

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БРУШНЕВСЬКА ІРИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 376-056.264-053.4'465*05'':[376.016:811.161.2'342](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



І.М. Брушневська.

Науковий керівник: Рібцун Юлія Валентинівна, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник.

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Брушневська І.М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка (016 Спеціальна освіта). – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Київ, 2018.

Мовленнєва компетентність, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України, виступає в якості інтегрованої характеристики розвитку дошкільника й передбачає сформованість мовної та мовленнєвої складових, що забезпечує наявність якісного інструментарію та умінь використовувати його з метою комунікації. Саме мовленнєва діяльність у дошкільному віці є підґрунтям формування інтелектуального потенціалу, підвищення пізнавальної активності, якісного розширення світогляду, стимулювання та збагачення комунікативних навичок.

Проблема формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей є достатньо дослідженою у різних галузях наукового пізнання. Зокрема, своєрідність перебігу мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами досліджувала ціла плеяда вчених (Т. Візель, Г. Волкова, В. Воробйова, Ж. Глозман, Б. Гріншпун, І. Гудим, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Е. Данілавічюте, В. Засенко, В. Ковшиков, А. Колупаєва, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, З. Ленів, А. Маркова, І. Мартиненко, Н. Мікляєва, І. Омельченко, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, І. Омельченко, І. Сухіна, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, О. Шахнарович, В. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Більшість наукових розвідок з проблеми розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників за умов звичайного онтогенезу (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, Р. Жуковська, Н. Карпинська, О. Кононко, К. Крутій, О. Лещенко, Т. Піроженко,

О. Савченко, Є. Флорина, О. Шахнарович та ін.) та дизонтогенезу (Л. Андрусишина, Л. Бартенева, Л. Баряєва, Р. Белова-Давід, Т. Волковська, Т. Волосовець, А. Воронова, О. Гаврилушкіна, Ю. Гаркуша, Г. Голубєва, Ю. Кислякова, О. Корнев, З. Ленів, Л. Лопатіна, О. Мастюкова, Л. Мороз, Н. Нищева, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Туманова, Т. Філічева, Т. Фотєкова, Г. Чіркїна, М. Шеремет, С. Forlin, Т. Loreman, U. Sharma, J. Walsh, L. Wilson та ін.) зосереджена на розвитку саме її лінгвістичного компонента і стосується переважно дітей шостого року життя. При цьому, на відміну від лінгвістичного, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності, що є основою вербальної взаємодії, досліджений науковцями лише побіжно.

Водночас саме у дітей п'ятого року життя фіксується потенційна сформованість основних лінгвістичних і комунікативних парадигм, максимально зростає потреба у комунікативній взаємодії, що зумовлює інтенсивність формування складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Однак, у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку мовленнєва діяльність у цей віковий період зазнає деформуючого впливу несприятливих факторів, зумовлюючи вторинні відхилення у комунікативній діяльності. Зазначена контрадикторність щодо необхідності та водночас відсутності методик формування комунікативного компонента у дошкільників саме п'ятого року життя, особливо з порушеннями мовленнєвого розвитку, визначає актуальність обраної теми дисертаційного дослідження.

У вступі обґрунтовано актуальність дослідження; сформульовано мету, завдання, предмет, об'єкт; охарактеризовано теоретичні та методологічні основи дослідження; розкрито наукову новизну і практичне значення здобутих результатів; представлено дані про їхню апробацію та впровадження в практичну діяльність; висвітлено відомості про структуру та обсяг роботи.

У першому розділі – «Теоретичний аналіз проблеми формування мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення» – представлено результати аналізу та узагальнення науково-методичної літератури з проблеми розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку та його механізмів з позицій

комунікативної спрямованості; системно проаналізовано питання загального недорозвитку мовлення дітей у психолого-педагогічних дослідженнях; систематизовано сучасні наукові напрями дослідження компонентів мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

У другому розділі – «Особливості сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення» – визначено та обґрунтовано діагностичний комплекс вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності; виявлено та охарактеризовано основні психологічні механізми, що лежать в основі порушення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення; представлено результати констатувального етапу дослідження та їхній аналіз.

У третьому розділі – «Методика формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення» – теоретично обґрунтовано організаційні форми, принципи, зміст, педагогічні умови та етапи впровадження педагогічної моделі формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення; методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення; узагальнено здобуті результати проведеної експериментальної роботи.

Результати, одержані на констатувальному етапі дослідження, дали змогу розробити педагогічну модель формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, зміст, методи і прийоми компенсаційної роботи в якій спрямовані на подолання порушень формування складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, а саме процесу ймовірного прогнозування, що проявляється на всіх рівнях мовлення – від складу до тексту, причому, чим ширший контекст і складніша структура цілого повідомлення, тим більше сприйняття залежить від ймовірнісної оцінки всього повідомлення.

Теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, яка була реалізована в компенсаційно-комунікативній роботі в трьох групах, що об'єднані прогнозованим спільним результатом. Зміст запропонованих напрямів роботи ґрунтується на виявлених особливостях розвитку: порушеннях мовленнєвого розвитку, особливостях зорової та слухової модальності, недорозвитку психічного процесу сприймання, операцій уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій, зокрема, несформованості операції ймовірного прогнозування.

Дослідження, відповідно до експерименту, відбувалося за такими етапами: діагностико-превентивним, комунікативно-діяльнісним, комунікативно-аналітичним. Кожен етап передбачав диференційовані мету, завдання, методи і прийоми роботи, однак включав домінантні спільні напрями послідовного формування ймовірного прогнозування як найбільш «чутливої» та індикативної складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

У процесі експериментальної роботи визначено низку пріоритетних педагогічних умов, дотримання яких забезпечує ефективність формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, як-от:

1. Організаційно-педагогічні: а) наявність у дошкільному навчальному закладі команди фахівців, яка здатна комплексно забезпечити формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності; б) створення комунікативно-розвивального середовища; в) використання усіх видів діяльності, їхньої послідовності з метою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

2. Компенсаційно-дидактичні: а) застосування комплексної поетапної методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення; б) реалізація прогнозування взаємодії учасників педагогічного процесу з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

У ході дослідження нами запропоновано алгоритм формування ймовірного прогнозування як важливої складової комунікативного компонента мовленнєвої

діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, що передбачає розвиток пізнавальних функцій і стимулювання свідомої комунікативної активності на основі засвоєного мовленнєвого досвіду. За результатами формувального етапу дослідження встановлено, що контрольний зріз стану сформованості слухового та зорового сприймання показав зростання високого рівня виконання запропонованих завдань в експериментальній групі з 10,2 % до 25,9 %. Відбулося суттєве покращення формування процесів уваги: 12,5 % дітей мали високі показники на початку I півріччя і 29,9 % – в кінці II півріччя. Кількісні показники розвитку процесів пам'яті зросли від 10,5 % до 29,3 %. У переважній більшості дітей ЕГ зафіксовано зростання високих показників сформованості образно-логічного мислення з 6,4 % до 28,0 %.

Показники мовленнєвого розвитку також зазнали суттєвих позитивних змін. Сформованість фонематичних процесів залишається проблемною ланкою мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, незважаючи на те, що тут спостерігається позитивна динаміка зростання від 7,3 % до 28,9 %. Збагачення комунікативного досвіду дітей вплинуло на різноплановість вживання запропонованих слів у різних граматичних формах.

Однак правильне узгодження іменників з прикметниками та дієсловами у роді, числі та відмінку має фрагментарний характер, що свідчить про незакінченість процесу формування розуміння граматичних категорій – зростання показників від 0 % до 20,9 %.

Пріоритетним для нашого дослідження було вивчення результатів сформованості навичок зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Встановлено, що комунікативні висловлювання характеризуються збагаченням змісту, розширенням діапазону пізнавальної зацікавленості, різноманітністю використаних лексичних одиниць, покращенням граматичної та синтаксичної побудови, спрямованістю на комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими. Отримані дані засвідчили зростання показників від 0 % до 17,6 %.

Аналіз результатів сформованості операції ймовірного прогнозування різних

модальностей як індикативної складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності продемонстрував результативність застосованої методики – суттєве зростання показників високого та достатнього рівнів (із 3,3 % до 24,1 %).

На основі порівняння результатів за допомогою використання статистичного λ -критерію Колмогорова-Смирнова для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в усіх підгрупах дітей із загальним недорозвитком мовлення (зростання показників із 6,1 % до 25,5 %), маємо підстави стверджувати, що впровадження у практику роботи логопедичних груп розробленої нами методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення обумовили статистично значущі зміни у бік зростання в них рівнів сформованості як комунікативного компонента загалом, так і окремих показників. Зважаючи на те, що в контрольній групі, де компенсаційна робота проводилася за традиційними програмами, зміни у рівнях сформованості комунікативного компонента та його показників мають випадковий характер (статистично недостовірні), можемо зробити висновок, що розроблена нами методика є ефективною при формуванні комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробленні діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, який може використовуватися як складова комплексного обстеження психофізичного розвитку дошкільників; розробленні методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у зазначеній категорії дітей з урахуванням виявлених психологічних механізмів, які лежать в основі порушень.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, комунікативний компонент, мовленнєва діяльність, ймовірне прогнозування, діти п'ятого року життя.

Brushnevska I. M. The formation of the communicative component of the speech activity of children at the age of five with general underdevelopment of speech. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for the degree of PhD of pedagogical sciences in the specialty 13.00.03 - correctional pedagogics (016 Special Education). – Lesia Ukrainka Eastern European National University. Institute of Special Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2018.

Speech competence, in accordance with the basic component of preschool education in Ukraine, acts as an integrated characteristic of the development of preschool child and involves formation of language and speech components, which provides the availability of quality tools and skills to use it for communication purposes. Only speech activities in the preschool age are the basis for the formation of intellectual potential, increase of cognitive activity, qualitative expansion of the worldview, stimulation and enrichment of communicative skills.

The problem of the formation and development of speech activity of children is enough researched in various fields of scientific cognition. In particular, the originality of the course of speech activity of children with special educational needs has investigated by a whole pleiad of scientists (T. Visel, G. Volkova, V. Vorobyova, J. Glosman, B. Grinshpun, I. Gudym, G. Zharenkova, N. Zhukova, E. Danilovichyute, V. Zasenka, V. Kovshykov, A. Kolupayeva, S. Konoplyasta, R. Lalaeva, R. Levina, Z. Leniv, A. Markova, I. Martynenko, N. Miklyaeva, I. Omelchenko, N. Pakhomova, O. Proskurnyak, Y. Ribtsun, V. Seliverstov, E. Sobotovich, I. Omelchenko, I. Sukhina, V. Tarasun, V. Tyshchenko, L. Trofymenko, N. Ufimtseva, T. Ushakova, G. Chyrkina, O. Shahnarovich, V. Shevchenko, M. Sheremet, etc.).

Most of the scientific researches on the development of speech activity of preschool children under the conditions of usual ontogenesis (A. Bogush, N. Gavrysh, L. Gurovych, R. Zhukovska, N. Karpinska, O. Kononko, K. Krutiy, A. Leshchenko, T. Pirozhenko, O. Savchenko, E. Florina, A. Shahnarovich, etc.) and disontogenesis (L. Andrusyshyna, L. Barteneva, L. Baryayeva, R. Belova – David, T. Volkovska, T. Volosovets, A. Voronova, O. Havrylushkina Y. Harkusha, G. Golubeva, Y. Kislyakova, O. Kornev, Z. Leniv, L.

Lopatina, A. Mastyukova, L. Moroz, N. Nyshcheva, N. Pakhomova, Y. Ribtsun, E. Sobotovich, V. Tarasun, V. Tyshchenko, L. Trofymenko, T. Tumanova, T. Filicheva, T. Fotyekova G. Chirkina, M. Sheremet, C. Forlin, T. Loreman, U. Sharma, J. Walsh, L. Wilson, etc.) focuses on the development of its own linguistic component and concerns mainly children at the age of six. However, in contradistinction to communicative component of speaking, which is the basis of verbal interaction, has studied cursory by researchers.

At the same time, only children at the age five have potential formation of the main linguistic and communicative paradigms, and the need for communicative interaction increases, which determines the intensity of forming the components of the communicative component of speech activity. However, the speech activity of children which have speech development disorders will undergo deforming influence of unfavorable factors, causing secondary deviations in communicative activity in this age. Highlighted contractibility of the necessity has mentioned and at the same time lack of methods of forming a communicative component at the age of five, especially with the violation of speech development, determines the relevance of the chosen theme of the dissertation research.

The relevance of the research; the goal, task and object have mentioned in the introduction. The theoretical and methodological foundations of the research have characterized; the scientific novelty and practical sense of the obtained results have revealed; data on their approbation and implementation in practical activity have presented; the information about the structure and amount of work has highlighted.

In the first chapter - "Theoretical analysis of the problem of forming the speech activity of children with a general underdevelopment of speech" - the results of the analysis and generalization of scientific and methodical literature on the development problem of speech activity of preschool children and their mechanisms from the point of view of communicative orientation have presented; The issues of general underdevelopment of children's speech in psychological and pedagogical research have systematically analyzed; The modern scientific directions of researching the components of speech activity in children with general underdevelopment of speech have systematized.

In the second chapter - "Peculiarities of the formation of the communicative component of speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech" - the diagnostic complex of the study of the communicative component of speech activity has determined and justified; the main psychological mechanisms underlying the violation of the communicative component of the speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech have revealed and characterized; the results of the noteworthy stage of the research and their analysis have presented.

In the third chapter - "The method of formation of the communicative component of speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech" - organizational forms, principles, content, pedagogical conditions and stages of implementation of the pedagogical model of the formation of the communicative component of the speech activity of children at the age of five with general underdevelopment of speech have theoretically substantiated; The method of forming the communicative component of the speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech has also justified; The obtained results of experimental work have generalized.

The results, which have obtained at the noteworthy stage of the research have allowed to develop the pedagogical model for the formation of the communicative component of the speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech, content, methods and techniques of compensatory work in which they are directed towards overcoming violations of the formation of components of the communicative component of speech activity, and especially directed towards the process of probable prognostication that appears itself at all levels of speech - from syllable to text, moreover, the wider the context and more complicated structures of the whole message is, the more perception depends on the probable estimation of the whole message.

The method of formation of the communicative component of speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech has theoretically

substantiated and developed, which has realized in compensatory and communicative work in three groups, united by the predicted common result.

The research, according to the experiment, has taken place at the following stages: diagnostic-preventive, communicative-activity, communicative-analytical.

In the process of experimental work, a number of priority pedagogical conditions have been identified, the observance of which ensures the effectiveness of forming the communicative component of speech activity, such as:

1. Organizational-pedagogical: a) the availability of specialists in a preschool institution, which can comprehensively provide the formation of a communicative component of speech activity; b) the creation of a communicative and developing environment; c) the use of all kinds of activities, their sequence in order to form a communicative component of speech activity.
2. Countervailing-didactic: a) the application of a comprehensive step-by-step method of forming the communicative component of the speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech; b) the realization of prediction of the interaction of participants in the pedagogical process on the formation of the communicative component of speech activity.

In the course of the research, an algorithm for the formation of probable prediction as an important component of the communicative component of the speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech has offered, which involves the development of cognitive functions and stimulation of conscious communicative activity on the basis of learned speech experience. According to the results of the forming stage of the research, we have determined that the control section of the state of the formation of auditory and visual perception showed an increase in the high level of implementation of the proposed tasks in the experimental group from 10.2% to 25.9%. There has been a significant improvement in the formation of the processes of attention: 12.5% of children had high rates at the beginning of the first half and 29.9% at the end of the second half. Quantitative indicators of the development of memory processes have increased from 10.5% to 29.3%. In the overwhelming majority of children

of the EG, a growth of high indexes of the formation of imaginative and logical thinking from 6.4% to 28.0% have fixed.

The indicators of speech development have also undergone significant positive changes. The formation of phonemic processes remains a problem link in the speech development of children at the age of five with a general underdevelopment of speech, despite the fact that there is a positive growth dynamics from 7.3% to 28.9%. The enrichment of children's communicative experience has influenced on the versatility of the use of the suggested words in various grammatical forms.

However, the correct matching of nouns with adjectives and verbs in the gender, number and case has a fragmentary character, indicating the incompleteness of the process of forming the understanding of grammatical categories - the growth of indicators from 0% to 20.9%.

The main thing for our research was to study the results of the formation of coherent speech skills of children at the age of five with a general underdevelopment of speech. We have established that communicative expressions are characterized by enrichment of content, expanding the range of cognitive interest, the variety of used lexical units, improving grammatical and syntactic constructs, focusing on communicative interaction with peers and adults. The received data showed an increase from 0% to 17.6%.

The analysis of the operation results of probable prognostication of various modalities as an indicative component of the communicative component of speech activity have demonstrated the effectiveness of the applied methodology - a significant increase in the indicators of high and sufficient levels (from 3.3% to 24.1%).

On the basis of comparison of results using the statistical Kolmogorov-Smirnov criterion λ -criterion for quantitative and qualitative analysis of experimental data of the formation of the communicative component of speech activity in all subgroups of children with a general underdevelopment of speech (growth of indicators from 6.1% to 25.5%), we have reasons to assert that the introduction into the work practice of the speech therapy groups, developed by us the method of forming the communicative component of the speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech

caused statistically significant changes in the growth of the levels of their formation as a communicative component in general, as well as individual indicators.

The practical significance of the received results consists in the development of a diagnostic complex for the study of the communicative component of the speech activity of children at the age of five with a general underdevelopment of speech, which can be used as a component of a comprehensive psychophysical examination of preschool children; The methods of forming the communicative component of speech activity in the specified category of children, taking into account the revealed psychological mechanisms, which are underlying violations have developed.

Key words: general underdevelopment of speech, communicative component, speech activity, probable prognostication, children at the age of five.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Статті у періодичних виданнях інших держав

1. Брушневська І. М. Формування фонетичного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2016. IV (42). С.11–15.
2. Брушневська І. М. Професійна готовність майбутніх педагогів до здійснення прогностичної діяльності в умовах сучасного ДНЗ. Kelm. Scientific issue of knowledge, education, law and management. 2016. № 1 (13). С.38–47.

Статті у наукових фахових виданнях України,

які включені в міжнародні наукометричні бази

3. Брушневська І. М. Види і функції ймовірного прогнозування. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2015. № 19. С.186–191.
4. Брушневська І. М. Обґрунтування критеріально-діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 7 (61). С.245–254.

5. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості процесів пам'яті у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Педагогічний процес: теорія і практика. 2017. № 3 (58). С.100–106.

Статті у наукових фахових виданнях України

6. Брушневська І. М. Формування ймовірного прогнозування як психолого-педагогічна проблема. Актуальні питання корекційної освіти (пед. науки). 2015. № 5 (2). С.21–32.
7. Брушневська І. М. Діагностика сформованості операцій ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя. Молодь і ринок. 2105. № 7 (126). С.135–139.
8. Брушневська І. М. Розвиток психолінгвістичних передумов комунікативної діяльності дошкільників засобами логоритміки. Логопедія. 2016. № 8. С.14–19.
9. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компонента мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного онтогенезу. Педагогічні науки. 2016. № LXX (1). С.84–89.
10. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 2 (3). С.109–114.
11. Брушневська І. М. Дослідження сформованості пізнавальних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2017. № 1 (350). С.122–129.
12. Брушневська І. М. Закономірності розвитку фонематичних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. № 33. С.5–11.
13. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 3 (58). С.39–45.

14. Брушневська І. М. Корекційно-комунікативне розвивальне середовище як умова формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 13. С.62–71.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

15. Брушневська І. М. Розвиток психічних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 18–19 груд. 2015 р. Одеса, 2015. С.32–36.
16. Брушневська І. М. Сучасні тенденції розвитку дитини-логопата. Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації. Досвід практичного застосування : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 28–29 жовт. 2016 р. Львів, 2016. С.72–75.
17. Брушневська І. М. Розвиток граматичного ладу мовлення дітей за умов звичайного онтогенезу. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 6–7 травн. 2016 р. Київ, 2016. С.26–30.
18. Брушневська І. М. Формування фонетичного аспекту мовленнєвої діяльності дошкільників в онтогенезі. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 17–18 травн. 2016 р. Луцьк, 2016. С.295–298.
19. Брушневська І. М. Розвиток творчої уяви дітей з вадами мовлення в процесі використання інноваційних технологій. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 3–5 червн. 2016 р. Луцьк, 2016. С.52–59.
20. Брушневська І. М. Психічний розвиток дітей 5-го року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія. Цінності. Особистість : матеріали міжнар. зб. наук. пр. Луцьк, 2016. С.51–55.

- 21.Брушневська І. М. Теоретичні аспекти вивчення мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 16–17 травн. 2017 р. Луцьк, 2017. С.32–35.
- 22.Брушневська І. М. Диференційована діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 16–17 травн. 2017 р. Луцьк, 2017. С.507–510.
- 23.Брушневська І. М. Формування механізмів мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із ЗНМ. Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 11–12 серп. 2017 р. Одеса, 2017. С.38–41.
- 24.Брушневська І. М. Формування фонетичного аспекту мовленнєвої діяльності дошкільників в онтогенезі. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 17–18 травн. 2016. Луцьк, 2016. С.295–298.
- 25.Брушневська І. М. Особливості розвитку розуміння мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics : Conference proceedings, October 20–21, 2017. Lublin. С.98–101.
- 26.Брушневська І. М. Корекційно-дидактичні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки : матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 1–2 грудн. 2017 р. Київ, 2017. С.152–155.
- 27.Брушневська І. М. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 15–16 грудн. 2017 р. Одеса, 2017. С.58–61.

- 28.Брушневська І. М. Використання асоціативних методів в методиці формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 22–23 грудн. 2017 р. Львів, 2017. С.39–42.
- 29.Брушневська І. М. Роль партнерської взаємодії з батьками у процесі формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 16–17 лют. 2018. Одеса, 2018. С.48–51.

Методичні рекомендації

- 30.Брушневська І. М. Педагогічне моделювання комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Луцьк : Терен, 2017. 44 с.
- 31.Брушневська І. М. Діагностика психо-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Луцьк : Терен, 2017. 68 с.

Статті в інших виданнях України

- 32.Брушневська І. М. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 1 (2). С.70–75.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
 РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	
1.1 Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку	15
1.2 Специфіка мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	31
1.3 Особливості формування компонентів мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення	47
Висновки до першого розділу	65
 РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	
2.1 Обґрунтування діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення	67
2.2 Аналіз результатів констатувального етапу дослідження	77
2.3 Стан сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення	127
Висновки до другого розділу.....	136

РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

3.1 Обґрунтування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення	138
3.2 Методика формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення	156
3.3 Аналіз результатів формувального експерименту.....	163
Висновки до третього розділу.....	187
ВИСНОВКИ.....	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	193
ДОДАТКИ.....	215

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВГ – варіативна група.

В.р. – високий рівень.

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад.

Д.р. – достатній рівень.

ЕГ – експериментальна група.

ЗНМ – загальний недорозвиток мовлення.

ЗМР – звичайний мовленнєвий розвиток.

ЙП – ймовірне прогнозування

КГ – контрольна група.

ККМД – комунікативний компонент мовленнєвої діяльності

КРС – комунікативно-розвивальне середовище.

Н.р. – низький рівень.

НРЦ – навчально-реабілітаційний центр

ВСТУП

Актуальність теми. Мовленнєва компетентність, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України, виступає в якості інтегрованої характеристики розвитку дошкільника й передбачає сформованість мовної та мовленнєвої складових, що забезпечує наявність якісного інструментарію та умінь використовувати його з метою комунікації.

Потреби у пізнанні, комунікації та самореалізації дошкільника спонукають його до активного засвоєння мовлення. Саме мовленнєва діяльність у дошкільному віці є підґрунтям формування інтелектуального потенціалу, підвищення пізнавальної активності, якісного розширення світогляду, стимулювання та збагачення комунікативних навичок. Важливість комунікативних навичок полягає в налагодженні продуктивної діалогової взаємодії з метою адаптації до повноцінного соціокультурного життя.

Проблема формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей є достатньо дослідженою у різних галузях наукового пізнання. Зокрема, своєрідність перебігу мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами досліджувала ціла плеяда вчених (Т. Візель, Г. Волкова, В. Воробйова, Ж. Глозман, Б. Гріншпун, І. Гудим, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Е. Данілавічюте, В. Засенко, В. Ковшиков, А. Колупаєва, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, З. Ленів, А. Маркова, Н. Мікляєва, І. Омельченко, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, І. Омельченко, І. Сухіна, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, О. Шахнарович, В. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Мовленнєва діяльність досліджується різноаспектно: Т. Ахутіна, М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія, Т. Ушакова, Л. Цветкова та ін. – як складнофункціональний двобічний процес; Дж. Брунер, Л. Виготський, Л. Венгер, Д. Годовікова, М. Лісіна, В. Мухіна, С. Рубінштейн, К. Щербакова та ін. – у паралелі з іншими видами пізнавальної діяльності людини; А. Богущ, Н. Гавриш, О. Гвоздєв, І. Зимня, Т. Коршун, В. Тихоша, І. Синиця, Ф. Сохін, Л. Щерба – з погляду лінгвістичного функціонування; Л. Андрусишина, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, Н. Пахомова,

Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко – з позицій поліструктурності (поєднання лінгвістичного, психологічного та психолінгвістичного аспектів).

Більшість наукових розвідок з проблеми розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників за умов звичайного онтогенезу (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, Р. Жуковська, Н. Карпинська, О. Кононко, К. Крутій, О. Лещенко, Т. Піроженко, О. Савченко, Є. Флорина, О. Шахнарович та ін.) та дизонтогенезу (Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, Л. Баряєва, Р. Белова-Давід, Т. Волковська, Т. Волосовець, А. Воронова, О. Гаврилушкіна, Ю. Гаркуша, Г. Голубєва, Ю. Кислякова, О. Корнєв, З. Ленів, Л. Лопатіна, О. Мастюкова, Л. Мороз, Н. Нищева, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Туманова, Т. Філічева, Т. Фотєкова, Г. Чіркїна, М. Шеремет, С. Forlin, Т. Loreman, U. Sharma, J. Walsh, L. Wilson та ін.) зосереджена на розвитку саме її лінгвістичного компонента і стосується переважно дітей шостого року життя. При цьому, на відміну від лінгвістичного, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності, що є основою вербальної взаємодії, досліджений науковцями лише побіжно.

Водночас саме у дітей п'ятого року життя фіксується потенційна сформованість основних лінгвістичних і комунікативних парадигм, максимально зростає потреба у комунікативній взаємодії, що зумовлює інтенсивність формування складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Однак, у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку мовленнєва діяльність у цей віковий період зазнає деформуючого впливу несприятливих факторів, зумовлюючи вторинні відхилення у комунікативній діяльності.

Зазначена контрадикторність щодо необхідності та водночас відсутності методик формування комунікативного компонента у дошкільників саме п'ятого року життя, особливо з порушеннями мовленнєвого розвитку, визначає актуальність обраної теми дисертаційного дослідження.

Зазначені положення зумовлюють актуальність обраної нами теми дисертаційного дослідження **«Формування комунікативного компонента**

мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з планом досліджень Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки за комплексною темою: «Когнітивно-поведінкові і психолінгвістичні стратегії подолання психічної травматизації особистості» (Державний реєстраційний номер 0115U002345).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 6 від 24.12.2015 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 27.09.2016 р.)

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Відповідно до мети, визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз науково-теоретичної та методичної літератури з обраної тематики та з'ясувати стан вивчення питань діагностики та компенсації загального недорозвитку мовлення, формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дошкільників.

2. Визначити особливості, окреслити рівні сформованості основних складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

3. Розробити методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

4. Розробити та апробувати програмно-методичний комплект з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Об'єкт дослідження – мовленнєва діяльність дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Предмет дослідження – комунікативний компонент мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали наукові положення про: мову як знакову систему (Ф. Березін, В. Головін, А. Грищенко, О. Леонтьєв, Л. Мацько, В. Німчук, О. Шахнарович та ін.); практичний взаємозв'язок мовлення та мислення (Д. Браун, Дж. Брунер, Л. Виготський, Дж. Грін, М. Жинкін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, Д. Слобін, О. Шахнарович та ін.); різні види мовленнєвої діяльності, їхню психофізіологічну структуру, загальнофункціональні та специфічні мовленнєві механізми (Т. Ахутіна, Дж. Брунер, М. Вятютнєв, Дж. Грін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є.-П. Пуошленє, Д. Слобін, Є. Соботович, Л. Чистович, G. Miller, J. Rondal та ін.); методи комплексної діагностики і компенсації порушень мовленнєвого розвитку у дітей (Е. Данілавічюте, Л. Волкова, К. Карлепп, С. Конопляста, Р. Лалаєва, З. Ленів, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мастюкова, О. Орфінська, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Трауготт, Л. Трофименко та ін.). Дослідження базувалося на психолінгвістичному підході до аналізу та компенсації порушень мовленнєвого розвитку дошкільників (Л. Андрусишина, О. Аркадьєва, Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Леонтьєв, Т. Мельниченко, З. Пригода, Ю. Рібцун, Д. Слобін, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, О. Шахнарович, М. Швачкін та ін.), діяльнісному підході у системних наукових дослідженнях (В. Давидов, В. Зінченко, О. Конопкін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Шадріков, Г. Щедровицький та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів:

теоретичні: первинні методи (визначення теоретичних позицій дослідження та його ключових понять шляхом вивчення психолого-педагогічної літератури) для наукового аналізу, синтезу, порівняння, інтерпретації, систематизації даних наукових джерел із досліджуваної тематики, окреслення концептуальних засад побудови методик діагностичної та компенсаційної роботи; логіко-аналітичні (дедуктивні та індуктивні) – з метою верифікації наукових припущень і прогнозованих висновків; теоретичне моделювання – для створення педагогічної

моделі формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

емпіричні: вторинні інтерпретаційні методи (бібліографічні методи у вигляді збору анамнестичних даних та аналізу даних медико-психолого-педагогічної документації, якісно-кількісний аналіз обробки даних, їхнє обговорення) для виявлення рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності; формувальний експеримент для визначення шляхів формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

математично-статистичні: статистичний λ -критерій Колмогорова–Смирнова для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних засад і позицій, на основі яких аналізується та узагальнюється здобутий матеріал; широким використанням першоджерел; системним аналізом експериментальних матеріалів; репрезентативністю вибірки; використанням взаємопов'язаних теоретичних, емпіричних і статистичних методів, адекватних меті, предметові та завданням роботи; ефективністю експериментальної роботи в групах компенсуючого типу дошкільних навчальних закладів.

Експериментальна база дослідження: КЗ «Денишівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради; КЗ «Дошкільний навчальний заклад № 28 компенсуючого типу (спеціальний) для дітей з вадами розвитку «Вулик» Луцької міської ради; КЗ Дошкільний навчальний заклад № 5 «Пізнайко» Луцької міської ради; КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 39 «Казка» Луцької міської ради; КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 9 комбінованого типу «Чарівник» Луцької міської ради; КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 611 м. Києва; КЗ НВК «Гармонія» Кам'янської міської ради.

Дослідженням було охоплено 317 дітей п'ятого року життя, у тому числі: 210 – із загальним недорозвитком мовлення; 107 – зі звичайним мовленнєвим розвитком.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

– на засадах психолінгвістичного аналізу визначено психологічні механізми, які лежать в основі порушення формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

– розроблено та теоретично обґрунтовано педагогічну модель формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

– обґрунтовано поняття «комунікативно-розвивальне середовище» та виокремлено його складові;

– визначено організаційно-педагогічні та корекційно-дидактичні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

уточнено та доповнено:

– уявлення про структуру, патогенез та прояви загального недорозвитку мовлення у дітей п'ятого року життя з позицій психолінгвістичного підходу;

– відомості про методи і прийоми роботи з подолання загального недорозвитку мовлення у дошкільників.

подальшого розвитку набули:

– наукові уявлення про мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення;

– технології комплексної логопедичної діагностики та компенсації загального недорозвитку мовлення з позицій психолінгвістичного підходу.

Практичне значення здобутих результатів полягає в:

– розробленні діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, який може використовуватися як складова комплексного обстеження психофізичного розвитку дошкільників;

- розробленні методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у зазначеної категорії дітей з урахуванням виявлених психологічних механізмів, які лежать в основі порушень;

- створенні програмно-методичного комплексу з організації та проведення логопедичної роботи з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, що сприятиме оптимізації їхнього подальшого навчання;

- можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження під час проведення курсів перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; у підготовці та читанні фахових курсів у вищих навчальних закладах за спеціальністю «Корекційна освіта. Логопедія»; укладанні навчально-методичних розробок з логопедії тощо.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес навчальних закладів, що підтверджено відповідними документами: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти (довідка № 757/02/13 від 22.11.2017 р.); КЗ «Денишівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (довідка № 311 від 08.12.2017 р.); КЗ «Дошкільний навчальний заклад № 28 компенсуючого типу (спеціальний) для дітей з вадами розвитку «Вулик» Луцької міської ради (довідка № 232 від 05.12.2017 р.); КЗ «Дошкільний навчальний заклад № 5 «Пізнайко» Луцької міської ради (довідка № 121 від 15.11.2017 р.); КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 39 «Казка» Луцької міської ради (довідка № 55 від 21.11.2017 р.); КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 9 комбінованого типу «Чарівник» Луцької міської ради (довідка № 97 від 23.11.2017 р.); КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 611 м. Києва (довідка № 132 від 01.12.2017 р.); КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (довідка № 03.1-821 від 04.12.2017 р.); КЗ НВК «Гармонія» Кам'янської міської ради (довідка № 214 від 05.12.2017 р.); Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/4647 від 22.11.2017 р.).

Особистий внесок здобувача. У статті, написаній у співавторстві, здобувачеві належать: обґрунтування актуальності ґрунтового дослідження проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, розкриття сутності механізмів лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження висвітлювалися на *міжнародних науково-практичних конференціях* – «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 2015), «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (м. Київ, 2016), «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (м. Луцьк, 2016), «Психологія. Цінності. Особистість» (м. Луцьк, 2016), «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 2016), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (м. Луцьк, 2016), «Психологія і педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 2016), «Pedagogika Froebela: wyzwaniem dla nauczycieli, szansa dla dzieci» (м. Люблін, Польща, 2016), «Особистість, сім'я, суспільство: питання педагогіки та психології» (м. Львів, 2016), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (м. Луцьк, 2017), «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (м. Луцьк, 2017), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2017), «Психологія. Цінності. Духовність» (м. Луцьк, 2017), «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics : Conference proceedings» (м. Люблін, Польща, 2017), «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки» (м. Київ, 2017), «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, 2017), «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 2017) «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2018); *міжнародному конгресі* зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (м. Київ, 2017); *всеукраїнських науково-практичних*

конференціях – «Інклюзивна освіта України: проблеми та перспективи розвитку» (м. Луцьк, 2016), «Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» (м. Луцьк, 2017); *всеукраїнському науково-методичному семінарі* «Освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина» (м. Луцьк, 2016); *науково-практичному семінарі* «Особливості мовленнєвих вад дітей старшого дошкільного, молодшого шкільного віку та їх усунення» (м. Луцьк, 2016); під час викладання курсів «Основи дефектології та логопедії», «Методика навчання дітей дошкільного віку з вадами мовлення», «Діагностика та відбір дітей-логопатів до спеціалізованих ДНЗ», «Теорія та історія логопедії», «Практикум з логопедії» студентам Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів-логопедів загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів, спецшкіл та дошкільних навчальних закладів на базі Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти та Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження отримали схвалення на засіданнях кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та засіданнях лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2015–2017 рр.).

Результати дослідження було представлено під час стажування у Вищій школі економіки та інновацій (м. Люблін, Польща, 2017).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 32 публікаціях, з них: 14 статей, у тому числі 12 статей (11 – одноосібні) у фахових виданнях України, зокрема, 3 статті – у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз; 2 статті – у періодичних виданнях інших держав, у тому числі 1 стаття – у виданні, включеному до міжнародної наукометричної бази; 15 публікацій апробаційного характеру; 2 методичних рекомендацій; 1 стаття – в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (252 найменування, у тому числі 20 – іноземною мовою) і додатків. Загальний обсяг

роботи складає 256 сторінок, з них основний зміст викладено на 190 сторінках. Робота містить 9 таблиць та 18 рисунків на 10 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

1.1 Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку

Тлумачення механізмів виникнення, пошуки шляхів подолання загального недорозвитку мовлення із сучасних психолінгвістичних позицій можливі лише за умов усвідомленого чіткого розуміння сутності мовленнєвої діяльності, її структури, особливостей формування в онтогенезі.

Пріоритетність мовлення в становленні особистості дошкільника є беззаперечною. Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовлення сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички.

Мовлення – це продукт мовленнєвої діяльності особистості. Мовленнєва діяльність – це сукупність психофізіологічних дій організму людини, які спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі. Вона є складнофункціональним двостороннім процесом (Т. Ахутіна, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, Т. Ушакова, Л. Цветкова та ін.) [11, с.124; 99, с.56; 134, с.72; 140, с. 35; 188, с. 22; 209, с.14; 220, с.36], який характеризують багатозначність, багаторівнева структура, мобільність та зв'язок з усіма іншими психічними функціями. Її структура включає в себе сукупність умінь, операцій, навичок, які поступово формуються в процесі розвитку і позитивно впливають на процес засвоєння мови, сприяють її використанню з метою спілкування.

Мовлення є однією з найскладніших форм вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Цветкова та ін.) [67; 135; 179; 220]. На думку відомих вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Гвоздєв, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, Ф. Сохін, Л. Щерба та ін.), воно має розглядатися з точки зору його

лінгвістичного функціонування [28, с.17; 75, с.12; 76, с.130; 99, с.117; 106, с.66; 134, с.86; 192, с.125; 232, с.25].

Науковці галузі спеціальної освіти (Л. Андрусишина, Е. Данілавічюте, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко) розглядають мовлення з позицій багатоаспектності, а саме з точки зору поєднання лінгвістичного, психологічного та психолінгвістичного аспектів [5, с. 19; 87, с. 85; 169, с. 21; 171, с. 5; 189, с. 50; 194, с.176; 197, с.400; 201, с. 32].

Вивчення дитячого мовлення в лінгвістичному плані передбачає аналіз засвоєння вікових норм словника, граматики, фонетики тощо. У психологічному контексті мовлення вивчається у взаємозв'язку різних сторін психічної діяльності та розглядається як психічний процес, який пов'язаний з усіма пізнавальними процесами. У психолінгвістиці мовлення розглядається як психічна діяльність людини, у якій розрізняють такі основні етапи, як сприймання, розуміння та породження мовлення.

Перший підхід до трактування мовленнєвої діяльності – лінгвістичний, запропонований Л. Щербою: мовленнєва діяльність розглядається як один із трьох аспектів мови поряд із «психологічною організацією», «мовною системою», що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння [232, с. 25]. Звідси і виокремлення в лінгводидактиці видів мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо.

Другий підхід до розуміння мовленнєвої діяльності – психологічний (Л. Виготський, О. Леонтьєв) [65, с.215; 135, с.61]. Мовленнєва діяльність, за О. Леонтьєвим, є пізнавальною, оскільки вона «розпредмечує» дійсність через мову. Це специфічний вид діяльності, не співвідносний безпосередньо з «класичними» видами діяльності (працею, грою). Він «у вигляді окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності, є складовою трудової, ігрової та пізнавальної діяльності» [135, с. 134]. Згідно теорії О. Леонтьєва [134, с. 35], мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша. Вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером.

Психолог Л. Виготський характеризував мовленнєву діяльність як процес матеріалізації думки, тобто перетворення її у слово [66, с. 117]. Науковці (Дж. Брунер, Л. Виготський, Л. Венгер, Д. Годовікова, С. Рубінштейн, К. Щербакова та ін.) розглядають мовленнєву діяльність в паралелі з іншими видами пізнавальної діяльності людини [33, с. 31; 67, с. 112; 68, с. 15; 82, с. 8; 179, с. 159].

Третій підхід – психолінгвістичний (І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.) [106; 107; 133; 135]. Предметом дослідження психолінгвістики є, насамперед, мовленнєва діяльність як специфічно людський вид діяльності, її психологічний зміст, структура, види (способи), в яких вона здійснюється, форми, в яких вона реалізується, виконувани нею функції.

Як зазначає основоположник сучасної школи психолінгвістики О. Леонтьєв, «предметом психолінгвістики є мовленнєва діяльність як ціле і закономірності її комплексного моделювання» [134, с. 110]. Причому сама мовленнєва діяльність розглядається через призму характерних для неї різноманітних динамічних внутрішніх зв'язків (мовленнєвих операцій на всіх етапах виникнення та сприймання мовлення) і зовнішніх зв'язків (вплив соціального, мовного та немовного середовища).

І. Зимня у своїх працях акцентує увагу на тому, що «мовленнєва діяльність являє собою процес активної, цілеспрямованої, опосередкованої мовою і обумовленої ситуацією спілкування взаємодії людей між собою» [107, с. 66].

Як бачимо, трактування співвідношення об'єктів і суб'єктів мови та мовлення, задеклароване представниками психолінгвістичного напрямку, найбільш повно відображає всю складність та глибину структури мовленнєвої діяльності, аналізує процес формування мовлення у дітей. Тому вважаємо, що розгляд мовленнєвої діяльності з психолінгвістичних позицій дасть можливість зрозуміти всі глибинні механізми формування мовлення дітей.

Здійснення мовленнєвої діяльності на всіх фазах (рівнях) її реалізації забезпечується низкою складних психологічних механізмів. У працях М. Жинкіна та І. Зимньої представлена цілісна наукова концепція, згідно якої основними психологічними механізмами мовленнєвої діяльності є: механізм осмислення,

мнемічної організації мовленнєвої діяльності (насамперед – механізм мовленнєвої пам'яті), а також механізм випереджувального аналізу і синтезу мовлення (механізм мовленнєвого прогнозування або прогнозування мовлення) [99, с. 38; 106, с. 196].

Мовлення дитини розвивається в процесі онтогенезу (індивідуального розвитку організму від моменту народження до кінця життя) паралельно з фізичним і розумовим, є показником загального психофізичного розвитку. Дж. Брунер зазначає, що засвоєння малюком рідного мовлення відбувається з суворо визначеною закономірністю та характеризується низкою рис, притаманних для всіх дітей [33, с. 45].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що питанням розвитку мовлення у дітей дошкільного віку приділяли увагу численні вчені (В. Бельтюков, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Г. Розенгард-Пупко, Є. Тихєєва, Н. Швачкін та ін.), які з різних, переважно психологічних і лінгвістичних позицій, розглядали і визначали етапи мовленнєвого розвитку, детально описали становлення мовлення у дітей [23, с. 32; 76, с. 38; 95, с. 18; 134, с. 173; 175, с. 71; 227, с. 312].

У дослідженнях фахівців з лінгвістики дитячого мовлення визначена основна послідовність його формування: від стадії лепету до семи-дев'яти років (О. Гвоздєв, Н. Лепська, С. Цейтлін, А. Шахнарович) [76, с. 81; 136, с. 134; 221, с. 120; 226, с. 113].

Вирішальний внесок у розвиток власне лінгвістичних аспектів вивчення дитячого мовлення зробив О. Гвоздєв [76, с. 121]. Зокрема, процес засвоєння частин мови дітьми науковець поділяв на такі вікові періоди:

- від 3 років до 3 років 3 місяців: розширюються смислові функції відмінків, прикметники та дієслова правильно узгоджуються у мовленні;
- від 3 років 3 місяців до 3 років 6 місяців: розвиваються смислові функції відмінків іменників і конструкції речень;
- від 3 років 6 місяців до 3 років 9 місяців: утворюються нові слова за аналогією до різних частин мови;
- від 3 років 9 місяців до 4 років: широко використовуються власні словоутворення;

- від 4 років до 4 років 4 місяців: граматичні категорії переважно сформовані.

Г. Розенгарт-Пупко у своїх дослідженнях визначає два основних етапи формування мовлення : до 2-х років – підготовчий; від 2-х років і далі – етап самостійного становлення мовлення [175, с. 32].

Але найбільш об'єктивною та науково обґрунтованою концепцією про закономірності формування мовленнєвої діяльності в процесі онтогенезу, на думку науковців (В. Глухов, В. Ковшиков, А. Маркова, Т. Ушакова, Ф. Фрадкіна та ін.), є теоретична модель, розроблена О. Леонтьєвим [135, с. 51].

Згідно цієї концепції, процес формування мовленнєвої діяльності дітей в онтогенезі має кілька періодів:

1-й – підготовчий (з моменту народження до 1 року);

2-й – переддошкільний (від 1 до 3 років);

3-й – дошкільний (від 3 до 7 років);

4-й – шкільний (від 7 до 17 років).

О. Леонтьєв зазначав, що вказані вікові рамки є динамічними у зв'язку з акселерацією розвитку дітей на початкових етапах онтогенезу [135, с. 126].

Л. Засекіна, С. Засекін у своїх працях акцентують увагу на таких важливих аспектах дослідження мовленнєвої генези дітей дошкільного віку як кількість слів у монологічному та діалогічному мовленні дитини з різною кількістю складів, довжина діалогів, сформованість фонетичних, лексичних і граматичних навичок та аналіз пауз у мовленні дітей [104, с. 101].

А. Маркова висловлює цікаве твердження про соціальний взаємозв'язок мовлення з його функціями, і, відповідно, основує основні періоди онтогенезу мовленнєвої діяльності на цьому критерії [142, с. 15]. Розвиток мовлення відбувається за принципом диференціації різних функцій. Увесь генезис функцій мови і мовлення розглядається у відповідності до: 1) нових функцій мовлення, що з'являються у різні періоди; 2) їхнього зв'язку з провідною діяльністю; 3) оволодіння дитиною в цей віковий період мовленнєвими засобами, що забезпечують реалізацію функцій, які щойно виникли; 4) усвідомлення дитиною цих функцій і засобів.

Вагомим теоретичним підґрунтям багатьох наукових розробок став розгляд із психолінгвістичний позицій поняття мовленнєвої діяльності та психологічних механізмів, що лежать в основі його формування, запропонований Є. Соботович [186, с. 7-35].

Згідно нього, формування та функціонування мовленнєвої системи дитини на всіх її рівнях ґрунтується на взаємодії двох груп механізмів: загальнофункціональних та специфічно мовленнєвих. Першу групу механізмів репрезентують:

- мислительні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, аналогії;
- довільна пам'ять зорової та слухової модальності;
- процеси довільної уваги (об'єм, стійкість, розподіл, переключення, продуктивність).

До складу другої групи механізмів входять сукцесивний та симультанний аналіз і синтез.

Такий підхід розкриває психологічні механізми розвитку мовлення дитини (у фонологічній, лексичній, граматичній ланках) в умовах нормального та порушеного онтогенезу. Це дало змогу не лише визначити структуру мовленнєвих порушень, але і по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів корекції та запобігання вадам мовленнєвого розвитку дітей.

У своїх дослідженнях Є. Соботович акцентує увагу безпосередньо на мові та мовленні – двох ланках мовленнєвої діяльності [188, с.23]. Вони входять в структуру мовленнєвої діяльності як внутрішні засоби (мова) і способи (мовлення) її реалізації. Науковець виділила лінгвістичний та комунікативний компоненти мовленнєвої діяльності, тобто мовлення в ній розглядається як двосторонній процес, спрямований як на засвоєння, так і на використання мови в актах комунікації (говоріння, сприймання мовлення, читання, письмо), а також визначено типи мовленнєвої компетенції, їхні зміст і психологічну структуру.

Розглянемо більш детально, як в лінгвістичних та психолінгвістичних дослідженнях науковців подається процес формування складових мовленнєвої

діяльності дітей дошкільного віку, акцентуючи увагу на психолінгвістичній мотивації виникнення певних мовленнєвих одиниць через потребу у комунікації.

Найповніше комунікативний компонент мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя реалізується у процесі зв'язної комунікативної взаємодії. Багатоаспектність розвитку зв'язного мовлення дітей досліджувалась багатьма науковцями (А. Богущ, Н. Вашуленко, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Т. Донченко, М. Жинкін, І. Зимня, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Ушакова, Л. Федорович і т.д.) [29; 75; 98; 107; 126; 208; 210]. За умов типового розвитку становлення цієї ланки комунікативної діяльності відбувається поступово, разом з розвитком мислення, предметної діяльності, спілкування.

Прослідкуємо поетапність становлення зв'язного мовлення дітей від трьох до шести років, оскільки саме цей період дошкільного дитинства характеризується свідомою комунікативною потребою та активністю.

Мовлення дитини третього року починає набувати зв'язного характеру, удосконалюється розуміння мовлення оточуючих, значно активізується і збагачується власне. У наступний період (четвертий рік життя) відбувається перехід від ситуативного до контекстного мовлення. Це етап зародження монологічного мовлення.

У розвитку мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя відбуваються якісні позитивні зміни. Потреба у пізнанні навколишнього світу за допомогою підказок і пояснень дорослих стимулює розвиток у дітей пояснювального мовлення. Інтенсивно збагачуються активний і пасивний словники, зокрема, за рахунок слів-конкретних назв, функціональних ознак і властивостей, узагальнюючих слів, дієслів, що передають стани і переживання людини і т. д. Діти починають опановувати різні типи лексичних явищ (синонімія, антонімія, паронімія, деякі переносні, похідні слова).

Відбувається вдосконалення граматичної складової мовлення, хоча аграматизми все ще мають місце. За умов звичайного розвитку п'ятирічні діти навчаються розрізняти всі звуки рідної мови, порівнювати їх за висотою, дзвінкістю і глухістю.

На п'ятому-шостому році життя дошкільник демонструє значні успіхи у збагаченні і розширенні діапазону мовленнєвої діяльності. Зростає зацікавленість до мовлення оточуючих, дитина може до кінця вислухати співрозмовника. Формується вміння формулювати запитання [252, с. 270].

Продовжується свідоме оволодіння монологічним мовленням, відбувається становлення таких форм як розповідь, опис, міркування з опорою на наочність. Закінчується засвоєння граматичних форм слів. Проте дітям ще складно самостійно і точно переказати зміст прочитаної казки, оповідання.

Глухов В. П. зазначає, що у мовленні дошкільників з'являються елементи дитячої мовленнєвої творчості – діти фантазують, вигадують події і персонажів, з якими не зустрічалися в реальності [79, с. 108].

Дитина на шостому році життя володіє зв'язним монологічним мовленням, може описати події, передати зміст мультфільму чи оповідання. Однак повноцінне оволодіння навичками монологічного мовлення можливе лише за умов цілеспрямованого навчання, формування комунікативної мотивації до його використання.

Показник ефективності застосування основних форм зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя залежить від рівня сформованості словникового запасу та граматичного ладу мовлення.

Розвиток граматичного ладу мовлення дитини в онтогенезі цікавив багатьох дослідників (О. Гвоздєв, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Ф. Сохін, С. Цейтлін та ін.) [76; 95; 134; 192; 221]. Науковці вважають, що засвоєння граматичних законів побудови мовленнєвого висловлювання малюком відбувається природньо в процесі пізнавального розвитку – під час гри, маніпулятивних предметних дій, праці та інших видів дитячої діяльності.

Зокрема, Figueroa-Sanchez M. У своїй праці вказує на те, що все це опосередковано спілкуванням з дорослими та однолітками, в процесі якого і відбувається безпосереднє наслідування і засвоєння граматичних норм і правил [238, с. 302].

Базовим нововведенням у процесі комунікації дитини на третьому році життя є словозміна та освоєння діалогічної форми мовлення з дорослими. У дослідженнях Т. Ушакової аргументовано доводиться, що в цей час у висловлюваннях дитини систематизуються граматичні форми за типами відміни і відмінювання, засвоюється узгодження прикметників з іменниками у непрямих відмінках [209, с. 59-66].

На четвертому році життя у дошкільників зароджується словотвір. Наслідування мовленнєвих виразів, відтворення за зразком вже не має домінуючого впливу. Дитина починає відчувати «смак мовлення» – самостійно добирає слова для власної комунікації, обіграє їх, випробовує у різних мовленнєвих конфігураціях, експериментує з їхнім звучанням та вживанням.

Основним каталізатором цього процесу є формування «чуття мови» – співвідношення правильно оформлених слів і слів-новотворів [235, с. 209]. В результаті цього в мовленні виникають, а потім частково зникають різні фонетичні, лексичні та граматичні форми слів, що свідчить про свідомий характер мовленнєвої діяльності дошкільників, розвиток здатності довільного використання в мовленні граматичних засобів.

Якщо ж у цей період мовлення дитини рясніє стійкими аграматизмами, скороченнями і перестановками складів і звуків, уподібненнями складів, їхніми замінами та пропусками – це тривожна ознака вираженого порушення мовленнєвого розвитку дошкільника, зазначають у своєму дослідженні Р. Лалаєва та Н. Серебрякова [128, с. 187].

До п'яти років засвоюються всі типи відмінювання іменників, основні форми узгодження слів. У мовленні з'являються складні прийменники (*через, з-під*). Після п'яти років діти виділяють частини предметів, порівнюють їх за загальними та власними ознаками, засвоюють властивості предметів, у словнику з'являються слова на позначення абстрактних понять (Ю. Рібцун, Л. Трофименко) [170, с.113; 205, с. 47].

У шість років дошкільники практично володіють всіма способами граматично правильної побудови розгорнутих зв'язних висловлювань, при довільній побудові

монологу керуються основними синтаксичними правилами. Мовлення характеризується фонетичною і граматичною досконалістю.

Таким чином діти до початку шкільного навчання практично засвоюють всю систему граматичних конструкцій мовленнєвого висловлювання, що дає можливість безпомилково здійснювати комунікативні процеси з однолітками та дорослими.

Наступною важливою ланкою, яка неодмінно має бути сформованою в процесі мовленнєвої діяльності, є лексичний компонент. Особливостям розвитку лексики дитини дошкільного віку присвячена велика кількість досліджень представників різних галузей – лінгвістики, психолінгвістики, психофізіології, психології, дефектології (Л. Виготський, О. Вінарська, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, М. Жинкін, Н. Жукова, Л. Лактюшина, О. Леонтьєв, Т. Мастюкова, Є. Соботович, Т. Філічова та ін.) [65; 76; 95; 100; 127; 134; 146; 187; 212]. Всі вони підкреслюють складність та багатоаспектність процесу оволодіння лексикою дітьми у ранньому та дошкільному віці.

Третій рік життя є надзвичайно активним у якісному зростанні показників мовленнєвого розвитку. Потреба у спілкуванні є потужним стимулом для розвитку комунікативної діяльності. Словниковий запас до кінця року збільшується в 3-4 рази, ширше використовуються дієслова, досягаючи до трьох років 800-1300 слів.

На четвертому та п'ятому роках життя стрімко розвивається мовленнєва діяльність і, відповідно, словник дітей. Розуміння значення слів стає стабільним та позаситуативним. М. Шеремет зауважує, що у цей період виявляється особлива зацікавленість і чутливість до слова – дитина уважно прислухається до нових слів, усвідомлює звуковий склад мовлення, прагне правильно вимовляти слова [230, с. 271].

У мовленні з'являються нові елементи – прізвиська, дражливі слова. Дошкільники починають сполучати знайоме слово з незнайомим, з'являється усвідомлене прагнення до запитань. Якщо немає співрозмовника – дитина розмовляє сама із собою. Це свідчить про свідомий характер мовленнєвої діяльності.

Словник старшого дошкільника нараховує 2-3 тисячі слів і може розглядатися в якості національної мовної моделі. У цей період формується ядро словника, яке

надалі суттєво не змінюється. У віці 5-6 років, коли дитина вже добре володіє мовою і може розмовляти з дорослим на абстрактні теми, стає можливим позаситуативно-пізнавальне спілкування.

Ми погоджуємось із думкою Neumann M., який зазначає, що розвиток словника дітей обумовлений потребою використання певних лексичних одиниць в процесі комунікації [246, с. 25]. У п'ятирічному віці відбувається активне формування орієнтацій щодо смислу слова, що є необхідною умовою повноцінного мовленнєвого розвитку та засвоєння дитиною значення багатозначних слів, смислових відтінків. У цей же період у дітей формується свідоме ставлення до слів з переносними значеннями – метафор, фразеологізмів, інших образних слів і словосполучень. На це вказує у своїй праці Dail A. [237, с. 163].

Таким чином, словник дитини п'ятого року життя в кількісному і якісному аспектах формується відповідно до розвитку основних психічних процесів (мислення, сприйняття, пам'яті, уявлень), розширення взаємодії з навколишнім світом, удосконалення комунікаційних процесів, узагальнення сенсорного досвіду, якісної зміни провідної діяльності.

Оволодіння дітьми п'ятого року життя лексичними одиницями мови неможливе без повноцінного розвитку фонетико-фонематичної складової мовлення. До цієї ланки мовленнєвої діяльності належать розвиток фонематичних, фонологічних та фонетичних процесів.

Основою фонематичної складової є фонематичні процеси, тому почнемо з них. Аналіз наукових досліджень (Н. Гаврилової, Е. Данілавічюте, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко та інших) дозволяє прослідкувати послідовність та взаємозумовленість у формуванні фонематичних процесів у дітей в онтогенезі [74, с. 73; 87, с. 88; 174, с. 76; 181, с. 68; 190, с. 213; 195, с.5].

З'ясовано, що у дітей фонематичні процеси формуються послідовно – від простішого до складнішого: фонематичне сприймання, фонематична увага, слуховий (фонематичний) контроль, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз і синтез.

У розгалуженій системі фонематичних процесів фонематичне сприймання відіграє ключову роль. В. Тищенко висловлює думку, що порушення саме цієї ланки унеможлиблює наступний спонтанний розвиток звукової сторони мовлення [195, с. 3-18]. Зважаючи на те, що фонематичний аналіз, синтез та уявлення формуються на основі фонематичного сприймання, важливо найперше розглянути саме його процес онтогенезу.

Фонематичне сприймання є складовою поняття «фонематичний слух». На залежність розвитку процесу вимови звуків від стану сформованості фонематичного сприймання вказують дослідження з проблеми лінгвістики і психолінгвістики (В. Бельтюков, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, Л. Журова, Л. Калмикова, Р. Левіна, В. Орфінська, М. Савченко, Є. Соботович, С. Цейтлін) [23, с. 72; 76, с. 91; 95, с. 15; 111, с. 118; 131, с. 54; 181, с. 28; 190, с. 145; 221, с. 62].

У своїх працях О. Гвоздєв вказав на роль фонематичного сприймання для повноцінного засвоєння звукової сторони мовлення [76, с. 191]. Він зазначав, що загальний процес засвоєння звукової сторони мовлення визначається спільною дією слухової і моторної сфер.

В. Бельтюков, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, Л. Журова, Р. Левіна, В. Орфінська, М. Швачкін виділяють різну кількість умовних етапів у процесі становлення дитячого мовлення на основі фонематичного сприймання [24; 76; 95; 131; 228].

М. Швачкін виділяє два періоди в розвитку дитячого мовлення: дофонемне (просодичне) і фонемне [228, с. 71].

В. Бельтюков також детально вивчав становлення фонематичних функцій в онтогенезі [24, с. 34]. Він експериментально довів, що до кінця другого року життя за умов звичайного розвитку у дитини фонематичний слух є сформованим, однак для повноцінної сформованості навичок звуковимови потрібні ще один-два роки.

Р. Левіна виділила наступні стадії сформованості фонематичного сприймання: 1) дофонематичний (домовленнєвий) етап; 2) фонематичний (мовленнєвий) етап [131, с. 45].

Отже, результати дослідження вчених (О. Гвоздєва, Р. Левіної, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Швачкіна та ін.) вказують на те, що у дітей за умов звичайного

розвитку на основі сформованого у дворічному віці фонематичного слуху відбувається подальше формування фонематичного сприймання [76, с.145; 131, с.68; 190, с. 86; 195, с. 7; 227, с. 313]. У процесі подальшої комунікації удосконалюються навички фонематичної та артикуляційної диференціації звуків, власне мовлення виходить на якісно новий рівень. Закінчується цей процес до чотирьохрічного віку.

Важливою ланкою у формуванні фонематичної сторони мовлення є розвиток слухової уваги. Для дитини вона є своєрідним каталізатором усіх фонематичних процесів, стимулюючи їх до подальшого розвитку і паралельно розвиваючись сама. Показником розвитку слухової уваги є формування у дітей здатності контролювати вимову фонем ізольовано і в словах [247, с. 38].

Сформований механізм функціонування слухової уваги за умов звичайного розвитку забезпечує удосконалення лексичної та граматичної систем мовлення. Збалансованість нейродинамічних процесів гальмування і збудження дає можливість дитині сконцентрувати свою увагу на об'єктах пізнання, утримувати і переключати її без особливих труднощів.

Якщо цей баланс буде порушено, матимуть місце численні недоліки розвитку фонематичних процесів (зокрема, труднощі диференціації звуків при їхньому сприйманні і відтворенні).

Тісно пов'язаною зі слуховою увагою є інша важлива складова мовленнєвої діяльності – функція слухового контролю. П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня в своїх дослідженнях акцентують увагу на трьох основних складових у схемі слухового контролю: а) зразок, відповідно до якого відбувається порівняння дії, що програмується; б) процес зіставлення; в) процес прийняття рішення, у результаті якого або підтверджується правильність виконання дії або приймається рішення про її зміну [98, с. 90; 108, с. 5-17].

М. Жинкін зазначає, що усунення слухового контролю із механізму мовлення неможливе ні за яких обставин [98, с.91]. Слухову увагу і слуховий контроль можна визначити як свого роду обслуговуючі процеси, що забезпечують якість діяльності засвоєння та використання мови. Тим часом між ними теж є певна ієрархічна взаємодія, оскільки порушення уваги неминуче призводять до зниження контролю.

В. Бельтюков та Є. Соботович називають період від двох до чотирьох-п'яти років критичним у формуванні фонематичної системи мовлення малюка [24, с. 59; 186, с. 7-35]. Саме в цей час словник інтенсивно збагачується новими лексемами, різноманітними за складністю звукового звучання. Дитина психологічно готова до насиченого, різнопланового, емоційного спілкування, маючи для цього потужний лексичний фундамент. Але в цей період виразно відчувається диспропорційність між діяльністю мовленнєво-слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів: перший уже досягнув зрілості і може функціонувати в повну силу, а другий перебуває на стадії формування.

Нормальне функціонування на цьому етапі слухового контролю сприяє усвідомленню і засвоєнню правильного звучання слів при відсутності можливості поки що так його вимовляти. Відбувається природний процес формування фонематичних уявлень на основі еталонів звучання, почутих від дорослих.

Порушення цієї ланки мовленнєвої діяльності призведе в подальшому до фонематичних патологій – дитина не диференціюватиме ні власних, ні чужих помилок у мовленні, тому що фонематичні уявлення буде сформовано на основі власної спотвореної вимови. На це вказують дослідження О. Захарової, В. Ільяної [106, с. 17; 110, с. 102].

Отже, ми бачимо, що в процесі здійснення дії контролю відбувається взаємодія багатьох важливих для дитини пізнавальних процесів. Зокрема, пам'ять забезпечує довготривале зберігання еталонів контролю та їхню швидку актуалізацію; мислення здійснює контроль за операціями порівняння та механізмами вибору, передбачає алгоритм виправлення допущених помилок; увага дозволяє зосередитися на даному звуці або фонемі.

Ще однією важливою ланкою є формування у дитини фонематичних уявлень. У процесі комунікації звук може звучати інваріантно, тому для дитини важливо знати і розрізняти всі варіанти звучання фонем. Фонематичні уявлення – це здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що забезпечує правильне використання звуків для розрізнення значення слів. У розгалуженій ієрархії фонематичних процесів фонематичні уявлення є дуже

важливими, хоча й займають одне з останніх місць. Особливістю їх є те, що вони надзвичайно залежні від розвитку ієрархічно вищих фонематичних процесів. Сформованість фонематичних уявлень свідчить про достатній розвиток у дитини фонематичного сприймання, слухової уваги та контролю.

У формуванні фонематичних уявлень виділяють кілька періодів. На перших етапах (від 1 до 3 років) вони формуються у відповідності до власної неправильної вимови дитини. В період з 2,5 до 3,5-4 років мовлення дошкільників удосконалюється і формуються фонематичні уявлення, що відповідають власній звуковимові. Ю. Рібцун у своїх дослідженнях зазначає, що з 4-5 років дитина диференціює всі звуки мовлення, як на слух, так і у вимові, тому можна сказати, що її фонематичні уявлення є вже повністю сформованими та відповідають мовним нормам [167, с. 219-222].

Формування фонематичних уявлень неможливе без операцій фонематичного аналізу і синтезу – розумових дій, завдяки яким зі слова виокремлюються певні звуки або, навпаки, певні мовні звуки поєднуються у слова. Фонематичний аналіз є найбільш складною функцією фонематичної системи. Він передбачає виділення звуку на фоні слова, порівняння слів за виділеними звуками, визначення кількісного і послідовного звукового складу слів. Формування фонематичного аналізу пов'язане не лише з практичними функціями, але є також показником еволюції вищих форм пізнавальної діяльності, зокрема мислення.

У віці після чотирьох років з метою удосконалення власного мовлення починають з'являтися первинні навички свідомого фонематичного аналізу звукового складу слова. Спочатку вони формуються з опорою на слухове сприймання слова, а згодом відбуваються вже не у зовнішньому, а у внутрішньому плані, без залучення опори на власне слухове сприймання. Про це свідчать, зокрема, дослідження Г. Бабиної [12, с. 33].

Таким чином, формування фонематичних функцій мовленнєвої діяльності в онтогенезі звичайного розвитку дитини зумовлено постійною потребою у здійсненні комунікативних намірів, відбувається у тісній взаємодії та взаємозалежності.

Питання онтогенезу фонетичної складової мовленнєвої діяльності було предметом дослідження вчених різних галузей: фізіології (О. Іванов-Смоленський, М. Красногорський, І. Павлов), психології (Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонтьєв, О. Лурія, М. Швачкін), педагогіки (Г. Ляміна, О. Максаков, М. Фомічова та ін.), лінгвістики (В. Бельтюков, О. Гвоздев).

Науковці (О. Гвоздев, О. Мастюкова, М. Швачкін та ін.) вказують, що нормативне засвоєння звукової сторони мовлення відбувається у такій послідовності [76, с. 120; 145, с. 22; 228, с. 212]:

- голосні [а], [о], [у];
- приголосні [м], [п], [б];
- голосні [і], [е], [и];
- тверді приголосні [к], [г], [х];
- м'які приголосні [т'], [д'], [н'], [л'], [с'];
- тверді приголосні [н], [д], [т], [ф], [в];
- напівпом'якшені приголосні [к'], [г'], [х'], [ф'];
- м'які приголосні [з'], [ж];
- тверді приголосні [с], [з], [ч], [ш], [ж], [ц], [дз], [дж];
- звукосполучення (шч);
- тверді приголосні [л], [р];
- м'який приголосний [р'].

Цікавою є думка В. Бельтюкова про те, що послідовність формування навичок диференціації звуків на слух не є тотожною з послідовністю становлення звуків в онтогенезі [23, с. 59].

Основний шлях становлення фонетичної сторони мовлення діти проходять у переддошкільний період. До чотирьох років за умов звичайного розвитку практично закінчено засвоєння простіших звуків мовлення. Варто зазначити, що чітка вимова голосних та найпростіших за артикуляцією приголосних сприяє появі у дітей звуків, більш складних за артикуляцією. Після чотирьох років можливе засвоєння складніших груп звуків – свистячих, шиплячих і сонорних.

Діти п'ятого року життя володіють нормативною вимовою усіх твердих і м'яких, дзвінких та глухих звуків, окрім шиплячих та сонорних. Н. Гаврилова у своїх працях визначає, що принциповими лишаються гендерні та особистісні особливості оволодіння звукової системою – у хлопчиків звуки з'являються в цілому пізніше, аніж у дівчаток; існують також індивідуальні можливості кожної дитини засвоювати певні групи звуків [74, с. 49].

Сформованість фонетичної структури слова передбачає оволодіння кількістю і послідовністю звуків і складів у слові, ритмом, наголосом, інтонацією. Це переконливо доводить у своїй роботі О. Артемова [9, с. 112].

Процес засвоєння складової структури слів є складним, тому навіть у двотрирічному віці складова структура багатоскладових слів у мовленні дитини є порушеною (спрощення структури шляхом опускання складів з середини слова). На це вказують Л. Андрусишина, К. Архипова [4, с. 25; 10, с. 91]. Однак, надалі в процесі щоденної мовленнєвої діяльності ці помилки усуваються. До закінчення п'ятого року життя дитина із звичайним мовленнєвим розвитком повністю оволодіває структурою чотирискладових слів.

Отже, аналіз механізмів розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку засвідчив складність, поетапність, взаємообумовленість і залежність розвитку всіх його складових від комунікативної потреби. Зокрема, з'ясовано, що у дітей п'ятого року життя за умов звичайного розвитку сформовано основні складові мовленнєвої діяльності, що є передумовою повноцінного формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

1.2 Специфіка мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

Одним із показників життєвої компетентності дитини дошкільного віку є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, пов'язана з умінням встановлювати мовленнєву взаємодію з оточуючими людьми, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, грамотно будувати і висловлювати свої думки. Однак тривожною на сучасному етапі є прогресуюча тенденція до

збільшення кількості дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. Причому змінюється не лише клінічна картина певної вади, а й спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у вигляді їхнього поєднання з гіперактивністю, дефіцитом уваги, перинатальними ураженнями мозку, ММД тощо. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому.

Сьогодні ця актуальна проблема вимагає подальшого поглибленого вивчення, оскільки недоліки мовлення суттєво деформують мовну особистість дитини, ускладнюють її взаємовідносини з оточуючими, негативно впливають на її характер, породжують невпевненість дошкільника у власних силах.

Одним із найпоширеніших порушень психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ).

Вперше термін «загальний недорозвиток мовлення» введений у науковий обіг в 50-х-60-х роках ХХ століття Р. Левіною і співробітниками НДІ дефектології АПН СРСР Н. Нікашиною, Г. Каше, Л. Спіровою, Г. Жаренковою та ін. Р. Левіною вперше було аргументовано розгляд взаємопов'язаних порушень у формуванні фонетичного, лексичного і граматичного компонентів мовлення у дітей з первинним недорозвитком мовлення. Окремо було виділено поняття загального недорозвитку мовлення і розроблено вчення про закономірності його прояву. Р. Левіна зазначала, що «Загальний недорозвиток мовлення у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом означає таку форму мовленнєвої аномалії, при якій спостерігаються порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать як до звукової, так і смислової складових мовлення» [131, с. 67].

Фундаментального значення при вивченні особливостей мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення набули принципи аналізу мовленнєвих порушень, запропоновані Р. Левіною [131, с. 48]:

- принцип розвитку (передбачає аналіз процесу виникнення дефекту);

– принцип системності (підхід до аналізу мовленнєвих порушень, що визначає мовлення як систему: звуковимови, фонематичних процесів, лексики, граматики);

– принцип розгляду мовленнєвих порушень у взаємозв'язку з іншими сторонами психічного розвитку (сприйняття, увага, пам'ять тощо).

Виокремлення наявності зв'язку між порушеннями мовлення та іншими сторонами психічної діяльності дитини стало поштовхом для пошуку шляхів прямого чи опосередкованого впливу на психічні процеси, що гальмують мовленнєву діяльність.

В 1968 році Р. Левіною була запропонована педагогічна класифікація порушень мовлення, у якій систематизувались порушення формування мовних засобів і виділялися: а) несформованість звукового аспекту мовлення (фонетико-фонематичне недорозвинення); б) несформованість усіх мовних засобів (загальне недорозвинення мовлення).

Дещо пізніше була презентована психолого-педагогічна класифікація порушень мовленнєвого розвитку, у якій виділялися порушення засобів спілкування та порушення у застосуванні засобів спілкування. До першої групи було віднесено фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення та загальний недорозвиток мовлення, до другої – заїкання.

При розробці класифікації порушень мовленнєвого розвитку важливими виявились принципи аналізу структури дефекту, запропоновані Л. Виготським:

- виділення первинного дефекту;
- визначення характеру вторинних відхилень;
- вивчення походження симптомів, що спостерігаються;
- класифікація симптомів з урахуванням провідних факторів (часу виникнення первинного дефекту, ступеня його вираженості, умов виховання і сукупності соціальних факторів, в яких відбувається розвиток дитини).

Таким чином, було започатковано розгляд загального недорозвитку мовлення на лінгвістичному рівні, поза його зв'язком безпосередньо з процесом комунікації. Психолінгвістичні механізми розвитку мовлення дітей не були враховані при

формуванні базових положень загального недорозвитку мовлення науковою школою Р. Левіної.

Надалі проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями (В. Воробйова, Б. Гріншпун, О. Мастюкова, Л. Рожкова, Т. Філічова, Г. Чиркіна, Н. Mystkowska та ін.) [73, с. 29; 85, с. 82; 145, с. 38; 176, с. 173; 211, с. 116; 245, с. 57]. Зокрема, Б. Гріншпун у 1989 році запропонував свій варіант класифікації порушень мовлення, в якій усі розлади поділялися на: а) порушення фонаційного оформлення висловлювання (дистонія, брадилалія, тахілалія, заїкання, дислалія, ринологія, дизартрія); б) порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання (афазії, алалії); в) порушення писемного мовлення (дислексія, дисграфія) [85, с. 83].

М. Морлі (1957р., 1972р.) розрізняє: а) порушення мови (афазія, алексія, аграфія, затримка розвитку мовлення внаслідок розумової відсталості й порушень слуху); б) порушення артикуляції (анартрія, артикуляційна апраксія, дислалія, дефекти артикуляції, зумовлені порушеннями слуху й аномаліями будови зубо-щелепного апарату); в) порушення реалізації висловлювання (заїкання, прискорене, із спотиканням мовлення); г) порушення голосу (афонія) [244, с. 34].

Однак, всі ці класифікації не враховували психолінгвістичної специфіки здійснення мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Таке недостатньо глибоке бачення мовленнєвого процесу не давало можливості повноцінно з'ясовувати причини його порушень, зрозуміти стан мовних процесів та їхнє формування у дітей з патологічним розвитком мовлення, ефективно проводити корекцію. Про це, зокрема, писала у своїх працях Є. Соботович [190, с.89]. Тому в наукових доробках вчених з'являються класифікації порушень мовлення згідно психолінгвістичного напрямку.

Д. Арам, Дж. Нейшн (1975р.) до порушень мовленнєвої сфери відносять: неспецифічний дефіцит формулювань і повторень; тотальне низьке виконання усіх мовленнєвих тестів; дефіцит фонології, розуміння, формулювання і повторення; дефіцит розуміння; дефіцит формулювання і повторення [242, с.450].

Б. Вільсон (1986р.) виділяв наступні порушення: а) слухове порушення розуміння змісту; б) слухове і зорове порушення розуміння змісту; в) слухове порушення розуміння змісту з розладами слухової та зорової короткочасної пам'яті; г) експресивне і / або рецептивне порушення; д) глобальне порушення мовлення; е) порушення слухового запам'ятовування і відтворення; ж) експресивне порушення [252, с. 270].

І. Рапін, Дж. Аллен (1988р.) запропонували свій варіант класифікації мовленнєвих розладів: а) фонологічно-синтаксичний синдром із оральною апраксією і без неї; б) тяжкий експресивний синдром зі збереженим розумінням мовлення; в) вербальна слухова агнозія; г) аутистичний синдром із мутизмом; д) аутистичний синдром з ехолалією; е) синдром семантично-прагматичних порушень без аутизму; ж) синдром синтаксично-прагматичних порушень [248, с. 15].

У дефектологічній науці України також започатковується розгляд особливостей загального недорозвитку мовлення на психолінгвістичному рівні. Пріоритет у розробці психолінгвістичної моделі розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі має Є. Соботович [188, с. 32]. Саме їй належить створення цілісної концепції системних порушень мовленнєвого розвитку, їхнього аналізу та диференціації, а також теорії корекції відхилень, яка в основі має структуру мовленнєвої діяльності та її психологічні механізми [188, с. 23; 189, с. 156; 190, с. 129].

У запропонованій Є. Соботович психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності виокремлено лінгвістичний та комунікативний компоненти, що дало можливість розглядати мовлення дитини з позицій засвоєння та використання у процесі комунікації. Також було визначено типи мовленнєвої компетенції, їхній зміст і психологічну структуру.

Принципово новим в дефектологічній науці було розроблення науковцем нормативних показників та критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку у фонетико-фонематичній, лексичній та граматичній ланках. Це сприяло подальшому проведенню об'єктивного аналізу стану мовлення дітей, виявленню механізмів і психологічних причин порушення.

Є. Соботович було створено ґрунтовну наукову школу – її однодумці працюють над подальшим розвитком психолінгвістичного напрямку в корекційній науці, засвідчивши різноплановість шляхів дослідження. Зокрема, дослідженням процесу формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком присвятила свою дисертаційну роботу Ю. Рібцун. Нею було проведено психолінгвістичний аналіз труднощів засвоєння та використання фонетико-фонематичного та лексико-граматичного аспектів мовлення, уточнено психологічні механізми, покладені в основу мовленнєвого недорозвитку молодших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Запропоновані науковцем напрями корекційно-попереджувального та розвивального навчання, спрямовані на формування усного мовлення у зазначеній категорії дітей, лягли в основу програмно-методичного комплексу «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» [168; 169; 170; 172; 173; 174].

Ю. Рібцун запропоноване до вживання сучасне трактування терміну загальний недорозвиток мовлення з позицій психолінгвістики: «Загальний недорозвиток мовлення – це складне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та/чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей), внаслідок дії шкідливих екзогенних і/чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному)» [170, с. 3].

На сучасному етапі подальшим дослідженням проблематики загального недорозвитку мовлення у дошкільників займаються науковці Е. Данілавічюте, З. Ленів, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін [88; 132; 144; 159; 168; 196; 201; 229].

Недорозвиток мовлення має різне походження і різну структуру аномальних відхилень. До загального недорозвитку мовлення призводять різні несприятливі впливи як у пренатальному розвитку (інфекції під час вагітності, токсикози,

несумісність крові за резус-фактором, або груповою належністю крові, захворювання ЦНС, вживання матір'ю алкоголю, нікотину, наркотичних засобів), так і в натальному (родова травма, асфіксія, мозкові крововиливи, гематоми), також сюди належать травми голови дитини у ранньому віці. На ці та інші причини вказують у своїх дослідженнях Л. Рожкова, О. Романенко [177, с. 32; 178, с. 37].

На сьогодні серед науковців немає однозначної точки зору щодо структури дефекту цієї форми мовленнєвої патології. У більшості праць домінує описовий характер інтелектуального дефіциту без виявлення його внутрішніх механізмів. Так, на думку одних авторів (Т. Філічової, М. Фішман, Т. Фотекової, Г. Чіркїної, О. Черкасової та ін.), провідна роль в структурі загального недорозвитку мовлення належить первинним порушенням мовленнєвого розвитку, зумовлених органічними або/і функціональними дефектами центрального або/і периферичного відділів мовно-рухового і мовно-слухового аналізаторів [213, с. 78; 215, с. 117; 217, с. 25; 223, с. 27; 224, с. 59]. Вони є незалежними від порушень інших форм психічної діяльності, хоча і можуть відчувати на собі їхній вплив. Неповноцінна мовленнєва діяльність зумовлює труднощі формування психічних функцій сприймання, пам'яті, мислення тощо.

Інші ж науковці, зокрема О. Мастюкова, особливого значення в етіології загального недорозвитку мовлення надає перинатальній енцефалопатії і, відповідно, виділяє три групи дітей: 1) необтяжений варіант ЗНМ характеризується наявністю лише ознак ЗНМ, без локальних уражень ЦНС; 2) обтяжений варіант ЗНМ центрально-органічного генезу з неврологічною і психопатологічною симптоматикою; 3) діти з алалією, що мають складні дизонтогенетично-енцефалопатичні порушення [146, с. 54].

Мовленнєвий недорозвиток є проявом мовленнєвої патології у дітей при різних клінічних формах. Зокрема, Л. Бартенєва вважає, що за умов локального ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному чи ранньому довербальному періоді розвитку дитини у неї виникає стійкий та специфічний мовленнєвий недорозвиток – моторна алалія [17, с. 53]. Її основними проявами є аграматизми, труднощі вибору фонем та визначення порядку їхнього

розташування в словах, порушення складової структури, низька мовленнєва активність, тобто несформованість мовних операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань при відносному збереженні смислових та сенсомоторних операцій.

Загальний недорозвиток мовлення спостерігається також на фоні розсіяної органічної симптоматики чи мінімальної мозкової дисфункції (ММД), яка характеризується підвищенням м'язового тону, порушенням апетиту та сну, надмірною збудливістю, руховим занепокоєнням, затримкою темпів психомоторного розвитку (О. Архипова, С. Бенілова, О. Воробйова, Ю. Рібцун, О. Романенко) [10, с. 142; 25, с. 81; 73, с. 39; 172, с. 45; 178, с.37].

Багато науковців (О. Грибова, Л. Касілова, Ю. Кислякова, Л. Мороз та ін.) основним дефектом мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення вважають дефіцитарність їхніх мовленнєвих можливостей, порушення власне потенцій до розвитку мовлення [83, с. 13; 113, С. 57; 115, с. 63]. Вади функціонування мовленнєвої діяльності у дітей проявляються у зниженій мовленнєвій активності, недостатній увазі до мовленнєвого оточення, труднощах актуалізації знайомих слів, відсутності операції генералізації, перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова, у порушенні програмування висловлювання, несформованості динамічного стереотипу (Б. Гріншпун, Р. Левіна, А. Маркова, О. Мастюкова, Л. Трофименко, О. Усанова та ін.) [85, с. 83; 131, с. 172; 142, с. 15; 145, с. 49; 203, с. 35; 206, с. 10].

Серед дослідників немає єдиної думки щодо рівнів мовленнєвого недорозвитку у дітей. Так, наприклад, Р. Левіна виділяє три рівні, кожен з яких характеризується певними первинними і вторинними відхиленнями [131, с. 145]:

1 рівень – відсутність загальноновживаного мовлення, розвиваються паралінгвістичні форми спілкування (міміка, жести);

2 рівень – зародження загальноновживаного мовлення, дитина говорить аграматичними фразами;

3 рівень – розгорнуте мовлення з незначним фонематичним і лексико-граматичним недорозвиненням.

Розмежовані Р. Левіною три рівні загального недорозвитку мовлення були доповнені IV рівнем загального недорозвитку мовлення – нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (Є. Соботович, Г. Чіркiна, Т. Філічова та ін.), при якому усне мовлення переважно правильне, але наявні труднощі в процесі оволодіння письмом та читанням.

Н. Трауготт, Л. Мелєхова виділяли чотири рівні недорозвитку мовлення: I – дитина нічого не говорить; II – є окремі спотворені слова; III – наявні спотворені слова, аграматизм; IV – елементи недосконалості наявні у всій мовленнєвій системі, особливо у лексико-граматичній ланці [155. С. 37].

О. Правдіна також виділяє чотири, але інших етапи мовленнєвого недорозвитку, вважаючи за доцільне у базовій класифікації Р. Левіної окремо виділити етап появи першої фрази [225, с. 31].

На сучасному етапі розрізняють чотири рівні загального недорозвитку мовлення. Перехід від одного рівня до іншого характеризується появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, розвитком мовленнєвої мотивації.

I-й рівень загального недорозвитку мовлення характеризується тим, що активний словник дошкільників перебуває на етапі становлення, складається здебільшого із звуконаслідувань, лепетних слів і лише невеликої кількості загальновживаних слів. При цьому значення вживаних слів нестійкі, недиференційовані. Пасивний словник у дітей зазначеної групи ширший, ніж активний, проте розуміння мовлення поза ситуацією досить обмежене. Характерною особливістю є те, що фразове мовлення практично відсутнє; здатність відтворювати звукову і складову структуру слова у дітей не сформована [210, с. 42].

У дошкільників із II-м рівнем загального недорозвитку мовлення активний словник поширюється за рахунок іменників, дієслів, деяких (здебільшого якісних) прикметників, прислівників, але залишається ще вкрай обмеженим. Дещо поліпшується розуміння мовлення, поширюється пасивний словник, виникає розуміння простих граматичних форм. Але залишається порушеною вимова значної кількості звуків, спостерігається грубе порушення складової будови слів. Характер

помилки при відтворенні складової структури слова свідчить про низький рівень фонематичних і артикуляторних можливостей, ці діти не готові до оволодіння звуковим аналізом і синтезом [229, с. 32]. Зв'язне мовлення перебуває в зародковому стані, дошкільники користуються простими, непоширеними реченнями; яскраво виражений експресивний аграматизм.

Загальний недорозвиток мовлення III-го рівня характеризується недоліками розуміння дітьми мовлення в межах повсякденності, спостерігається імпресивний аграматизм [216, с. 10]. Наявними є стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних законів мовлення. Спостерігається необізнаність в окремих словах і виразах, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання і недоречне використання багатьох слів з повсякденного побуту. В мовленні переважають іменники і дієслова, мало слів, що характеризують якості, ознаки, стан предметів і дій. Характерною є велика кількість помилок при використанні простих прийменників, а складні прийменники майже не використовуються.

У монологічному мовленні діти використовують здебільшого прості речення, відзначаються труднощі й повне невміння поширювати речення і будувати складні речення (складносурядні і складнопідрядні). У більшості дошкільників зберігаються недоліки вимови звуків і порушення складової будови слова. Зазначається недорозвиток всіх фонематичних процесів, що уповільнює процес оволодіння навичками звукового аналізу, синтезу та грамоти. Також у зазначеної групи дітей без спеціального компенсаційного навчання грамоти виникає багато помилок специфічного характеру, що є причиною неуспішності дітей при навчанні в школі.

У дітей з IV-м рівнем загального недорозвитку мовлення виявляються незначні порушення всіх його компонентів. У них немає виражених недоліків звуковимови, має місце лише недостатня диференціація звуків. Характерною своєрідністю є те, що, розуміючи значення слова, дитина не утримує в пам'яті його фонематичний образ і, як наслідок, спостерігається спотворення в різних варіантах: персеверації, перестановка звуків і складів, парафазії, опускання складів, додавання звуків і складів. Млява артикуляція і нечітка дикція залишають враження загальної змазаності мовлення. Творення слів за допомогою суфіксів також викликає значні

труднощі. Стійкими залишаються помилки при вживанні іменників зі зменшено-пестливими суфіксами, іменників із суфіксами одиничності, іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників [204, с. 36].

Ми у своєму дослідженні вивчаємо сформованість комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня.

Характерною особливістю психолінгвістичного напряму дослідження загального недорозвитку мовлення є те, що його представники (Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, Н. Чевельова) акцентують увагу не на рівні недорозвитку мовлення, а навпаки, на рівні мовленнєвого розвитку [211, с. 29; 212, с. 87].

Основним параметром при виділенні чотирьох рівнів мовленнєвого розвитку є сформованість компонентів мовленнєвої діяльності і їхнє використання в процесі комунікації.

Перший рівень мовленнєвого розвитку характеризується або повною відсутністю мовлення, або наявністю у словнику невеликої кількості звуконаслідувань та звукокомплексів. Причому діти використовують одні і ті ж комплекси для позначення різних предметів, дій, ознак. Лепетні утворення можуть сприйматися як однослівні речення, в залежності від комунікативної ситуації. Активно використовуються міміка і жести [212, с. 88].

При сприйманні зверненого мовлення дитиною пріоритетним є семантичне значення. Розуміння граматичних категорій відсутнє. Звукова сторона мовлення відзначається нестійкістю фонетичних елементів. Сприймання і відтворення складової структури слова є вкрай обмеженим і спотвореним. Отже, на першому рівні мовленнєвого розвитку мовленнєві компоненти комунікації є вкрай обмеженими.

Другий рівень мовленнєвого розвитку засвідчує перехід до активної мовленнєвої діяльності дитини. Відбувається спілкування з оточуючими шляхом використання хоч і спотвореного, але вже постійного лексичного запасу

загальновживаних слів. Частково використовуються всі частини мови, диференційовано позначаються назви предметів, дій, ознак [212, с. 90].

Мовленнєва діяльність характеризується недосконалістю в усіх проявах. Дитина може розповісти про себе, свою сім'ю, знайомі події із життя, використовуючи прості речення. Рівень словникового запасу є обмеженим та не відповідає віковій нормі. При використанні граматичних конструкцій спостерігаються грубі порушення (змішування відмінкових форм, відсутність узгодження прикметників з іменниками та числівниками, помилки при вживанні роду і числа відмінків).

Фонетична складова мовлення характеризується недосконалістю звуковимови м'яких і твердих, дзвінких та глухих, шиплячих і свистячих звуків, наявністю спотворень, замін та змішувань. Спостерігається невідповідність між можливістю правильно вимовляти звуки ізольовано і у спонтанному мовленні. Залишаються актуальними труднощі у засвоєнні звуко-складової структури слова.

Третій рівень мовленнєвого розвитку характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвитку. Розуміння зверненого мовлення значно покращується та наближується до норми. Дитина в процесі спілкування активно використовує всі частини мови, правильно вживає прості граматичні форми, однак трапляються помилки в узгодженні числівників з іменниками в роді, числі та відмінку. У власних висловлюваннях частково будує складнопідрядні та складносурядні речення, але переважають прості поширені речення.

Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення [212, с. 92].

Словниковий рівень наближується до вікової норми. Значно покращується засвоєння і відтворення звуко-складової структури слів. Однак недостатній розвиток фонематичного слуху є причиною несформованості навичок звукового аналізу і

синтезу. Отже, аналіз компонентів мовленнєвої діяльності дітей з третім рівнем мовленнєвого розвитку дав можливість констатувати їхню недосконалість у всіх проявах.

Четвертий рівень мовленнєвого розвитку характеризує дітей з недостатньою диференціацією звуків мовлення. Вони допускають перестановки складів і звуків, скорочення приголосних при збігові. Фонаційне оформлення мовлення змазане, мляве. Допускаються помилки у використанні лексичних значень слів, узгодженні слів, але вони незначні та епізодичні. Мовленнєва діяльність дітей на цьому рівні практично відповідає нормі [212, с. 94].

В залежності від рівня мовленнєвого розвитку дошкільників формується система компенсаційної роботи, спрямована на формування всіх компонентів мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Сучасні тенденції дослідження загального недорозвитку мовлення у дітей неможливі без розуміння та використання інтеграції психологічних, психолінгвістичних та нейропсихологічних підходів до визначення патологічних механізмів та структури цієї форми мовленнєвого дизонтогенезу. Вона демонструє зміщення акцентів із вивчення лінгвістичної феноменології недоліків на виявлення дефіцитарних та збережених ланок і рівнів психічної діяльності, співвідношення мовленнєвих та немовленнєвих компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, моделювання психолого-лінгвістичних і нейропсихологічних механізмів компенсаційно-пропедевтичного впливу.

Такі концептуальні зміни обумовлені тим, що контингент дітей із загальним недорозвитком мовлення зазнав сьогодні істотної модифікації: значно збільшилася кількість дітей із пре- і перинатальними мозковими дисфункціями, що призводять до загального недорозвитку мовлення (А. Алмазова, Л. Баряєва, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Ю. Рібцун, М. Фішман та ін.) [2, с. 5; 18, с. 41; 124, с. 61; 130, с. 49; 168, с. 35; 215, с. 183]; стійка тенденція до ускладнення структури дефекту – поряд із «чистими» варіантами зросла частка змішаних (дифузних) варіантів ЗНМ, які не можна кваліфікувати ані як первинні, ані як вторинні (О. Корнєв, О. Мастюкова та ін.) [124, с. 63; 145, с. 44]; поява стійких або резистентних до логопедичного впливу

варіантів загального недорозвитку мовлення, які в ряді випадків навіть в умовах компенсаційного впливу залишаються недостатньо компенсованими (О. Грибова) [83, с. 15]; розширення діапазону станів при загальному недорозвитку мовлення, що пов'язані з негативними чинниками соціального розвитку (О. Грибова, О. Корнєв та ін.) [83, с. 18; 124, с. 65].

Дослідженнями науковців (Л. Андрусишина, Т. Волковська, О. Корнєв, О. Мастюкова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Т. Фотекова та ін.) доведено, що загальний недорозвиток мовлення обумовлює специфічний характер пізнавальної діяльності та емоційно-особистісної сфери дитини [5, с. 20; 72, с. 68; 124, с. 278; 145, с. 23; 168, с. 28; 190, с. 91; 216, с. 12]. Зокрема, у дітей цієї категорії спостерігаються різні варіанти співвідношення недорозвитку мовленнєвих і пізнавальних процесів: або в структурі дефекту в якості провідного виступає порушення мовлення, або недоліки мовлення й інтелекту посідають рівнозначні позиції, або домінують лише їхні окремі сторони. Така поліморфність ускладнює як внутрішньогрупову диференціацію дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, так і їхнє відмежування від дітей з іншими типами дизонтогеній, у структурі яких присутні порушення мовлення системного характеру (передусім затримки психічного розвитку і легкого ступеня розумової відсталості).

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Аналіз літературних джерел і практики виховання та навчання дошкільників зі складними мовленнєвими розладами (Г. Богомазов, Г. Волкова, В. Глухов, О. Мастюкова, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.) свідчить про порушення у дітей із загальним недорозвитком мовлення зорового і фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-вольової сфери, що в цілому негативно впливає на їхній загальний та мовленнєвий розвиток [27, с. 72; 70, с. 63; 79, с. 51; 146, с. 119; 174, с. 76; 189, с. 102]. Н. Уманська, Л. Давидович вказують на первинну збереженість інтелекту дітей із

загальним недорозвитком мовлення, однак дослідники (Л. Андрусишина, О. Мастюкова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун) вказують на різний рівень сформованості у дітей із недорозвитком мовлення психічних функцій у цілому та інтелектуального розвитку зокрема [3, с. 156; 145, с. 51; 172, с. 7; 190, с. 51; 194, с. 112].

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання дошкільники із загальним недорозвитком мовлення з труднощами опановують навичками аналізу і синтезу, порівнянням і узагальненням.

У більшості дітей цієї категорії переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. Зокрема, спостерігається досить низький рівень розвитку основних властивостей уваги: недостатня стійкість, дифузність, обмеженість можливостей розподілу уваги. Сміслова, логічна пам'ять у дітей відносно збережена, але відзначається зниження вербальної пам'яті, продуктивності запам'ятовування. Їм важко запам'ятовувати складні, багатоступеневі інструкції. Вони не можуть відтворити завдання у певній послідовності, забувають, «гублять» елементи завдань. У деяких випадках це призводить до обмеження можливостей розвитку пізнавальної діяльності.

У дослідженнях О. Корнєва, О. Мастюкової, Є. Соботович, О. Усанової, Т. Фотєкової та інших відстоюється позиція диференційованого підходу до вирішення питання про співвідношення мовленнєвих та інтелектуальних порушень у дітей цієї категорії [124, с. 215; 145, с. 56; 187, с. 8; 206, с. 9; 217, с. 15]. Недостатність пізнавальних процесів, на думку авторів, має складний етіопатогенез.

Л. Андрусишина у своїх працях доводить, що, з одного боку, недорозвиток мовлення негативно впливає на розвиток інтелектуальної діяльності, що обумовлює вторинність недоліків мислення та інших психічних процесів. З іншого боку, у дітей із загальним недорозвитком мовлення має місце уповільнений темп психічного розвитку, а також дефіцитарність або/і недостатність окремих психічних функцій,

обумовлених морфо-функціональним дизонтогенезом мозкових систем (підкіркових структур, систем і підсистем головного мозку) [5, с. 20].

Багато вчених (В. Ковшиков, О. Мастюкова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Ю. Елькін та ін.) звертали увагу у своїх дослідженнях на виражену диспропорцію у розвитку вербального та невербального мислення дітей із загальним недорозвитком мовлення [116, с. 61; 145, с. 55; 170, с. 33; 188, с. 32]. Показники вербального інтелекту у таких дошкільників значно нижчі, ніж невербального.

Однак, така непропорційність може спостерігатися і всередині даних видів мислення. Дані Є. Соботович [188, с. 9] свідчать, що розвиток невербального інтелекту у дітей з первинною мовленнєвою патологією протікає так само непропорційно: стан одних операцій мислення (узагальнення, аналіз, синтез і т.д.) може знаходитися в діапазоні норми або затримуватися у своєму розвитку на 1-2 роки.

За станом інших операцій (симультанний та сукцесивний синтез, ймовірне прогнозування) дошкільники можуть знаходитися на більш низькому рівні, ніж навіть діти з розладами інтелекту. За даними цього автора, невербальний інтелект може затримуватися у своєму розвитку, оскільки темпи розвитку цих дітей знижені.

Відтак, питання про природу відхилень в пізнавальній сфері дітей із загальним недорозвитком мовлення повинно вирішуватися диференційовано, тому що це порушення характеризується різноманітністю форм з різним етіопатогенезом. Г. Чиркіна зазначає, що кожній із цих форм може відповідати власна картина несформованості пізнавальної діяльності [224, с. 11].

Таким чином, у дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається складне поєднання порушень мовлення та пізнавальної діяльності. Вивчення науковцями проблеми виникнення, протікання і чіткої диференціації рівнів мовленнєвого розвитку залишається відкритим через мобільність його ознак у дітей дошкільного віку. Констатація взаємообумовленості порушень основних психологічних функцій та порушень мовлення окреслює нові шляхи пропедевтики і корекції мовленнєвого розвитку дошкільників.

1.3 Особливості формування компонентів мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення

Як свідчать дослідження Л. Виготського, Н. Лепської, О. Лурія, О. Мартинчук, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко та інших науковців, вплив негативних ендо- та екзогенних факторів різного генезису на організм дитини спричинюють порушення мовленнєвої функції, в основі яких – недостатня сформованість як лінгвістичного, так і комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, що виражаються у неправильному використанні мовленнєвих елементів у процесі словотвору, розумінні складних граматичних категорій, побудові різних граматичних конструкцій під час висловлювання [64; 136; 140; 143; 171; 190; 197].

Відповідно концепції, запропонованої Є. Соботович, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності спрямований на засвоєння мови, а комунікативний – на її використання в актах комунікації. Є. Соботович у своїх дослідженнях зазначала, що розглядати лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності можна як певний обсяг мовних знань, мовну компетенцію, яка формується в процесі оволодіння мовою та без якої володіння нею є неможливим. Згідно вчення Є. Соботович, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності спрямований на засвоєння дитиною мови і включає в себе такі складові, як [188, с. 32]:

- розуміння мовлення;
- фонетико-фонематична складова;
- лексико-граматичну складова;
- зв'язне мовлення. [див.рис. 1.1]

Без достатнього розвитку та оволодіння цими складовими оволодіння мовленням є неможливим.

Розуміння мовлення, або «сміслові сприймання мовлення», є базисною передумовою процесу спілкування. Його складовими є сприймання звуків мовлення (фонем), впізнавання слів, розуміння значень слів, відношень між словами, фраз і змісту зверненого мовлення. В онтогенезі розвиток розуміння є первинним відносно появи активного мовлення у дитини.

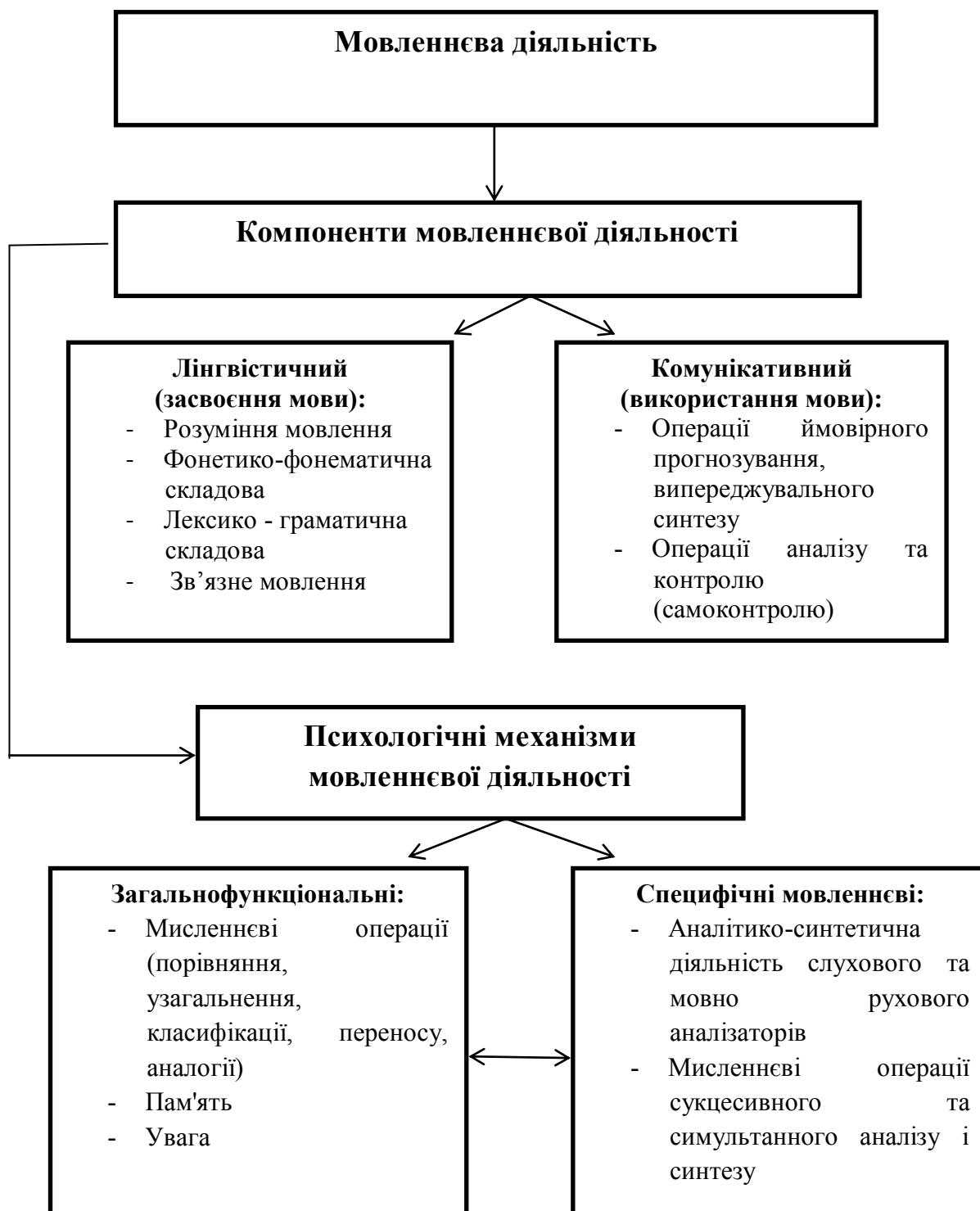


Рисунок 1.1 – Теоретична модель структури мовленнєвої діяльності

У процесі удосконалення розуміння мовлення слово стає стимулюючим фактором для подальшого висловлювання, дії або взаємодії. Важливим стає факт розуміння мовлення при виконанні певної інструкції з боку дорослих. Д. Ельконін зазначає, що воно проходить кілька етапів формування: 1) відсутність реакції або

неадекватна реакція; 2) правильне виконання дії; 3) ускладнення дії або її модифікація [95, с. 6-20]. Розвиток цієї функції дозволяє слову стати засобом здійснення мети.

У дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення процес розуміння мовлення є порушеним внаслідок системних порушень мовленнєвої діяльності. Н. Жукова, О. Мастюкова виділяють кілька рівнів становлення розуміння мовлення у зазначеної категорії дітей:

- нульовий: дитина із збереженим слухом не сприймає мовлення середовища, іноді реагує на своє ім'я, рідше на інтонації заборони або заохочення;
- ситуативний: розуміє прохання, пов'язані із побутовим предметним світом. Знає імена своїх рідних та назви своїх іграшок, може показати частини тіла у себе, у батьків, у ляльки, але не розрізняє за словесним проханням зображення предметів, іграшок, добре знайомих їй у побуті;
- номінативний: добре орієнтується у назвах предметів, зображених на окремих картинках, але з труднощами орієнтується у назвах дій, зображених на сюжетних картинках. Зовсім не розуміє питань непрямих відмінків (чим? кому? з ким? з чого? тощо);
- предикативний: знає багато назв дій, легко орієнтується у питаннях непрямих відмінків, поставлених до об'єктів дій, зображених на сюжетних картинках, розрізняє значення декількох простих прийменників. Не розрізняє граматичних форм слів;
- розчленований рівень: розрізняє зміну значень, які вносяться окремими частинами слова (морфемами) – флексіями, префіксами, суфіксами [145, с. 56].

Отже, у дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня розуміння мовлення розвинуто лише в контексті ситуації, поза конкретною ситуацією воно досить ускладнене. Пасивний словник у них значно ширший, аніж активний, тому складається хибне враження, що діти все розуміють, але нічого сказати не можуть.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня розуміння мовлення покращується, пасивний словник розширюється, виникає розуміння простих граматичних форм.

При загальному недорозвитку мовлення третього рівня у дітей п'ятого року життя розвивається розуміння мовлення в межах повсякденності. Розуміння побутового мовлення у них достатнє, але виявляється незнання окремих слів і значень, змішування смислових значень слів, близьких за звучанням. Для дітей характерне недостатнє оволодіння багатьма граматичними формами.

Для дітей із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характерним є майже нормативне розуміння як зверненого, так і власного мовлення як у контекстному, так і в ситуативному середовищі.

До складу фонетико-фонематичної складової мовленнєвої діяльності належать фонематичне сприймання, стан звуковимови, складова структура слів, сформованість просодичних компонентів, слуховий контроль, фонематичні уявлення.

Внаслідок порушень мовленнєво-рухового апарату дитини дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, пов'язаних переважно з органічними ураженнями або недорозвитком певних відділів центральної нервової системи, виникають значні недоліки сприймання звуків та звуковимови.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня здатність сприймати звукову і складову структуру слова ще не сформована. Звукова сторона мовлення характеризується невизначеністю, нестійкістю, вимова окремих звуків здебільшого не має постійної артикуляційної позиції. Кількість дефектних звуків у вимові може значно перевищувати кількість звуків, що вимовляються правильно. В активному мовленні переважають одно- та двоскладові звукокомплекси. Діти на цьому етапі мовленнєвого розвитку не здатні оволодіти звуковим аналізом слів.

Фонетико-фонематична складова мовлення є значно порушеною і у дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня. Не зважаючи на те, що вимова звуків і слів покращується, для фонетичної сторони мовлення характерні спотворення, заміни та змішування звуків. Порушується звуковимова м'яких і твердих, шиплячих і свистячих, дзвінких і глухих звуків, африкат. В процесі компенсаційної роботи яскраво прослідковується дисгармонічність між можливістю правильно вимовляти певний звук ізольовано та в спонтанному мовленні.

Найявні значні труднощі і в оволодіння звуко-складовою структурою слова (перестановка, заміна або пропуск складів, звуків). Це зумовлено низьким рівнем фонематичних (сенсорних) та артикуляційних (моторних) можливостей дитини, несформованістю фонематичного сприймання.

У більшості дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня зберігаються недоліки вимови звуків, порушення складової структури слова, що є причиною проблемного оволодіння звуковим аналізом і синтезом слів. Фонематичний недорозвиток проявляється несформованістю процесів диференціації звуків за акустико-артикуляційними ознаками.

Для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характерне незначне порушення фонетико-фонематичної складової мовленнєвої діяльності: недостатня диференціація звуків при нормативній звуковимові, персеверації, перестановки звуків і складів, парафазії, випускання складів, додавання звуків і складів. Просодична сторона вирізняється млявістю артикуляції та нечіткою дикцією.

Лексико-граматична складова мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення характеризується хаотичним та безладним поєднанням лексичних та граматичних засобів мовлення, дисгармонією семантичних та формально-мовних компонентів. Зокрема, у дослідженнях науковців (В. Воробйової, С. Заплатної, Р. Левіної, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Спірової, Л. Трофименко, Т. Філічевої та ін.) вказується на відсутність або несформованість навичок словотворення, нерівномірність засвоєння граматичної будови мови, збідненість і типовість словника даної категорії дітей [73, с. 62; 102, с. 22; 131, с. 117; 190, с. 102; 202, с. 12; 211, с. 175].

Так, діти із загальним недорозвитком мовлення першого рівня не володіють практичними навичками словотворення, вживаючи здебільшого лепетні слова. В імпресивному мовленні дітей суттєву роль відіграє лексичне значення слова, граматична форма не є домінантною. В активному мовленні переважають одно- та двоскладові утворення.

Комунікація дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня характеризується фразовим мовленням, спотвореним у граматичному і фонетичному аспектах. Наявні грубі помилки у використанні граматичних конструкцій, не розрізнення граматичних форм слів. Словозміна має випадковий характер. Словниковий запас значно відстає від вікової норми: лексеми часто вживаються у вузькому значенні, виявляється незнання багатьох слів, що позначають частини тіла, тварин та їхніх дитинчат, одягу, меблів, професій. Рівень мовного узагальнення не відповідає віковій нормі.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня відсутність навичок словозміни та словотворення проявляється у численних замінах слів за звуковим та змістовим принципами, обмеженості лексичних засобів. Причиною цього є відсутність навичок оперування словотворчими моделями. Особливо яскраво це проявляється при утворенні зменшувально-пестливих форм іменників, відносних, присвійних прикметників та префіксальних дієслів. Лексичний запас характеризується замінами та неточним вживанням слів активного словника. В результаті перерахованих порушень маємо значні труднощі у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій дітьми із загальним недорозвитком мовлення. Про це у своїх працях зазначає Л. Касілова [113, с. 56].

Значні труднощі словотворення характеризують лексико-граматичний розвиток дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня. Практика самостійного оперування словотворчими навичками характеризується порушеннями звуко-складової організації похідного слова.

В основі розвитку зв'язного мовлення лежить достатнє володіння словником, граматичною будовою мовлення, уміння встановлювати логічні зв'язки між частинами комунікативного повідомлення. Однак, саме ця ланка лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення є найбільш несформованою внаслідок первинного недорозвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної складових.

Так, у дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня зв'язне мовлення як таке відсутнє. При загальному недорозвитку мовлення другого рівня

воно перебуває у стадії формування, діти користуються простими, непоширеними реченнями при елементарних спробах розповісти про себе, свою сім'ю, актуальні для них події. Зростання умотивованості комунікативного спілкування спонукає до пошуку необхідних лексико-граматичних одиниць, їхнє об'єднання у єдину змістову одиницю.

Діти п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня в процесі особистісної комунікації активно використовують елементарні прості речення. Побудова простих поширених, складних речень різних типів демонструє порушення не лише морфологічної системи мови, а й синтаксичної структури речення. Характерними залишаються грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань, зміна синтаксичної структури висловлювання при збереженості його змісту. При складанні описів, переказів діти розуміють логічну послідовність побудови сюжету, однак у висловлюваннях обмежуються лише перерахуванням дій, предметів та їхніх частин. Через недостатній розвиток довільної уваги та пам'яті фіксуються пропуски окремих елементів, переплутування імен дійових персонажів, зміна сюжетної лінії. На цьому робить акцент у своїх дослідженнях Р. Лалаєва [131, с. 124].

Розвиток зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвитку. В активному мовленні наявні всі частини мови, прості граматичні форми вживаються правильно, з'являються спроби побудови складнопідрядних та складносурядних речень. Діти вільно складають розповіді з власного досвіду, за серією сюжетних картинок, описують ілюстрації. Однак наявними залишаються аграматизми, недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою афіксів, розрізнення морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення.

Аналіз сформованості складових лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення дозволяє констатувати

специфічні особливості їхнього формування та використання при різних рівнях мовленнєвого розвитку. Недостатня сформованість ключових ланок має взаємообумовлений та взаємопроникаючий характер, зумовлюючи труднощі формування пізнавально-комунікативної діяльності.

Однак, оволодіння тільки лінгвістичним компонентом мовленнєвої діяльності навіть у повному обсязі не дозволить використовувати особливості мови в повному об'ємі. Тому Є. Соботович виділяє і другий компонент мовленнєвої діяльності, який необхідний для спілкування – комунікативний компонент. Комунікативний компонент у мовленнєвій діяльності – реалізація комунікативної функції мовлення в процесі вербального спілкування, що означає використання суб'єктом мови як засобу передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації, планування своїх дій.

Аналіз науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень засвідчив, що питанню діагностики та формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами приділені лише поодинокі наукові дослідження (Л. Андрусишина, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, О. Романенко, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Філічова, Г. Чіркiна та ін.) [3, с. 83; 168, с. 143; 171, с. 175; 178, с. 36; 190, с. 168; 195, с. 54; 211, с. 32; 212, с. 26].

Є. Соботович вважала, що необхідною умовою оволодіння комунікативним компонентом є формування дій породження та розуміння мовленнєвого висловлювання. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності являє собою процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій, куди входять операції:

- випереджувального синтезу (ймовірного прогнозування),
- аналізу та контролю (самоконтролю) на різних рівнях.

Здійснення комунікативної діяльності неможливе без достатньої сформованості операцій аналізу та контролю (самоконтролю) у дітей із ЗНМ. Питання вивчення основних закономірностей, послідовності та поетапності становлення самоконтролю мовленнєвої діяльності в онтогенезі відображені у працях нейрофізіологів, психологів, нейропсихологів, психолінгвістів, педагогів

(Т. Ахутіна, Б. Гершунський, О. Лурія та ін.) [11, с. 201; 77, с. 139; 140, с. 201]. Специфікою самоконтролю є не тільки чітке знання зразка дії, але й контроль послідовності власних дій, їхньої якісної сторони, звернення до способу дій або правила в процесі засвоєння нових умінь і навичок.

Окремі науковці вивчали саме мовленнєвий самоконтроль, довівши у своїх дослідженнях, що недостатня сформованість самоконтролю мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення є одним із факторів, що негативно впливає на специфіку і вираженість системного недорозвитку мовлення. Це проявляється у зниженій мотивації до вербальних видів діяльності, у недостатності аналізу, осмисленості, сприймання еталону, у труднощах збереження програми дій до завершення завдання [250, с. 105].

Учений-лінгвіст М. Баранов класифікує мовленнєвий самоконтроль за двома критеріями: безпосередній самоконтроль (внесення коректив під час мовленнєвої діяльності) та відтермінований (коригування через деякий час). Г. Криницина виокремлює мотиваційно-потребнісний, сенсорно-перцептивний і вербалізаційно-комунікативний самоконтроль. І. Сотова підкреслює, що на різних етапах онтогенезу у кожному виді діяльності самоконтроль є предметом спеціального навчання, а мовленнєвий самоконтроль дослідниця визначає «як зіставлення суб'єктом мовленнєвої діяльності перебігу та результату своїх мовленнєвих дій і операцій зі зразком (реальним або передбачуваним), яке відбувається з метою регулювання процесу мовленнєвої діяльності та удосконалення її продукту» [125, с. 204].

Ми погоджуємось із трактуванням самоконтролю як здатності контролювати свої дії в процесі виконання будь-якої діяльності (у т. ч. навчальної і мовленнєвої) та вміння зіставляти їх зі зразком. Дослідження Г. Кринициної довели можливість констатувати недостатню сформованість операцій аналізу, контролю та самоконтролю у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення [125, с. 210]. Причиною є порушення концентрації та стійкості сприймання різних модальностей, переключення уваги, зниження об'ємів пам'яті у даній категорії дітей.

Одним із ключових у мовленнєвій діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, як зазначає І. Зимня, є «двоплановий» механізм випереджувального відображення, який по різному проявляється у рецепції та продукції [109, с. 106-116]. М. Жинкін акцентує увагу на тому, що у рецепції випереджувальне відображення проявляється в процесі ймовірного прогнозування, у продукції – випереджувального синтезу [98, с. 81-124].

Передбачення наступної дії об'єднує процеси сприймання та реалізації мовлення. Механізм випереджувального синтезу є своєрідним регулятором специфіки побудови структурних компонентів мовних одиниць. Він поширюється на всі комунікативні елементи – склад, слово, фразу, речення, впливаючи на способи їхнього поєднання. У дослідженнях М. Жинкіна вказується на те, що результатом дії цього механізму є створення цілісного утворення, «в якому наступна ланка має бути передбачена попереднім імпульсом для того, щоб сформувалась наступна» [99, с. 38]. Науковець акцентує увагу на взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємодоповнення механізмів випереджувального синтезу та ймовірного прогнозування. Це проявляється в єдності двох елементарних ланок будь якого мовленнєвого ланцюжка: «наступні елементи цього ланцюжка так само впливають на попередні, як і попередні на наступні» [99, с. 40].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається недорозвиток механізмів випереджувального синтезу. Адже вони, на рівні з процесами осмислення та утримання в пам'яті, визначають двоскладовість операційних механізмів мовлення: складання слів із окремих елементів та складання фраз із слів. При цьому відбуваються два процеси – відбір і складання. Дослідження науковцями (І. Батраченко, А. Брушлинський, І. Глущенко) зразків мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення фіксує порушення другої ланки – складання слова, фрази, речення з певних елементів [20, с. 6; 34, с. 112; 80, с. 15]. Це дає можливість припустити первинну несформованість першої ланки – відбору мовленнєвих елементів – внаслідок недорозвитку фонематичного сприймання, звукових та смислових диференціацій, нестійкості звукових образів у пам'яті, нестійкості уваги.

Однією зі складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності є ймовірне прогнозування. Дослідження Л. Мошинської, Л. Регуш, О. Романенко рівня мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя засвідчує епізодичність і спонтанність формування та використання операції ймовірного прогнозування педагогами [150, с. 18; 165, с. 110; 178, с. 38]. Саме тому набуває актуальності питання діагностики сформованості антиципаційних умінь та навичок у дітей п'ятого року життя.

Ідеї застосування антиципації в різних сферах життя людини висвітлювалися в концепціях Ж. Піаже, Н. Gardner, J. Goodman та інших зарубіжних авторів [162, с. 321; 240, с. 39; 241, с. 172]. Багатьом аспектам антиципації присвячені праці російських та українських дослідників (М. Бернштейн, А. Брушлінський, Л. Регуш, М. Солобутіна, В. Тищенко, О. Топузов, Г. Утенбергена) [26; 34; 164; 191; 196; 200; 207]. Визначено, що процеси передбачення та прогнозування, що лежать в основі антиципації, є основоположними у розвитку психіки дитини. Тобто, рівень розвитку ймовірного прогнозування свідчить про рівень розвитку сприймання в цілому.

Поняття ймовірного прогнозування (антиципації) розглядається науковцями та практиками в багатьох площинах (філософії, психології, біології, педагогіці, мовознавстві та ін.). Антиципація – це уявлення про предмет або явище як результат дії в свідомості людини ще до того, як ці дії будуть реально сприйняті, або здійснені [30, с. 8]. Відомо, що це один із засобів інтенсифікації процесів породження і розуміння мовленнєвих висловлювань, що забезпечує передбачення окремих елементів мовленнєвого ланцюга на основі його попередніх елементів, а також досвіду індивіда (Г. Амінов, Т. Ахутіна, В. Тищенко, О. Фейнберг та ін.) [11, с. 101; 196, с. 268].

У дошкільному віці відбувається становлення здатності до прогнозування на мовленнєво-мислительному рівні (П. Блонський, А. Запорожець, Ф. Мошер, М. Поддяков, Д. Хорнсбі та ін.) [34, с. 43; 178, с. 36-39]. Антиципація розвивається як елемент у структурі пізнавальної діяльності, завдяки чому дитина вчиться встановлювати закономірності та виражати їх у мовленнєвій формі [239, с. 20].

Розвиток цієї здатності сприяє формуванню у дитини емоційної регуляції поведінки, підвищенню пізнавальної мотивації, що ґрунтується на мотиві очікуваного задоволення від процесу та результату пізнання, усвідомленню себе як соціальної істоти.

Механізм ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності – це передбачення майбутнього граматично, лексично та синтаксично правильно оформленого висловлювання, що ґрунтується на ймовірнісній структурі раніше набутого досвіду [191, с. 14].

Ймовірне прогнозування має дворівневу структуру:

- 1) рівень змістових гіпотез: передбачення ходу розгортання комунікативного повідомлення, розвиток змістових зв'язків;
- 2) рівень вербальних гіпотез: передбачення конкретної реалізації (вербалізації) вказаних змістових зв'язків [108, с. 15].

Тобто, в процесі розгортання комунікативного повідомлення відбувається синхронне прогнозування його змісту та вербальної форми.

Розвиток прогнозування пов'язаний не лише з мовною підготовкою дошкільників, а й з їхнім життєвим досвідом, здатністю переносити навички й уміння, сформовані в рідній мові, на різноманітні комунікативні ситуації [20, с. 5-9].

Одна з причин незначної динаміки у становленні ймовірного прогнозування – вкрай складний механізм прогнозування (А. Бауер, В. Ейхгорн, Г. Кребер) [21, с. 316]. Для правильного виконання завдання дитина повинна зрозуміти сенс попередньої частини слова або речення, пропуску, проаналізувати граматичні вимоги до пропущеної частини; витягнути з довготривалої пам'яті мовні елементи, смислова сполучуваність яких з цим контекстом найбільш вірогідна; граматично упорядкувати ці елементи і включити в граматичну схему. Ці операції передбачають:

- наявність певного словникового запасу;
- сформованість лексичних умінь, пов'язаних з поєднанням мовних елементів;
- сформованість уміння розуміти простий текст;

– володіння основними граматичними структурами мови для побудови висловлювання.

Основні порушення в цій ланці виявляються у неточності та недосконалості відповідей дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Вони на достатньому рівні спрогнозовують зміст знайомих слів, речень та висловлювань. Використання малознайомих та рідковживаних слів викликає значні труднощі у виконанні завдань внаслідок відсутності мовного чуття та досвіду. Дітям складно передбачити зміст незнайомої розповіді, якщо це не пов'язано із реальними фактами їхнього життя або якщо вони цього завдання раніше не виконували. Це пов'язано із порушенням розвитку процесів мислення, уваги, уяви, пам'яті, які, в свою чергу, зумовлюють порушення механізмів засвоєння та проектування мовлення.

Саме тому при дефіцитарності функції ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення відбувається гальмування процесу формування зв'язності мовлення.

Практика роботи з дітьми, що мають загальний недорозвиток мовлення, переконує у важливості випереджаючого, ймовірно прогностичного характеру корекції розвитку, навчання і виховання. Вона повинна мати за мету не закріплення і вдосконалення того, що вже є, що вже досягнуто дитиною, а активне формування того, що повинно бути досягнуто нею в найближчій перспективі відповідно до законів і вимог вікового розвитку та становлення особистісної індивідуальності. Планування компенсаційної роботи не може бути успішним без прогнозування.

Аналіз сучасних корекційних зарубіжних і вітчизняних програм (Ю. Кислякової, Л. Лопатіної, Л. Мороз, Н. Нищевої, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, Т. Туманової, Т. Філічової, Г. Чиркіної) засвідчує концептуальний підхід до проблеми подолання загального недорозвитку мовлення, пропонуючи комплексне планування і реалізацію системи роботи з дітьми дошкільного віку, що мають вади мовлення [115; 155; 168; 201; 212; 213; 214]. Розглянемо їх з позицій адресності спрямованості формування компонентів мовленнєвої діяльності.

Так, в програмі Т. Філічової, Г. Чиркіної, Т.Туманової передбачаються такі види занять:

1. Заняття з формування лексико-граматичних засобів мовлення (словникового запасу та граматичного ладу).

2. Заняття з формування звукової сторони мовлення.

3. Заняття з розвитку зв'язного мовлення [213, с. 121].

Характерним для програми Т. Філічової, Г. Чиркіної є те, що весь процес компенсаційного навчання має чітке комунікативне спрямування. Всі елементи мовленнєвої системи, які засвоюються дітьми, включаються в безпосереднє спілкування.

В «Программе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» (Т. Філічова, Г. Чиркіна, Т.Туманова) представлені етапи компенсаційної роботи з дошкільниками I-IV рівня мовленнєвого розвитку [214]. Основними завданнями компенсаційної роботи є:

- розвиток розуміння мовлення;
- розвиток активної наслідувальної мовленнєвої діяльності;
- розвиток пам'яті, уваги, мислення;
- розвиток лексико-граматичних засобів мови;
- розвиток звуковимови;
- розвиток самостійного фразового мовлення.

У програмі Н. Нищевої висвітлюються основні етапи компенсаційно-логопедичної роботи в середній, старшій та підготовчих групах дошкільного закладу [155]. Зміст логопедичних занять визначається завданнями компенсаційного навчання дітей, а саме:

- розвиток розуміння мовлення;
- активізація мовленнєвої діяльності і розвиток лексико-граматичних засобів мовлення;
- розвиток вимовної сторони мовлення;
- розвиток самостійного розгорнутого фразового мовлення і самостійного спілкування;
- підготовка до оволодіння елементарними навичками письма і читання.

В основі програми Л. Лопатіної лежить психолінгвістичний підхід до мовленнєвої діяльності як до багатокомпонентної структури, до складу якої входять семантична, синтаксична, лексична, морфологічна і фонетична складові, і яка передбачає інтенсивний і екстенсивний шляхи розвитку і формування «відчуття мови» [213]. Програмою передбачається різнобічний розвиток дітей, корекція недоліків мовленнєвого розвитку, а також профілактика вторинних порушень, розвиток особистості, мотивації і здібностей дітей у різних видах діяльності.

У програмі білоруських науковців Ю. Кислякової, Л. Мороз загальний недорозвиток мовлення розглядається в двох аспектах: як збірний термін для позначення загальних ознак недорозвитку всіх компонентів мовленнєвої системи, що мають місце при дизартрії, ринолалії, алалії, дитячій афазії, а також як самостійна форма порушення мовлення (неускладнений варіант загального недорозвитку мовлення) [115].

Компенсаційно-розвивальне навчання і виховання дітей з важкими вадами мовлення здійснюється на основі активного пізнання дітьми навколишнього світу, практичного засвоєння ними предметного оточення і сфери соціальних відносин. Основний акцент зроблено на розвиток комунікативної компетенції дітей, можливості їхнього спілкування з оточуючими за допомогою мовленнєвих (фонетичних, лексичних, граматичних) і немовленнєвих засобів (міміка, жести, пози, погляди, піктограми, предметні дії). Комунікативна компетенція розглядається як базисна характеристика особистості дошкільника.

Українськими науковцями в галузі логопедії Л. Трофименко та Ю. Рібцун розроблені програмно-методичні комплекси, які побудовані на принципово нових засадах і базуються на теоретичних положеннях про мовленнєву діяльність, розвиток мовлення в онтогенезі, психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності.

У програмно-методичному комплексі Л. Трофименко реалізовано комплексний і послідовний підхід до формування лексико-граматичної сторони мовлення у дошкільників п'ятого року життя, метою якого є подолання недоліків загальнофункціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які лежать в основі

загального недорозвитку мовлення [201]. У порівнянні з традиційними програмами та методиками, відводиться більше можливостей для використання засвоєних дітьми мовних знань у різних мовно-комунікативних ситуаціях. У зазначеному програмно-методичному комплексі врахована неоднорідна структура мовленнєвого дефекту у дошкільників із ЗНМ, що сприяє диференціації компенсаційного впливу та підвищенню ефективності логопедичної роботи в цілому.

У програмно-методичному комплексі Ю. Рібцун вперше в логопедичній науці представлена характеристика лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності у дошкільників, репрезентований розділ з організації компенсаційно-розвивальної роботи в логопедичній групі для дітей із загальним недорозвитком мовлення [168].

Автором виділено п'ять основних етапів компенсаційно-розвивального навчання молодших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, реалізація яких відбувається не лінійно, а паралельно, що забезпечує цілісний розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи:

1. Налагодження невербального контакту з дорослим (підготовча робота).
2. Розвиток лексичної сторони мовлення.
3. Формування граматичної будови мовлення.
4. Удосконалення фонетико-фонематичної сторони мовлення.
5. Розвиток зв'язного мовлення.

Автором репрезентовані окремі компенсаційно-розвивальні завдання, спрямовані на розвиток різних видів ймовірного прогнозування та контролю.

Отже, першочерговими завданнями у зазначених програмах окреслено розвиток здебільшого лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності: активізацію, уточнення та збагачення словника дошкільників, розвиток граматичних навичок, розвиток фонематичного сприймання та слуху, формування навичок звукового (виділення наголошеного голосного на початку слова, виділення звука в слові, виділення першого та останнього звука в слові) і складового аналізу, корекція звуковимови.

Значно менше уваги у сучасних корекційно-розвивальних програмах акцентовано на розвитку складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності – операціях ймовірного прогнозування, випереджувального синтезу, аналізу та контролю (самоконтролю) на різних рівнях.

Завдання розвитку комунікативної активності є важливою складовою формування мовленнєвої особистості. Вони передбачають розвиток не лише навичок діалогічного та монологічного мовлення, уміння складати самостійне зв'язне висловлювання, а й значно складніші процеси. Формування вміння дітей прогнозувати, аналізувати і контролювати власне комунікативне висловлювання, як зазначає М. Шеремет, має здійснюватися педагогами системно, з урахуванням індивідуальних особливостей, комунікативного досвіду, рівня мовленнєвого розвитку, рівня сформованості основних психологічних функцій [230, с.272].

З огляду на те, що функція ймовірного прогнозування в контексті формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення досліджена недостатньо (Л. Андрусишина, Ю. Рібцун, О. Романенко, В. Тищенко та ін.), вважаємо за необхідне проаналізувати та дослідити її у цій роботі, акцентувати на ній увагу при розробленні діагностики та методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року житті із загальним недорозвитком мовлення.

Науковці (М. Бернштейн, Д. Брунер, А. Брушлинський, І. Зимня, Т. Назарова, Ж. Піаже, Л. Регуш, С. Рубінштейн та ін.) виділяють структурне, лінгвістичне і змістове прогнозування [26, с. 76; 33, с. 45; 34, с. 14; 109, с. 108; 152, с. 10; 162, с. 303; 165, с. 110; 179].

В останні роки увага науковців до феномену використання функції ймовірного прогнозування значно посилилась. Проблемою застосування займалися Л. Прохоренко, О. Романенко, Ю. Рібцун, В. Тищенко та ін. Однак, у більшості наукових праць проблема використання цих методів у роботі з дошкільниками розглядається недостатньо.

На основі аналізу лінгвістичної, психологічної та педагогічної літератури ми розробили власну класифікацію ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності (див. рис. 1.2).



Рисунок 1.2 – Класифікація ймовірного прогнозування

Антиципація (від лат. *Anticipatio* – передбачаю) – поняття, що означає уявлення про предмет, явище, наслідки дії ще до того, як вони будуть реально сприйняті або здійснені [196, с. 268]. Під ймовірним прогнозуванням у мовленні ми розуміємо дії або операції при прийомі інформації, які полягають у передбаченні слів або словосполучень. Ймовірне прогнозування проявляється на всіх рівнях

мовлення – від складу до тексту, причому, чим ширший контекст і складніша структура цілого повідомлення, тим більше сприйняття залежить від ймовірнісної оцінки всього повідомлення.

Запропонована класифікація передбачає вивчення операцій ймовірного прогнозування на невербальному та вербальному рівнях у всіх складових мовленнєвої діяльності. Відповідно, у запропонованій діагностиці сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення акцентована увага на діагностуванні різновидів ймовірного прогнозування у різних видах компенсаційно-розвивальної роботи.

Відтак, питання врахування у сучасних програмно-методичних комплексах ключових аспектів формування та розвитку складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення потребує подальшого розроблення і застосування. Тому ми вважаємо актуальним питання розроблення методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року житі із загальним недорозвитком мовлення.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз підходів до трактування мовленнєвої діяльності засвідчив багатоаспектність, поліструктурність цього поняття. Представники психолінгвістичної школи (І. Зимня, О. Леонт'єв, Є. Соботович та ін.) найповніше досліджують глибину співвідношення лінгвістичного та комунікативного компонентів в процесі сприймання та продукування мовленнєвого матеріалу, аналізують процес реалізації мовлення у дітей через призму складних психологічних механізмів.

2. З'ясовано, що процес формування складових мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку здебільшого розглядається вітчизняними та зарубіжними науковцями з лінгводидактичних позицій його паралельного формування з фізичним і розумовим розвитком. Такий підхід не забезпечує реалізації психолінгвістичної мотивації виникнення певних мовленнєвих одиниць через потребу дитини у комунікації. Тому дослідження сформованості комунікативного компоненту

мовленнєвої діяльності є перспективною, але маловивченою темою. Особливої актуальності вона набуває стосовно дітей із загальним недорозвитком мовлення.

3. Теоретичний аналіз джерельної бази засвідчив, що більшість наукових досліджень мовленнєвої діяльності здійснюється стосовно дітей старшого дошкільного віку. Однак, психолого-педагогічні спостереження за дітьми п'ятирічного віку доводять неабияку складність цього періоду з огляду на потенційну сформованість у них основних лінгвістичних та комунікативних парадигм і деформуючий вплив несприятливих факторів. Зазначене конфліктне співвідношення доводить важливість питання діагностики сформованості комунікативного компонента у дітей саме п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

4. Обґрунтовано необхідність розробки методики формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Констатація взаємообумовленості порушень основних психологічних функцій та порушень мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення окреслює напрямки подальшого пошуку ефективних шляхів компенсаційно-розвивальної роботи з використанням психолінгвістичних підходів.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

2.1 Обґрунтування діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

Проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей за умов дизонтогенезу розглядаються лише у незначній кількості праць науковців у галузі логопедії (Л. Андрусишина, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.), що підтверджує актуальність нашого дисертаційного дослідження [5, с. 22; 168, с. 238; 189, с. 64; 196, с. 267]. Однак, теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про відсутність цілісних уявлень про стан сформованості комунікативного компонента у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, зокрема практично невивченими є механізми порушень та етапи формування даної ланки мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим виникла необхідність у проведенні експериментального вивчення сформованості комунікативного компонента у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності являє собою процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій, до якого належать операції:

- ймовірного прогнозування, випереджувального синтезу;
- аналізу та контролю (самоконтролю) на різних рівнях.

Є. Соботович вважала, що необхідною умовою оволодіння комунікативним компонентом мовленнєвої діяльності є формування дій породження та розуміння мовленнєвого висловлювання [189, с. 32]. Погоджуючись з таким твердженням, ми окремо акцентуємо увагу на тому, що повноцінне формування і розвиток комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із

загальним недорозвитком мовлення забезпечують не тільки специфічні мовленнєві механізми, які тісно пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мовленнєво-слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів. Вагому роль відіграють також загально-функціональні психологічні механізми (пам'ять, увага, мислення, сприймання).

Порушення будь-якої ланки механізмів є каталізатором подальших негативних модифікацій у мовленнєвій діяльності дитини. Неоднорідність та складнофункціональність механізмів мовленнєвої діяльності зумовили необхідність розробки діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Нами для вивчення було обрано найбільш чисельну проблемну категорію дошкільників – дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Вікова категорія обумовлена тим, що докладний теоретичний аналіз джерельної бази (Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, Л. Баряєва, Т. Волковська, Т. Волосовець, А. Воронова, О. Гаврилушкіна, Ю. Гаркуша, Г. Голубєва, Ю. Кислякова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Л. Мороз, Н. Нищева, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Туманова, Т. Філічева, Т. Фотєкова, Г. Чіркїна та ін.) засвідчив, що увага науковців та практиків здебільшого зосереджена на особливостях навчання, виховання і розвитку дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими вадами [3; 17; 18; 72; 124; 130; 145; 155; 168; 186; 196; 201; 212; 216; 225].

Однак, складність структури мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення вимагає впровадження цілісної системи цілеспрямованої роботи по її формуванню значно раніше. Саме тому для проведення власного дослідження ми й обрали вікову категорію дітей п'ятого року життя, коли психофізичний, у т. ч. й мовленнєвий, розвиток дитини відбувається особливо інтенсивно.

Мовленнєва функціональна система у цей віковий період зазнає шкідливого впливу різноманітних несприятливих факторів (вплив теледискурсу, нагромадження слів без належної їхньої активізації, труднощі входження в дитяче співтовариство),

які негативно впливають на її формування як кількісно, так і якісно, спричиняючи вторинні відхилення у пізнавальній, комунікативній та ігровій діяльності дітей. Увага науковців і практиків до дітей-п'ятирічок є обґрунтованою з огляду співвідношення результативності вимог та досягнень завтрашнього першокласника. Базовим показником інтелектуального розвитку даної вікової групи дітей є їхнє мовлення.

Розвиток психічних процесів дітей у цей період характеризується зростанням довільності, цілеспрямованості сприймання, уваги, пам'яті, вдосконалюється наочно-образне мислення.

Серед дітей п'ятого року життя для експериментального дослідження ми обрали 158 дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня (І група), які відвідували дошкільний навчальний заклад або навчально-реабілітаційний центр. Вимога попереднього перебування у навчальних закладах обумовлена тим, що вказана категорія дітей здатна сприймати і виконувати завдання педагога за інструкцією, має достатній словниковий запас, певний досвід роботи з предметними та сюжетними картинками, вільно оперують поняттями «звук», «склад», «словосполучення», «речення».

Вибір дітей конкретного рівня мовленнєвого розвитку обумовлений, насамперед, тим, що комунікативне спрямування мовленнєвої діяльності при першому та другому рівнях мовленнєвого розвитку практично відсутнє: фразове і зв'язне мовлення перебувають на початкових рівнях. Комунікація дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвитку.

Рівень сформованості фонематичного сприймання, фонематичного аналізу, звуковимови, активного і пасивного словника, граматичних та синтаксичних навичок зазначеної категорії дітей дасть можливість повною мірою продіагностувати і знайти слабкі ланки у формуванні комунікативного компонента, виявити ті механізми, які є в основі виявлених порушень.

Ці ж чинники, а також рівень сформованості основних психічних функцій, дають нам підстави висунути гіпотезу про те, що компенсаційно-логопедичний вплив, спрямований на розвиток комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, буде більш результативним саме із зазначеною категорією дошкільників.

Експериментальне дослідження проводилося упродовж 2015–2017 рр. з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня, які є вихованцями спеціалізованих логопедичних груп дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) № 5, № 9, № 28, № 39 Луцької міської ради; КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №611 м. Києва, КЗ НВК «Гармонія» Кам'янської міської ради Дніпропетровської області; КЗ «Денишівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради. Вони становили I групу.

Для порівняльного аналізу ці ж діагностичні проби проводилися з 107 дітьми п'ятого року життя ДНЗ № 5 Луцької міської ради, що мають типовий мовленнєвий розвиток (II група).

Метою констатувального психолого-педагогічного експерименту є вивчення особливостей сформованості основних складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та із типовим мовленнєвим розвитком.

Ми розуміємо, що тільки вважаючи детермінантою психолінгвістичне вчення про структуру мовленнєвої діяльності, беручи за основу психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дітей та особливостей його перебігу за умов звичайного та порушеного онтогенезу [3; 12; 20; 26; 29; 65; 71; 84; 85; 101; 103; 104; 112; 117; 119 та ін.], можливе розв'язання поставленої мети шляхом реалізації таких завдань:

1. Визначення та аналіз специфічних структурних складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

2. Вивчення рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності;

3. Виявлення та характеристика механізмів порушень сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Відповідно до сформульованої мети та поставлених завдань у змісті експериментального дослідження виділено кілька етапів (див. додаток А). Вироблення саме такої послідовності обумовлено тісним взаємозв'язком немовленнєвих процесів і компонентів мовленнєвої системи, а також відсутністю у спеціальній літературі даних про рівень їхньої сформованості у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

У процесі констатувального експерименту застосовано теоретичні та емпіричні методи, як-от: теоретичний аналіз спеціальної літератури; вивчення анамнестичної документації; спостереження за процесом комунікації у процесі ігрової, пізнавальної діяльності, режимних моментів; бесіди з батьками та педагогами та ін.

Констатувальний експеримент передбачає:

1. Визначення алгоритму процесу обстеження.
2. Проведення діагностики рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

3. Аналіз та інтерпретацію отриманих результатів, прогнозування шляхів педагогічного моделювання формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

З урахуванням існуючих психодіагностичних методик вивчення пізнавальної діяльності дітей (Б. Абушкін, Г. Айзенк, І. Баскакова, Г. Волкова, Ю. Гільбух, Ю. Гіппенрейтер, С. Забрамна, А. Зак, Т. Ілляшенко, Я. Йєрасик, Л. Житнікова, В. Калягін, Я. Коломінський, С. Ладивір, Р. Немов, А. Палій, М. Панфілова, С. Римський, Л. Тихомирова та ін.) [19; 70; 112; 118; 157; 158; 166], спеціальних методик дослідження мовленнєвого розвитку дошкільників за умов онтогенезу та дизонтогенезу (Л. Артемова, Л. Бартенєва, Т. Власова, В. Голод, Е. Данілавічюте, Н. Жукова, С. Зоріна, М. Ільїна, І. Колповська, Р. Лалаєва, І. Мамайчук,

О. Мастюкова, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, Л. Федорович, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.) [8; 16; 69; 87; 88; 159; 163; 225], нами обґрунтовано та розроблено діагностичний комплекс вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення [52, с. 507; 55].

У процесі діагностичного обстеження ми вважаємо за необхідне: а) отримати найтипівіші зразки мовлення дітей п'ятого року життя із типовим та порушеним рівнем мовленнєвого розвитку, без чого неможливо визначити рівень мовленнєвого недорозвитку та ефективно побудувати компенсаційно-розвивальну роботу; б) виявити особливості характеру й поведінки кожної дитини (готовність до комунікативної взаємодії, взаємостосунки її з ровесниками, педагогами та батьками, здатність вступати в контакт з однолітками), що дозволить здійснювати індивідуальний підхід.

В експериментальній роботі щодо змісту запропонованих завдань ми керуємося основними принципами:

1) загальнодидактичними: системності, комплексності, наочності, доступності; індивідуального підходу, відповідності програмним вимогам дошкільних навчальних закладів («Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Малятко») [93];

2) спеціальними: онтогенетичний, етіопатогенетичний, спрямованості навчання та виховання, використання збережених психічних процесів і аналізаторних систем, врахування симптоматики порушення і структури мовленнєвого дефекту, диференційованого підходу до формування усного мовлення. врахування зони актуального та найближчого розвитку дитини.

При розробці діагностичної методики пізнавального розвитку дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення були використані психодіагностичні методики С. Забрамної, Я. Йєрасика, Р. Нємова, А. Палій та ін. Різноманітність методик зумовлена необхідністю комплексного обстеження мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня.

Мета запропонованих діагностичних завдань – визначення рівня сформованості основних складових пізнавальної діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

В основу методики дослідження покладено серію пізнавальних завдань, які розподілені за такими блоками:

- діагностика видів сприймання (зорового, слухового);
- обстеження видів уваги (зорова, слухова), їхніх основних показників (стійкість, розподіл, концентрація зорової та слухової уваги);
- вивчення основних видів пам'яті (зорова, слухова, словесно-логічна, рухова, короткочасна, довгочасна, оперативна, мимовільна, довільна) та мнестичних процесів (запам'ятовування, збереження, відтворення, упізнавання);
- вивчення сформованості ймовірного прогнозування (зорового, слухового, рухового);
- оцінка наочно-образного мислення (розумових операцій аналізу і узагальнення, процесу класифікації, міркування, розуміння дітьми змісту сюжетних картин);
- діагностика емоційно-вольової сфери.

Серія діагностичних завдань для визначення рівня сформованості мовленнєвого розвитку у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення складається з таких блоків:

- обстеження артикуляційної та дрібної моторики рук;
- вивчення фонематичної системи мовлення;
- діагностика звуковимови та складової структури слів;
- обстеження словникового запасу;
- вивчення граматичної складової мовлення;
- діагностика сформованості ймовірного прогнозування на невербальному (граматичне, складове, лексичне, морфологічне, синтаксичне) та вербальному (фонологічне, фонетичне, складове, лексичне, морфологічне, граматичне, синтаксичне) рівнях;
- обстеження зв'язного мовлення.

Добір мовленнєвого матеріалу для діагностичних зрізів здійснювався з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку, мовленнєвого досвіду дітей, чинних програм корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, загальнодидактичних принципів науковості, системності, послідовності, доступності та індивідуалізації. Мовленнєвий матеріал добирався українською мовою. Основними критеріями доцільності відбору слугували доступність, зрозумілість слів відповідно до рівнів мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня, активна практика попереднього їхнього застосування. Це дало можливість забезпечити мінімальну похибку при обробці результатів, виключивши помилки, пов'язані з нерозумінням або недостатнім засвоєнням мовленнєвого матеріалу [43, с. 110; 139, с. 71; 160, с. 19].

Методика проведення діагностичних зрізів передбачає повідомлення дитині конкретного завдання, інструкції щодо його виконання, наявність стимульного матеріалу, варіанти допомоги дорослого, критерії оцінювання результату роботи. Діагностичні завдання пропонувалися дітям дозовано, з урахуванням реального стану показників мовленнєвого розвитку, у максимально зрозумілій формі. Зверталася увага на те, як дитина виконує запропоноване завдання: діє цілеспрямовано, звертається за допомогою, намагається самостійно долати труднощі. Аналізувався характер комунікативної взаємодії дитини з педагогом в процесі виконання завдання: розгорнутістю звертань, коментарів, їхнє змістове наповнення, логічність побудови висловлювання.

Бралось до уваги, що мовленнєва взаємодія дітей п'ятого року життя має яскраво виражений емоційний підтекст: прихильність дорослого або ровесника є стимулом до наслідування його мовленнєвої поведінки. В разі необхідності дітям надавалися пояснення, вказівка, повторення інструкції, наводилися аналогічні приклади, наочні зразки дій. Також оцінювалася поведінка – посидючість, стійкість інтересу, вміння зосередитись, швидкість відповідей, реакція на ускладнення (сором'язливість, негативізм, байдужість, ейфоричність, знервованість, швидка втомлюваність, виснажуваність).

У ході дослідження було використано яскраву доцільну наочність, іграшки природних кольорів, виготовлені з різних тактильних матеріалів. Добираючи конфліктні зображення або предмети для проведення проб, ми дотримувалися принципу схожості за ознаками до обстежуваних об'єктів.

Виявлення загальних рис і закономірностей у формуванні окремих складових мовленнєвої діяльності, а також наявних механізмів порушення відбувалося на основі кількісного та якісного аналізу отриманого емпіричного матеріалу. Кількісний аналіз ґрунтувався на статистичних методах розрахунків емпіричних значень критерію Колмогорова–Смирнова. Методику статистичної обробки експериментальних даних включено подано у додатку Г (див. додаток Г). Якісний аналіз експериментальних даних здійснювався шляхом зіставлення результатів виконання ігрових завдань дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та дітьми із типовим мовленнєвим розвитком (ЗМР) цієї ж вікової групи.

Визначити рівень сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення можливо завдяки використанню критеріального підходу, який дасть можливість визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні їхньої сформованості.

Загалом критерієм є «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило. Критерієм правильності теоретичних висновків є практика» [62, с. 588].

Для більш повної характеристики цього поняття ми погоджуємось та використаємо у своїх дослідженнях визначення Н. Баловсяк: критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, котрий вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи іншого критерію [14, с. 75].

За результатами вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури до кожної діагностичної проби нами розроблені оціночні критерії, показники з метою визначення рівнів сформованості пізнавального та мовленнєвого розвитку, навичок ймовірного прогнозування дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (див. рис. 2.1).



Рисунок 2.1 – Схема - орієнтир оцінювання сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

Ми вважаємо, що обґрунтованими критеріями визначення рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення мають виступати складові, які характеризують комунікативну діяльність з якісних (мовленнєва наповнюваність, пізнавальна спрямованість та ін.) та кількісних (емоційна стійкість, самостійність та ін.) позицій.

За результатами діагностики, на основі якісних та кількісних характеристик отриманих відповідей визначено рівні (високий, достатній, низький) сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Відповідно до зазначених критеріїв було розроблено показники та шкалу оцінювання результатів виконання завдань.

На основі отриманих результатів буде розроблено зміст методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Отримані результати діагностичного дослідження рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дозволять не тільки об'єктивно, повно оцінити та визначити рівні розвитку комунікативного компонента, але й позиціонувати відповідні напрями компенсаційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей.

2.2 Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Зміст експериментального дослідження, спрямованого на вивчення стану сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, склали два діагностичних блоки: 1) діагностика пізнавального розвитку та 2) діагностика мовленнєвого розвитку. До складу обох блоків увійшли авторські діагностичні завдання для визначення рівня сформованості ймовірного прогнозування на вербальному та невербальному рівні відповідно до розробленої нами класифікації. Проаналізуємо отримані результати дослідження за першим блоком.

У дитини процеси сприймання різних модальностей (слухової, зорової, тактильної, кінестетичної, нюхової, смакової) тісно пов'язані з мисленням,

розумінням сутності предмета і характеризуються вибірковістю, яка дозволяє виділити один предмет, незважаючи на одномоментний вплив інших подразників. Процес сприймання передбачає виконання певного алгоритму: сприймання окремих ознак об'єкта → їхній синтез → назва предмета → приналежність до певної групи (класу) предметів → вербальне (словом) або невербальне (зображенням) узагальнення. Виокремлення об'єкта в процесі сприймання обумовлене низкою об'єктивних (ознаки предмета – колір, форма, величина, розміщення, звучання, запах) та суб'єктивних (установка на виконання завдання, яка стимулює увагу дитини) факторів [44, с. 124].

Ми обстежували сприймання у зоровій та слуховій модальностях, що зумовлено їхньою пріоритетністю для формування звукових диференціювань, що лежать в основі мовленнєвої діяльності, опанування усним мовленням на найбільш ранніх етапах розвитку дитини. Звук, як об'єкт слухового сприймання, має в своїй основі чітку комунікативну спрямованість.

Стан сформованості зорового сприймання дітей п'ятого року життя із ЗНМ було з'ясовано нами за допомогою проб 1.1.–1.10, представлених в додатку Б (див. додаток Б).

Кількісний аналіз результатів виконання проб засвідчив, що запропоновані завдання повністю виконали 73 дітей І групи, 85 дітей цієї ж групи – виконали частково. Всі діти ІІ групи повністю справились із завданнями (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1 – Результати дослідження стану сприймання (у %)

	Зорове сприймання			Слухове сприймання		
	високий рівень	достатній рівень	низький рівень	високий рівень	достатній рівень	низький рівень
ІІ група	71,2	28,8	0	72,7	27,3	0
І група	18,4	70,8	10,8	12,3	56,2	31,5

Результати виконання завдань засвідчили наявність суттєвих розбіжностей у результатах сформованості зорового та слухового сприймання в обох групах.

У дітей п'ятого року життя ІІ групи співвідношення цих двох показників є приблизно однаковим (вище достатнього рівня), що підтверджує думку про

завершеність процесу формування сприймання в зазначений віковий період. В дітей І групи констатуємо суттєве відставання в результатах сформованості слухового сприймання та дещо менше зорового сприймання в порівнянні з ІІ групою. На нашу думку, такі розбіжності зумовлені недостатньою сформованістю цілісності предметів при зоровому сприйманні, недорозвитком окремих компонентів слухового сприймання (просторового, часового, звуковисотного, тембрового, динамічного, ритмічного, фонематичного).

Дослідження зорового сприймання у дітей п'ятого року життя із ЗНМ свідчать про недостатність розвитку цієї функції у порівнянні з дітьми із звичайним розвитком. Окрім розбіжностей середніх показників у І та ІІ групах, варто звернути увагу на індивідуальні особливості виконання діагностичних проб.

Зокрема, при виконанні проби 1.1 зафіксовані незначні помилки у ІІ групі (64,01 % дітей виконали завдання на високому рівні) та значно більше помилок у дітей І групи (89,1 % дітей виконали завдання на достатньому рівні), що свідчить про порушення алгоритму цілісного зорового сприймання дітей, а саме випадіння ланки попереднього прогнозування уявних контурів предмету. Причиною цього може бути порушення механізмів довготривалої пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Варто зауважити іще одну особливість сприймання, яка виражалася в обмеженні руху очних яблук дітей п'ятого року життя. Більшість дітей із ЗНМ, на відміну від дітей із типовим мовленнєвим розвитком, концентрували погляд на середині зображення, обсяг елементів, які охоплювалися поглядом, був звужений. Цим пояснюється найхарактерніша помилка при виконанні проби, яка зумовила фрагментарність сприймання – діти не відразу бачили контури хвоста літака, листочки у морквини, дим над потягом.

Накладання декількох зображень одне на одне, розміщення в незвичному ракурсі (проба 1.2) або освітленні спричиняють збільшення часу на виконання проби, помилки в ідентифікації предметів, що зумовлено нестійкістю довільної уваги. Із завданням справились 80,1 % дітей. Це доводить неспроможність дітей із

ЗНМ не звертати увагу на зовнішні подразники і впізнавати предмет, співвідносячи його з еталоном у зоровій пам'яті.

Для порівняння – звичайне впізнавання реальних зображень (проба 1.5) не викликало труднощів в обох групах (успішно справились 98,6 % дітей II групи та 66,9 % дітей I групи). Це підтверджує думку про достатній розвиток елементарних зорових функцій при обстеженні предметного гнозису у дітей п'ятого року життя.

Для вивчення особливостей невербального зорового прогнозування у дітей були використані проби 1.5–1.7. Запропоновані завдання не викликали труднощів у 74,4 % дітей I групи. Спостерігалися помилки у виборі потрібного фрагменту (у 26,8 % дітей), зумовлені порушеннями процесу побудови цілісного образу та виокремлення певного об'єкту на його тлі. Виконання завдання вимагало значно більшого часу внаслідок уповільнення процесів переробки інформації у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Дестабілізуючим фактором була і наявність поруч аналогічних зображень, що перешкоджало прогнозуванню появи правильного елемента.

Для діагностики слухового сприймання було застосовано проби 1.11-1.12, у яких передбачалося виявлення рівня слухового сприймання та прогнозування дітей. Виконання завдань передбачало наявність обізнаності із звучанням реальних предметів. Аналіз результатів виконання завдань (24,6 % дітей I групи не справились із завданням) засвідчив наявність значних труднощів у розрізненні звуків різної висоти і тональності, зумовлених недостатністю сформованості операцій слухової уваги та контролю. Це веде до сплутування схожих звуків, порушення вироблення алгоритму наступної дії після звуку. Водночас це вказує на порушення такої розумової операції як аналіз, що є в основі усіх наступних, складніших (зіставлення, порівняння, синтезу). Дітям із ЗНМ було складно дібрати предметну картинку відповідно до звуку, наявні сплутування подібних звуків (наприклад, клацання язиком і цокіт копит, дзенькіт ключів і дзвоника, відстукування м'ячем та барабанною паличкою).

У дітей п'ятого року життя обох груп, які виконали діагностичні завдання на достатньому та низькому рівні, констатуємо такі помилки:

1. порушення алгоритму цілісного зорового сприймання дітей.
2. Недостатня сформованість складних сенсомоторних функцій як наслідок обмеженого функціонування аналітико-синтетичної діяльності зорової та слухової системи.
3. Обмеженість слухової уваги та слухового контролю, що є причиною порушення слухового сприймання.
4. Труднощі у прогнозуванні наступних дій після сприймання певних звукових сигналів.

Отже, аналіз характеру помилок, що були виявлені в процесі діагностики зорового сприймання, свідчить про те, що звичайне зорове сприймання і впізнавання реальних об'єктів та їхніх зображень у дітей п'ятого року життя із ЗНМ розвинуте в межах вікової норми. Труднощі у виконанні спостерігалися при ускладненні завдань (накладанні зображень, зменшенні кількості інформативних ознак предмету).

Дослідження слухового сприймання засвідчило інертність і нестійкість слухових образів, відсутність стійкого та адекватного зв'язку слова із звуковим образом предмета. Все це дозволяє нам стверджувати про порушення слухового сприймання як одну із причин недостатньої сформованості мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Під час вивчення стану сформованості уваги нами враховувалися такі критерії: обсяг, стійкість і розподіл уваги, вибірковість, здатність встановлювати тотожність, схожість і відмінність у предметах. Для достовірності дослідження застосовувалися психодіагностичні методики, репрезентовані А. Палій [157, с. 43] (проби 1.13-1.18).

Розглянемо особливості стану сформованості різних видів уваги дітей п'ятого року життя зі звичайним мовленнєвим розвитком та загальним недорозвитком мовлення.

Під час аналізу отриманих результатів було встановлено, що між дітьми п'ятого року життя із ЗМР і дітьми із ЗНМ наявні відмінності у стані сформованості основних видів уваги. У дітей обох груп було зафіксовано якісно вищі середні

показники зорової уваги, аніж слухової. У ході дослідження було виявлено, що слухова увага, в порівнянні із зоровою, характеризується підвищеною виснажливістю. Дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку було значно важче зосередити увагу на виконанні завдання за умови словесної інструкції, аніж зорової. В результаті виявлено більше помилок, пов'язаних з диференціюванням за кольором, формою, розміщенням у просторі. Це свідчить про залежність уваги дітей від способу подачі матеріалу, недорозвиток слухової уваги внаслідок несформованості нейросенсорних зв'язків у дітей із загальним недорозвитком мовлення (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2 – Результати дослідження уваги (у %)

	Зорова увага			Слухова увага		
	високий рівень	достатній рівень	низький рівень	високий рівень	достатній рівень	низький рівень
II група	69,4	30,4	0,2	67,1	32,6	0,3
I група	25,1	72,7	2,2	8,2	58,3	33,5

Для з'ясування здатності дітей п'ятого року життя стійко утримувати і концентрувати зорову увагу на об'єкті було запропоновано проби 1.13–1.14. Виконуючи завдання на порівняння двох картинок 62,1 % дітей із типовим мовленнєвим розвитком виконали його на високому рівні, в той час як у дітей із загальним недорозвитком мовлення цей показник відповідає 18,3 %, а 2,2 % дітей виконали його на низькому рівні.

Причиною є низька концентрація уваги, її нестійкість, неспроможність тривалий час фіксувати увагу на певному об'єкті і втримувати в пам'яті побачені елементи. Діти відволікалися на другорядні ознаки, намагалися швидше розпочати виконання наступного завдання, не довівши до кінця розпочате. Лише кількаразові спонукання педагога («Подивися іще», «Ще не всі ознаки ти побачив», «Продовжуй далі шукати») дали можливість більшості дітей відшукати всі відмінності. Однак, ні повторення інструкції, ні підказки педагога, ні збільшення часу на пошуки відмінностей не допомогли 2,2 % дітей повноцінно виконати завдання. В значній

мірі це пов'язано з низькою працездатністю дітей із загальним недорозвитком мовлення, швидкою виснажливістю, що характерно для дітей з органічною недостатністю роботи ЦНС.

Також були зафіксовані порушення при прогнозуванні ймовірності появи того чи іншого зображення на певному об'єкті (наприклад, на дереві, у воді, у небі). Це створювало труднощі при знаходженні невідповідностей, адже дітям було складно зрозуміти, що там мало би бути в реальності.

Дещо кращі показники було зафіксовано при обробці результатів завдання «Лабіринт» – високий рівень у 75,3 % дітей з типовим мовленнєвим розвитком та 22,2 % у дітей із загальним недорозвитком мовлення відповідно. Це пояснюється наявністю допоміжного елементу (олівця), який допомагав утримувати увагу і виконати завдання. Водночас, при пред'явленні інструкції пройти лабіринт без допоміжних предметів, а лише слідкуючи очима, результат у I групі був значно нижчий – успішно впорались з цим завданням лише 15,4 % дітей, що свідчить про низьку концентрацію і стійкість уваги, імпульсивність і може слугувати причиною потрапляння таких дітей у групу ризику щодо виникнення дислексій і дисграфій.

Результати оцінки оперативної слухової уваги (проба 1.17) характеризувались значно нижчими показниками в обох групах, аніж зорової. У пробі дітям пропонувалось на слух виявити в довгому наборі ті слова, які щойно зачитувались у відповідному малому наборі слів. Дітям пропонувалося кілька варіантів завдань із використанням різного мовленнєвого матеріалу: добре знайомі слова, малознайомі слова, пов'язані логічно слова, випадковий набір слів. Це дало можливість констатувати такі особливості сформованості слухової уваги у дітей обох груп.

Так, діти п'ятого року життя із ЗНМ після одноразового прочитання добре знайомих слів змогли переважно на достатньому рівні (58,3 %) упізнати на слух запропоновані слова. Лише 8,1 % дітей впорались із завданням на високому рівні, а 33,6 % показали низькі результати, тобто навіть після повторного читання слів не змогли упізнати більше двох знайомих слів. Такі показники є досить низькими, оскільки засвідчили мінімальний обсяг оперативної слухової уваги, яка є в основі операції аналізу.

Схожі показники були зафіксовані при читанні слів, що були логічно пов'язані між собою (назви фруктів, кольорів, посуду, страв). Після акцентування уваги педагогом на спорідненості запропонованих слів, їх змогли упізнати 53,1 % дітей, у 46,9 % зафіксовано низькі результати. Це свідчить про позитивний вплив семантичних зв'язків на міцність утворюваних словесних сполук при запам'ятовуванні. Цю особливість варто використати при плануванні компенсаційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. А досить низький результат, який виявили діти при дослідженні, не зважаючи на підказку педагога, є результатом порушення сформованості операцій аналізу і синтезу у даній категорії дітей.

Значно нижчими були показники після читання малознайомих слів – достатній рівень показали 33,2 % дітей, низький зафіксовано у 66,8 %. На нашу думку, така низька активність пригадування у дітей поєднується з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності. Їм важко відреагувати на слова, відсутні у їхньому активному словнику. Відповідно, зважаючи на те, що активний словник дітей п'ятого року життя із ЗНМ не відповідає віковій нормі, констатуємо значні труднощі при формуванні оперативної слухової пам'яті в контексті використання малознайомих слів.

Виконання проби 1.17 дітьми із ЗМР вказує на середні показники рівня сформованості слухової уваги, оскільки лише 37,3 % правильно відреагували на всі запропоновані слова, а 62,7 % наблизилися до середніх нормативних показників, оскільки упізнали п'ять-сім слів. Це є свідченням того, що формування довільності уваги закінчується до кінця дошкільного дитинства, а у дітей п'ятого року життя із типовим рівнем розвитку перебуває на етапі становлення.

Отже, вивчення результатів діагностики уваги дітей із ЗМР та із ЗНМ дає можливість констатувати, що за рядом кількісних та якісних показників стан сформованості зорової уваги відповідає віковій нормі у II групі та наближений до неї у I групі. Дослідження показало, що характерними особливостями уваги дітей із ЗНМ є порушення функціональності процесів довільної зорової уваги, недостатня концентрація на суттєвих ознаках.

Виявлений рівень слухової уваги свідчить про достатній (у II групі) та низький (у I групі) рівень її концентрації. Домінантними є порушення довільної слухової уваги: діти не прислухаються до окремих звуків, швидко втомлюються, відволікаються на сторонні подразники, втрачають інтерес до завдання. Показовим є сам характер відволікань в обох групах. Якщо діти із ЗМР в основному відволікаються на педагога (поглядом шукають реакцію дорослого на правильність чи неправильність виконання завдання), то діти п'ятого року життя із ЗНМ зацікавлюються діями за вікном, під столом, виконують рухи, не пов'язані із виконанням завдання.

Аналіз основних показників уваги (обсяг, стійкість і розподіл, вибірковість, переключення) засвідчив, що найбільше у дітей п'ятого року життя із ЗНМ страждає стійкість уваги: вони в більшості випадків не можуть виконати завдання до кінця, не зібрані при його виконанні. Фіксувалися випадки зниження вибіркової уваги, нездатності зосередитися на запропонованому об'єкті. Особливо це було помітно в ситуаціях, коли діти діяли самостійно або в незвичних умовах (зміна розміщення столу, звучання приглушеної музики). Низькою була також концентрація уваги – при виконанні завдань діти часто і легко відволікалися, метушилися, не відразу включалися в роботу, завчасно переключалися з одного виду роботи на інший.

Порушеними виявилися також всі види контролю за діяльністю (попередній, поточний, підсумковий). Особливо часто несформованими було відмічено попередній контроль, пов'язаний з аналізом умов завдання, і поточний. Діти п'ятого року життя із ЗНМ часто не помічали і не виправляли помилок, які виникали в ході виконання завдання; не аналізували умов виконання ігрової вправи, не шукали шляхів вирішення поставлених завдань.

Наступним кроком констатувального експерименту було діагностування пам'яті дітей п'ятого року життя за такими критеріями: обсяг мимовільного та довільного зорового запам'ятовування, їхнє співвідношення, обсяг оперативного слухового запам'ятовування, рівень сформованості рухової пам'яті, об'єму короткочасної та довготривалої пам'яті дітей. Для вивчення стану сформованості пам'яті за цими показниками використовувалися психодіагностичні проби,

представлені у I блоці комплексу експериментального дослідження (проби 1.18–1.24).

В ході дослідження обсягів мимовільного зорового запам'ятовування (проба 1.18) було з'ясовано, що діти п'ятого року життя із ЗНМ відрізняються особливостями пам'яті від дітей із ЗМР по багатьом параметрам. Зокрема, виконання діагностичних проб засвідчило, що діти I групи виконали запропоновані завдання на достатньому рівні (Д.р.) – 63,6 % (запам'ятали 5-7 картинок), на низькому рівні (Н.р.) – 36,4 % (запам'ятали чотири і менше картинок), на високому рівні (В.р.) – 0 % (запам'ятали більше 7 картинок). Тоді як діти II групи показали відповідно результати – 46,5 % (В.р.), 43,3 % (Д.р.), 10,2 % (Н.р.).

Аналіз виконання діагностичних проб показав, що діти п'ятого року життя із ЗНМ повільно орієнтуються в запропонованих умовах виконання завдання, з першого разу не завжди розуміють суть і, відповідно, неправильно виконують поставлене завдання. Після першого пред'явлення картинок їм складно було відтворити весь запропонований ряд (із завданням справились лише 14 дітей). Після повторного перегляду успішно відтворили назви картинок 25 дітей. Деякі слова повторювалися декілька раз, характерним було називання зайвих слів (парамнезія).

Діагностика мимовільного слухового запам'ятовування (проба 1.20) представлена такими показниками: 66,4 % дітей I групи мають достатній рівень, 33,6 % – низький (у II групі ці показники складають: 40,7 % (В.р.), 44,2 % (Д.р.), 15,1 % (Н.р.). Характерним є зниження продуктивності мимовільного запам'ятовування – діти розглядають картинки, слухають слова, не акцентуючи на них уваги, не запам'ятовуючи. Однією з причин недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті є знижена пізнавальна активність. Для виконання проб дітям I групи знадобилося значно більше часу, аніж дітям із ЗМР, хоча це не позначилося на позитивності результату.

Вивчення довільного характеру зорового запам'ятовування запропонованого матеріалу у дітей із ЗНМ (проба 1.19) виявилось більш результативним – з опорою на запропоновані картинки їм вдалося правильно відтворити достатню кількість назв. Високий рівень показали 12,1 % дітей, достатній – 63,8 %, низький – 24,1 %.

Однією із причин позитивної динаміки розвитку зорової пам'яті є достатній стан сформованості зорового сприймання у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Діти I групи в процесі діагностики довільного слухового запам'ятовування (проба 1.20) показали такі результати: 52,3 % мають достатній рівень, 47,7 % – низький. У II групі у 46,3 % зафіксовано високий рівень, у 42,6 % – достатній, у 11,1 % – низький рівень запам'ятовування. При виконанні проб були зафіксовані помилки забування слів, привнесення семантично близьких слів (*чашка – кружка, стакан; сумка – пакет; лялька – дівчинка*), називання слів, які ніяким чином не були пов'язані із словами-стимулами. Це дає нам підстави стверджувати про порушення у дітей п'ятого року життя із ЗНМ уваги та операції самоконтролю. При наданні педагогічної допомоги діти адекватно реагували та виправляли більшість помилок.

При аналізі результатів довільного запам'ятовування відмічаємо слабке оволодіння прийомами смислового заучування, недостатню активність при виконанні мнемічної діяльності. При відтворенні картинок і слів у дітей I групи наявними були помилки семантичного характеру (вербальні парафазії тематичного і парадигматичного типів): *шапка – панама, лялька – іграшка, вантажівка – машина*. Це пояснюється недостатньою сформованістю семантичних полів у дітей із загальним недорозвитком мовлення, структуризації одного семантичного поля, а також тим, що процеси збереження і відтворення уявлень пам'яті у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення залишаються іще недостатньо диференційованими та чіткими.

Також спостерігалися труднощі актуалізації необхідного слова (вербально-мнестичні порушення): *годинник – той, що цокає; будинок – там, де люди живуть*. Це вказує на недостатній рівень сформованості вербально-логічного мислення, швидку виснажливість пам'яті, при якій у мовленні «губляться» потрібні слова активного словника.

Отримані результати свідчать про недостатній обсяг мимовільного і довільного зорового запам'ятовування, який обумовлений дисфункцією лівої півкулі головного мозку у дітей із загальним недорозвитком мовлення, недосконалістю

просторового аналізу і синтезу. При виконанні запропонованих завдань діти потребували і охоче приймали допомогу дорослого у вигляді повторень, підказок, уточнюючих запитань.

Дослідження зіставлення мимовільної і довільної пам'яті (проба 1.21) показало наявність суттєвих розбіжностей між дітьми п'ятого року життя із ЗМР та дітьми п'ятого року життя із ЗНМ (див. табл. 2.3).

Виконуючи завдання на запам'ятовування картинок і слів у дітей I та II груп більш відмінними виявилися показники довільної слухової пам'яті, і менш контрастними – довільної зорової пам'яті.

Таблиця 2.3 – Результати дослідження стану сформованості пам'яті (у %)

	Зорова пам'ять						Слухова пам'ять					
	мимовільна			довільна			мимовільна			довільна		
	В.р	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.
II група	46,3	44,2	9,5	50,3	42,4	7,3	40,5	44,5	15,0	46,4	42,4	11,2
I група	0	63,4	36,6	12,0	63,3	24,7	0	66,1	33,9	0	52,8	47,2

Обробка отриманих даних дає можливість вважати, що незначні розбіжності кількісних значень середніх показників свідчать про суттєві якісні відмінності. Так, у I групі лише 12,2 % дітей (у II групі – 50,7 %) змогли репродукувати зорові еталони на високому рівні, 63,4 % змогли відтворити 5-7 об'єктів (достатній рівень) і 24,4 % дітей не змогли перевищити показник, що дорівнював чотирьом одиницям. Характерними для дітей були помилки забування, називання предметів, близьких за семантикою (чашка-*посуд*, курча-*курка*, вантажівка-*машина*).

Це підтверджує думку про безпосередній зв'язок слухової пам'яті і рівня мовленнєвого розвитку дитини – зменшення функції слухової пам'яті у дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку обумовлено збідненістю їхнього словника, неточністю вживання семантично близьких слів, зниженням рівня вербальної і логічної пам'яті. Отримані результати діагностування слухової пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ свідчать про недостатній розвиток слухової пам'яті.

Дослідження обсягу короткочасного і довготривалого зорового і слухового запам'ятовування (проби 1.22-1.24) показало, що рівень обох видів запам'ятовування у II групі є приблизно однаковим (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4 – Результати дослідження стану сформованості пам'яті (у %)

	Зорова пам'ять			Слухова пам'ять			Рухова пам'ять		
	В.р	Д.р	Н.р	В.р	Д.р	Н.р	В.р	Д.р	Н.р
II група	75,3	24	0,7	72,5	26,5	0	81	19	0
I група	21,2	75,9	2,9	16,6	73,7	9,7	44,1	51,4	4,5

Більшість дітей II групи (81,3 % і 77,1 % відповідно) показали високий результат (В.р.) короткочасного зорового і слухового запам'ятовування та відтворення. Водночас, у I групі лише 35,5 % і 20,1 % дітей відповідно змогли пригадати запропоновані 8-10 картинок. Достатні (Д.р.) показники (5-7 об'єктів) були зафіксовані при діагностиці короткочасної зорової пам'яті у 64,0 % дітей, при діагностиці короткочасної слухової пам'яті – у 72,8 % дітей. Навіть незважаючи на повторення завдання і допомогу педагога, 7,1 % дітей п'ятого року із ЗНМ показали низький рівень сформованості короткочасної слухової пам'яті (відтворили менше чотирьох об'єктів). Однією з причин цього є недостатній рівень сформованості слухової уваги дітей I групи, що є причиною зниження продуктивності процесів запам'ятовування.

Експериментальне дослідження довготривалої зорової та слухової пам'яті показало, що у дітей I групи спостерігається низька продуктивність обох видів запам'ятовування: 21,2 % дітей із ЗНМ мають високий рівень зорового довготривалого запам'ятовування, 75,9 % – достатній, 2,9 % – низький. Діти при складанні картинки з частин потребували постійного емоційного супроводу дорослого, який мав підказувати, підбадьорювати, спрямовувати рухи. Самостійна діяльність була невпевненою, малоініціативною, без яскраво вираженого емоційного забарвлення. Вираженою була знижена стійкість уваги – діти «перескакували» з одного фрагмента на інший. Пошук потрібного елемента був утруднений через недостатнє бачення цілісної картинки.

Попередні експериментальні проби показали, що особливо у дітей п'ятого року життя із ЗНМ страждає вербальна пам'ять в ситуаціях, коли виникає потреба у відтворенні або переказі словесного матеріалу. Тому показники слухового довготривалого запам'ятовування закономірно виявилися іще нижчими: 16,6 % показали високий рівень, 73,7 % – достатній, 9,7 % – низький.

Аналіз виконання проб засвідчив зменшення обсягу довготривалої пам'яті, швидке забування слідів – звукових та зорових образів, що виникли раніше, обмеження в утриманні словесних подразників тощо. На прохання дослівно переказати нескладний уривок оповідання діти допускали велику кількість неточностей, помилок як смислового, так і синтаксичного характеру, спрощували речення, повторювали одні і ті самі слова, забували імена героїв і клички тварин. Учасники І групи не помічали і не виправляли допущених помилок, проявляли знижену активність при виконанні мнемічної діяльності.

На нашу думку, це обумовлено тим, що у дітей із ЗНМ порушується сам алгоритм утворення довготривалих слідів у пам'яті дітей. Адже для того, щоб враження короткочасної пам'яті перейшли у довготривалі спогади, вони повинні пройти спеціальну процедуру – структурування і впорядкування. Первинна систематизація і класифікація отриманих зорових і слухових подразників відбувається за допомогою операцій встановлення схожості і відмінності. На п'ятому році життя ці операції у дітей із ЗНМ перебувають на стадії формування та осмислення застосування, тому як результат маємо порушення формування обсягів довготривалої зорової та слухової пам'яті.

Діагностика рухової пам'яті (проба 1.22) була важливою складовою запропонованої діагностики, оскільки точне відтворення рухів пальців рук є свідченням рівня сформованості психомоторних навичок, запорукою правильної звуковимови дітей п'ятого року життя, пропедевтикою дисграфій. Діти обох груп достатньо успішно справились із запропонованими пробами. Показники короткочасної рухової пам'яті характеризувалися домінуванням високого рівня відтворення – 85,4 % дітей ІІ групи та 55,5 % дітей І групи. Аналогічні дані дослідження довготривалої рухової пам'яті були дещо нижчими – 81,0 % дітей ІІ

групи та 44,1 % дітей І групи мали високий рівень точності відтворення запропонованих зразків без опори на наочність, 19,0 % дітей ІІ групи та 51,4 % дітей І групи на достатньому рівні справились із завданням, але 4,5 % дітей із ЗНМ не змогли репродукувати зразки без наочної опори.

Дітям п'ятого року життя із ЗНМ для відтворення певних моторних позицій потрібно було більше часу, спостерігалися труднощі дзеркального відображення і реального положення пальців рук, складно було втримати пальці у певній позиції протягом 10 секунд. Також спостерігалися труднощі при одночасному відтворенні різних рухових позицій обома руками. Після кількаразового повторення швидкість виконання і точність відтворення набули позитивного прискорення. Разом з тим пропозиція через деякий час відтворити засвоєні рухи викликала у більшості дітей труднощі. Ми вважаємо, що труднощі відтворення рухових конструкцій пов'язані з недостатнім розвитком уваги, пам'яті, просторового праксису, дисбалансом взаємодії між лівою та правою півкулею, несформованістю операції ймовірного прогнозування алгоритму точних рухів пальців.

Отже, аналіз даних експериментального дослідження дав можливість виявити особливості формування пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Достатньо високі показники обсягу зорової пам'яті є важливою передумовою формування наочно-образного мислення. За окремими параметрами недостатньо сформованою є слухомовленнєва пам'ять, зокрема, обсяг короткочасної і довготривалої слухової пам'яті. Багато помилок при відтворенні об'єктів (пропуски, заміни), на нашу думку, можна пояснити порушеннями уваги та самоконтролю у дітей обох груп.

Варто зауважити, що довільність уваги залежить від модальності та форми пред'явлення інструкції, що фіксується у зменшенні кількості помилок за умови словесної інструкції та наочного зразка. Спостерігалася чітко виражена установка до активізації мнестичних процесів при виконанні діагностичних проб, у структурі яких представлений зоровий компонент. При цьому опосередковане запам'ятовування здійснювалося на основі узгодження дії слухового та зорового аналізаторів.

Отже, порушення процесів і різних видів пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ мають тісну залежність від сформованості у них мовленнєвих навичок та пізнавальних функцій.

Для вивчення та оцінки образно-логічного мислення були обрані такі мисленнєві операції: порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація та змістове співвідношення. Це обумовлено тим, що на п'ятому році життя дитина вже здатна оволодіти на елементарному рівні перерахованими способами логічного мислення. Особливості сформованості операцій порівняння було з'ясовано за допомогою проб 1.25 - 1.26. Результати виконання завдання самостійного пошуку потрібних фігур виявилися значно кращими з-поміж інших, представленому у цьому блоці, оскільки діти обох експериментальних груп продемонстрували достатньо високі показники його виконання(див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5 – Результати дослідження стану сформованості образно-логічного мислення (у %)

	Порівняння			Узагальнення			Класифікація			Систематизація		
	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.
II група	75,4	24	0,6	67,1	32,9	0	63,7	36	0,3	71,4	28,6	0
I група	23,5	75,5	1	0	72,3	27,7	11,8	80	8,2	0	68,1	31,9

У більшості випадків завдання було виконано самостійно у II групі та із незначною педагогічною допомогою у I групі. Не зважаючи на різний характер предметних зображень та їхнього просторового розміщення, 23,5 % дітей п'ятого року життя із ЗНМ на високому рівні, а 75,5 % – на достатньому рівні змогли відшукати вказані фігури. Серед чинників, що дестабілізуюче вплинули на показники виконання завдання, варто зазначити труднощі зорової актуалізації ознак потрібної фігури – діти при пошуку трикутників вказували на конус і піраміду. При вказуванні педагогом вони виправляли помилку і надалі були уважніші при виконанні наступних вправ, хоча діти I групи часто відволікалися поглядом на експериментатора, шукаючи підтвердження правильності відповіді.

Це дає нам підстави стверджувати, що достатність сформованості операцій зорового порівняння у I та II групах обумовлена достатньо високими показниками обсягу зорового сприймання, уваги та пам'яті.

За результатами виконання завдання визначити четвертий зайвий малюнок на вербальному та невербальному рівні (проба 1.28) 68,1 % дітей із ЗМР виявили високий рівень сформованості операцій узагальнення, 31,9 % – достатній. Вони діяли швидко, адекватно поставленому завданню: узагальнювали назву трьох запропонованих предметів і визначали четвертий зайвий з використанням двох родових понять, виявляли зацікавлення до самого процесу мислительної діяльності та його результатів. Діти ставили педагогу уточнюючі запитання (*Це заєць чи кролик? Квітка справжня чи іграшкова?*), які свідчили про активний пошук правильної відповіді, побудову внутрішнього алгоритму виконання дій.

Діти п'ятого року життя із ЗНМ виявили значно нижчі результати: на високому рівні не виконала завдання жодна дитина, 72,3 % – на достатньому рівні. Аналіз помилок, допущених при вербальному виконанні, показав, що основними труднощами були: неадекватний характер виконавської діяльності (недостатній рівень розуміння інструкції, фрагментарне виконання завдання), порушення алгоритму прогнозованості дій (спочатку узагальнення, а потім виділення), помилкове групування картинок за спільною ознакою, труднощі при утримуванні у пам'яті інструкції до завдання. У більшості випадків використовувалася неодноразова допомога педагога (повторення інструкції, акцентування уваги на певному елементі, підбадьорювання, навідні запитання), в результаті сприйняття якої завдання виконувалось на достатньому рівні. Варто зазначити, що невербальний варіант виконання запропонованої проби значних труднощів у дітей не викликав – логічний ряд був правильно викладений.

Однак 27,7 % дітей I групи, не зважаючи на запропоновані види допомоги, виконали завдання на низькому рівні – не змогли виділити зайвий малюнок у трьох із запропонованих чотирьох груп зображень. Характерними були помилки: нерозуміння змісту поставленого завдання, невпевненість у можливості його виконання (тому діти відмовлялися навіть спробувати подумати, докласти зусиль

для виконання завдання), помилки при виборі об'єднуючої ознаки та відповідного узагальнюючого слова. Відмічалася також наявність супровідних хаотичних рухових реакцій дітей (перетасовування карток, розгляд зворотної сторони, намагання зігнути їх), які пояснюються імпульсивністю та збудливістю ЦНС дітей із ЗНМ.

Це свідчить про низький ступінь продуктивності образно-логічного мислення дітей п'ятого року життя із ЗНМ, порушення у них здатності подумки об'єднувати предмети і явища за спільними суттєвими ознаками, несформованістю функцій довільної уваги та пам'яті.

Дослідження рівня сформованості навичок класифікації за кваліфікаційними групами (проба 1.29) показав, що на високому рівні із запропонованими завданнями справились 11,8 % дітей I групи (відповідно 64 % II групи), на середньому – 80,0 % дітей I групи (36,0 % дітей II групи), на низькому рівні – 8,2 % дітей I групи. Усі діти діяли способом зорового співвіднесення предметних карток із контрольним класифікаційним полем.

Досліджувані виявляли позитивну реакцію на мінімально розгорнуті види педагогічної допомоги – повторення інструкції, пропозиції самостійно виправити помилку на певному етапі, поміркувати іще раз над правильністю вибору. Причому діти I групи в більшій мірі потребували стимулюючої та організуючої допомоги у вербальній формі. В більшості випадків саме така незначна допомога давала можливість правильно розподілити картки. Однак вербальне озвучення та обґрунтування власних дій давалося дітям складніше – спостерігалися вербальні парафазії тематичного та парадигматичного характеру. Наприклад: *полуниця – малина, журавель – ластівка, шафа – стіл, тумбочка*.

Труднощі класифікації проявлялися в залежності від семантичної складності стимульного матеріалу (транспорт, посуд, професії, меблі), що вказує на певне відставання у формуванні процесів пізнавальної діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Таким чином, на основі результатів діагностики процесу класифікації можемо вказати на прояви недостатності операційного компоненту мислення, недостатню

сформованість операцій наочно-образного мислення, швидку виснажуваність уваги та пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Вивчення сформованості способів систематизації (проба 1.27) показало, що називання пори року та обґрунтування своєї думки не склало труднощів для дітей п'ятого року життя із ЗМР – 71,9 % мають високий рівень, 28,1 % – достатній. Діти чітко називали пору року, вказуючи на 3-4 суттєві ознаки. Діти з достатнім рівнем потребували незначної допомоги дорослих у вигляді навідних запитань, зверталися із уточнюючими запитаннями.

Значно складніше було виконати завдання дітям п'ятого року життя із ЗНМ: низький рівень виявлено у 31,9 %, достатній – у 68,1 % діагностованих. Фіксувалися помилки, аналогічні попереднім: недостатнє розуміння змісту інструкції, намагання виконати завдання з «наскоку», нестійкість довільної уваги, труднощі у вербальному формулюванні думок при обґрунтуванні. Діти відволікалися від безпосереднього виконання завдання, пригадували історії із власного життя, аналогічні зображенням.

Найбільші труднощі викликало формулювання пояснення «*Чому я думаю, що це осінь*»: діти не могли зосередитися на дослідженні певного фрагменту малюнка і виокремленні суттєвих ознак певної пори року. Більш розгорнуті види педагогічної допомоги (підказки типу *Зверни увагу на одяг. Чим зайнятий хлопчик? Що падає з неба?*) позитивно сприймалися дітьми, однак і це не допомогло значній частині (31,9 %) обґрунтовано сформулювати свою думку.

Це дає нам можливість вказати на недостатній розвиток пізнавальних навичок, недостатню сформованість зорового сприймання, продуктивності і стійкості зорової та слухової уваги, довільної пам'яті, вербально-логічного мислення у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Діагностика розуміння дітьми змісту сюжетних картинок (проба 1.31) була спрямована на виявлення здібностей на основі аналізу і синтезу зробити прості узагальнення, виділити логічні зв'язки між зображеними об'єктами. Як свідчать отримані дані, діти II групи достатньо успішно справились із завданням: 76,3 % на високому рівні, 23,7 % – на достатньому. Вони зв'язно описали події, зображені на

малюнку, правильно зрозумівши почуття людей за їхньою мімікою і жестами. Надана незначна педагогічна допомога суттєво не вплинула на рівень самостійності зроблених умовисновків.

Переважно достатніми виявилися результати дослідження у І групі: жодна дитина не змогла самостійно, без підказок відповісти на поставлені запитання і зробити узагальнення, 79,3 % дітей справились із завданням на достатньому рівні, 20,7 % – на низькому. Вони потребували розгорнутих видів допомоги, які надавалися не лише у вербальній формі (підказки, уточнення, навідні запитання), але й з опорою на малюнок (показ певної емоції, дії). Діти переважно констатували побачене на малюнку короткими реченнями: *«Хлопчик плаче. Длугий дає йому машинку. А длугий селдитий, не хоче з ними глатися. Хлопчик ту машинку не хоче, хоче длугу»*.

Діти п'ятого року життя із ЗНМ не помічали різниці між різновидами назв іграшок (*автобус-машинка*). Їм складно було виявити і вербально описати емоційну сторону малюнка, провести паралель між емоціями дітей і їхніми вчинками. Діти засвідчували трудність відтворити послідовність дій, що передували зображенням, спрогнозувати, що ж буде далі.

Це свідчить про несформованість у дітей п'ятого року життя із ЗНМ функції ймовірного прогнозування внаслідок недостатнього розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, наочно-образного мислення, комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності.

Отже, отримані результати проведеного діагностичного дослідження (блок І) у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (І група) та із звичайним мовленнєвим розвитком (ІІ група) дали підстави виявити об'єктивний рівень сформованості пізнавальних процесів у них. Зокрема, якісний аналіз експериментальних даних дає підстави констатувати, що у дітей І групи виявлені якісно відмінні особливості розвитку окремих пізнавальних процесів та їхніх структурних складових. Виокремимо найхарактерніші з них:

1. Дослідження зорового сприймання у дітей п'ятого року життя із ЗНМ (18,4 % дітей виконали завдання на високому рівні, 70,8 % – на достатньому, 10,8 %

– на низькому рівні) свідчить про незначний недорозвиток цієї функції у порівнянні з дітьми із звичайним мовленнєвим розвитком. Причинами порушення є недостатня сформованість алгоритму цілісного зорового сприймання дітей, нестійкість довільної уваги, порушення механізмів довготривалої пам'яті, невербального зорового прогнозування.

2. Аналіз результатів слухового сприймання виявив більш суттєві порушення: 12,3 % дітей І групи виконали завдання на високому рівні, 56,2 % – на достатньому, 31,5 % – на низькому. Такі показники обумовлені недостатністю сформованості операцій слухової уваги та контролю, порушенням операцій аналізу, прогнозування наступних після звуку дій.

3. У ході дослідження було виявлено, що слухова увага, в порівнянні із зоровою, характеризується підвищеною виснажливістю (завдання виконано 8,2 % дітей на високому рівні, 58,3 % – на достатньому, 33,5 % – на низькому). У дітей спостерігалися труднощі, пов'язані із виконанням завдання за умови словесної інструкції, а не зорової. Це свідчить про залежність протікання процесів уваги у дітей від форми подачі матеріалу, недорозвиток слухової уваги внаслідок несформованості нейросенсорних зв'язків у дітей із ЗНМ.

4. Отримані результати засвідчили недостатній обсяг мимовільного і довільного зорового запам'ятовування (12,0 % дітей – з високим рівнем, 63,3 % – з достатнім, 24,7 % – з низьким), який обумовлений дисфункцією лівої півкулі головного мозку у дітей із загальним недорозвитком мовлення, недосконалістю просторового аналізу і синтезу.

5. Домінантними у дітей п'ятого року життя із ЗНМ є порушення довільної слухової уваги (достатній рівень показали 52,3 % дітей (у II групі – 42,6 %), і на низькому рівні відтворили запропоновані слова 47,7 % дітей із ЗНМ (у II групі 11,1 %). Це пояснюється недостатньою сформованістю семантичних полів у дітей із загальним недорозвитком мовлення, структуризації одного семантичного поля, а також тим, що процеси збереження і відтворення уявлень пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ залишаються ще недостатньо диференційованими та чіткими.

При аналізі результатів довільного запам'ятовування відмічаємо слабе оволодіння прийомами смислового заучування, знижену пізнавальну активність при виконанні мнемічної діяльності.

6. При діагностуванні рухової пам'яті зафіксовано труднощі відтворення рухових конструкцій пов'язані з недостатнім розвитком уваги, пам'яті, просторового праксису, несформованістю операції ймовірного прогнозування алгоритму точних рухів пальців.

7. Достатність сформованості операцій зорового і слухового порівняння у І групі (23,5 % дітей показало високий рівень, 75,5 % – достатній) обумовлена достатньо високими показниками обсягу зорового сприймання, уваги та пам'яті.

8. Діагностика рівня сформованості операцій узагальнення (72,3 % – на достатньому рівні, 27,7 % – на низькому) дала можливість констатувати недостатній рівень розуміння інструкції, фрагментарне виконання завдання, порушення алгоритму прогнозованості дій, помилкове групування картинок за спільною ознакою, труднощі при утримуванні у пам'яті інструкції до завдання. Це свідчить про низький ступінь продуктивності образно-логічного мислення дітей п'ятого року життя із ЗНМ, порушення у них здатності подумки об'єднувати предмети і явища за спільними суттєвими ознаками, несформованістю функцій довільної уваги та пам'яті.

9. На основі результатів діагностики процесу класифікації та систематизації ми можемо вказати на прояви недостатності операційного компоненту мислення, недостатню сформованість операцій наочно-образного мислення, швидку виснажуваність уваги та пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Отримані результати дають можливість визначити на засадах психолінгвістичного аналізу психологічні механізми, які лежать в основі порушення формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ: програмування мовленнєвого висловлювання, пошук необхідного слова за семантичними та звуковими ознаками, відбір фонем, перехід від плану програми до граматичної структури речення, реалізація комунікативного наміру.

У **II блоці** діагностичного дослідження увагу було акцентовано на визначенні рівня сформованості основних компонентів мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ та із звичайним мовленнєвим розвитком. Проаналізуємо основні показники в обох групах.

При обстеженні фонематичної системи мовлення окремо досліджувалися фонематичне сприймання, фонематичний слух, фонематичний аналіз і фонематичне уявлення (див. табл. 2.6). Стан сформованості фонематичного сприймання дітей п'ятого року життя із ЗНМ було з'ясовано нами за допомогою проб 1.32.–1.34.

Таблиця 2.6 – Результати дослідження стану сформованості фонематичної системи мовлення (у %)

	Фонематичне сприймання			Фонематичний слух			Фонематичний аналіз			Фонематичні уявлення		
	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.
II група	49,1	50,9	0	60	40,0	0	56,4	43,6	0	57,1	42,9	0
I група	17,4	63,6	19	0	62,8	37,2	5,3	61,0	33,7	12,0	63,1	24,9

Вагомі результати виявив якісний аналіз результатів проби 1.32. При виявленні вміння сприймати, розрізняти і правильно відтворювати опозиційні за акустико-артикуляційними ознаками групи звуків дітям обох груп пропонувалися склади із свистячими та шиплячими звуками, оскільки саме їхнє сприймання і вимова в нормі повинні бути засвоєні, але є найбільш проблемними для дітей п'ятого року життя.

Діагностика засвідчила такі результати: у 68,1 % дітей I групи – достатній рівень, у 31,9 % – низький. А от у II групі 28,6 % дітей показали високий рівень, 71,4 % – достатній. Разюча відмінність в результатах обумовлена несформованістю перцептивного рівня слухового сприймання, результатом чого є порушення розрізнення звуків за акустично-артикуляційними ознаками. Більшість помилок було зафіксовано при багаторазовому повторі опозиційних пар звуків (свистячий–шиплячий–свистячий) – вони взаємозамінювалися, змішувалися або взагалі

випускалися. Все це є свідченням несформованості процесів диференціації звуків, нестійкості слухової уваги і дефіциту слухового контролю, незакінченим процесом формування точних артикуляційних рухів, порушення звуковимови у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

При пред'явленні малюнків, назви яких є словами-паронімами (проба 1.33), діти показали достатньо високі результати при вказуванні потрібної картинки: високий рівень продемонстрували 51,7 % дітей І групи і 72,6 % дітей ІІ групи, достатній – 48,3 % дітей І групи і 27,4 % дітей ІІ групи. Це свідчить про закінчення процесу спонтанного фонематичного розвитку у дітей п'ятого року життя із типовим мовленнєвим розвитком: сформовані диференційні еталони слів та окремих звуків, діти чують і правильно вимовляють більшість звуків рідної мови.

Діти із ЗНМ третього рівня І групи продемонстрували достатній рівень фонематичного сприймання і диференціювання звуків на слух. Назви картинок попередньо були їм знайомі і труднощів у виконанні завдання не виникло. В більшості випадків діти не потребували допомоги, хіба що використовувалися зауваження щодо відволікання на розглядання наступних зображень.

Протилежний алгоритм був передбачений при виконанні проби 1.34 – назвати пред'явлені пари картинок (передбачалося використання слів-паронімів). Якщо при звичайному впізнаванні і вказуванні картинок, назвами яких були слова-пароніми, у дітей не спостерігалось значних труднощів, то при вимозі впізнати і озвучити ці назви діти п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення у 75,5 % показали достатній рівень, у 24,5 % – низький рівень виконання завдання. Характерними були помилки сплутування назв, опозиційних фонем, заміна звуків, що призводила до зміни значення слова, відсутність контролю за власним мовленням. Одні діти не помічали помилок у власній вимові, а коли педагог їх виправляв, то наполягали, що вони так само щойно вимовили це слово. Інші – неправильно вимовляли і повторно, ніяк не реагуючи на зауваження. При виконанні завдання діти п'ятого року життя із ЗНМ потребували сторонньої допомоги, яка надавалася у вигляді акцентування на певному елементі, який допоміг згадати назву предмета, навідних запитань, звукових підказок.

Діагностика фонематичного слуху (проби 1.35–1.36) проводилася на матеріалі немовленнєвих звуків та мовленнєвого матеріалу. Кількісний аналіз сприймання, впізнавання і називання немовленнєвих звуків (проба 1.35) показав, що 56,1 % дітей І групи виконали його на достатньому рівні, 43,9 % – на низькому (у ІІ групі 64,5 % дітей виконали завдання на високому рівні, 35,5 % – на достатньому). Низький рівень фіксувався при впізнаванні менше трьох звуків.

Якісний аналіз виконаної проби показав, що діти із ЗНМ або утруднювалися назвати, кому належать ці звуки, і потребували допомоги, або взагалі не мали варіантів відповіді. Причиною є невміння уважно слухати і впізнавати немовленнєві звуки, недотримання умов інструкції, недорозвиток слухової пам'яті. Замість того, щоб уважно слухати і впізнати джерело звуку, діти роззиралися по сторонам, шукали що і звідки звучить. Зафіксовані помилки при диференціації схожих звучань (звук поцілунку і сьорбання води із чашки). При виконанні завдання використовувалася розширена допомога дорослих: повторення звучання, постановка навідних запитань, актуалізація попереднього досвіду оперування з предметами.

Отримані результати дали можливість констатувати, що у дітей п'ятого року життя із ЗНМ порушене формування зіставлення «звук–предмет», механізм прогнозування ймовірності приналежності звуку певному предмету. Однією з причин цього є збіднений досвід оперування із звучанням предметів, недорозвиток мимовільної уваги та пам'яті.

Дослідження фонематичного слуху при розрізненні звуків мовлення (проба 1.36) дала дещо кращі результати, зважаючи на те, що діти І групи відвідують дошкільні навчальні заклади, де програмою середньої логопедичної групи передбачений такий вид роботи: 68,4 % дітей виконали його на достатньому рівні, 31,6 % – на низькому. Легше упізнавалися звуки у відкритих складах, важче – при збігові приголосних звуків.

Важливим був і факт наявності потрібного звуку у звуковимові дитини – діти менше помилялися при сформованості навичок правильної його вимови. І навпаки – у 92,3 % дітей зафіксовані помилки впізнавання та диференціації звуку при відсутності навичок правильного його вимовляння. Це зайвий раз доводить

правильність думки дослідників (Н. Гаврилової, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Ю. Рібцун, Є. Соботович) про те, що фонематичні слух та уявлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення формуються у відповідності до власної неправильної вимови [74, с. 132; 88, с. 120; 174, с. 75; 187, с. 6].

Вивчення стану сформованості фонематичного аналізу (проби 1.37 - 1.40) показало, що найбільше труднощів викликало у дітей виконання проби 1.37, якою передбачалося диференціювання звукових форм слів-паронімів (68,3 % дітей I групи мають достатній рівень, 31,7 % дітей – низький рівень; у дітей II групи 64,8 % дітей – високий рівень, 35,2 % – достатній). Дітям складно було вловити різницю між запропонованими словами внаслідок несформованості вміння виділяти і чути окремі фонemi та встановлювати їхню послідовність у слові (при звичайному онтогенезі ці вміння формуються після чотирьох років).

Зокрема, при відтворенні спостерігалися змішування звуків (*ліс - лиз, син - зинь*), хоча до цього ізольовано вони вимовлялися правильно. Зафіксовано випадки оглушення звуків (*шити – шити, дуп – зуп, пік – пик, мак - пак*). Діти повторно називали аналогічні склади, не помічаючи помилки (*лак – лак, жити – жити*). Неодноразово їм надавалася посиljena педагогічна допомога: повторне зачитування слів, акцент у вимові на опозиційні звуки, заохочення спробувати іще раз.

Якісний аналіз результатів виконання цієї проби виявив, що недиференційована вимова різних груп звуків (свистячих, шиплячих, сонорних та африкатів) є наслідком порушення фонематичного сприймання, недорозвитку фонематичного слуху, слухової уваги. Причому вказані недоліки процесів диференціації стосувалися не лише звуків, що відрізнялися тонкими акустико-артикуляційними ознаками, а й більш контрастних звуків (*бив – бит, нас – нат*). Варто зауважити також, що ці звуки є сформованими у звуковимові дітей. Все це є причиною уповільненого процесу оволодіння навичками звукового аналізу дітьми п'ятого року життя із ЗНМ.

Майже однакові результати (4,2% дітей із ЗНМ показали високий рівень, 60,3 і 68,1 % – достатній, 35,5 і 27,7 % – низький рівень) ми отримали в результаті обробки результатів виконання проб 1.39-1.40. Дослідження стосувалося визначення

рівня сформованості антиципації у дітей п'ятого року життя із ЗНМ при прогнозуванні ймовірності появи потрібного звуку на початку слова. Особливо складно було дітям п'ятого року життя виконати перші спроби: використовувалися повторення завдання, навідні запитання, рухові підказки. Вони відволікалися від суті завдання, орієнтувалися на перше слово у словосполученні, додаючи семантично близькі слова-відповідники (*теплий ..ай – теплий шапка, теплий молоко*). При додатковій вказівці сконцентруватися і дати правильну відповідь, діти при виконанні третього-четвертого варіанту показували здебільшого достатній рівень, тобто правильно називали деформоване слово.

При якісному аналізі було зафіксовано такі помилки:

- нерозуміння алгоритму поєднання звуків у слові, внаслідок чого невміння виділити перший звук у слові;
- труднощі при утримуванні в пам'яті всього слова при подальшому його аналізі і, як наслідок, пропуски або додавання зайвих звуків у слові;
- замість окремого звуку називався склад, що є свідченням порушення фонематичного аналізу;
- порушення механізму ймовірного прогнозування цілісного звукового образу слова

Найкращі показники було зафіксовано в результаті кількісного аналізу результатів виконання проби 1.38: у 12,4 % дітей І групи – високий рівень виконання, у 48,1 % – достатній, у 39,5 % – низький (у дітей ІІ групи 56,6 % дітей – високий рівень, 43,4 % – достатній). Це обумовлено кількома стимулюючими чинниками: протяжна вимова педагогом потрібного звуку у слові, певний досвід виконання аналогічних завдань у середній логопедичній групі ДНЗ. Краще діти виконували завдання на виділення першого голосного звуку у слові, з труднощами – першого приголосного. Це пояснюється акустичними властивостями названих звуків та їхніми артикуляційними характеристиками, що значно полегшує процес фонематичного аналізу слова.

Однак, при відносно кращих результатах виконання завдання, нами все ж було зафіксовано помилки: пропуски приголосних звуків при їхньому збігові (*айсра*,

ідик); перестановка звуків (*овілець*); перестановка складів (*мотолок*); додавання зайвих звуків (*овлівець*); називання першого складу замість звуку.

Отже, результати проведеної діагностики вказують на несформованість функції фонематичного аналізу у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Недиференційованість фонем в усному мовленні є причиною замінів та змішування звуків. Це дає нам підстави передбачити в подальшому у даній категорії дітей труднощі в процесі повноцінного засвоєння звукової сторони мовлення.

Для дослідження рівня сформованості фонематичних уявлень у дітей п'ятого року життя контрольної та експериментальної груп нами було застосовано проби 1.41-1.46. Матеріали до проби добиралися індивідуально, з врахуванням рівня сформованості звуковимови. Ми передбачали, що для пошуку слова-назви картинки із заданим звуком (проба 1.42) та передбачення імовірності появи певного звуку у відповідному положенні в слові (проби 1.43-1.47), у дітей повинно бути достатньо сформованим цілісність уявлення про фонему (це забезпечує достатній розвиток фонематичного сприймання та диференціації звуків), акустичний алгоритм її відтворення (виникає внаслідок достатнього розвитку кінестетичного сприймання та рухової пам'яті) та її місце у слові (цьому сприяє достатній розвиток фонематичного слуху).

Особливий акцент було зроблено на діагностиці сформованості ймовірного прогнозування у фонологічній ланці мовленнєвої діяльності, яке має ґрунтуватися на попередньому досвіді активного вживання даних словоформ, достатньому розвитку фонематичного слуху, семантичному співвідношенні гармонійної взаємодії двох слів у словосполученні.

Кількісний аналіз результатів дослідження показав практично майже однакові показники за всіма пробами:

- проба 1.42: 64,3 % дітей І групи – достатній рівень, 35,7 % – низький (у ІІ групі 52,8 % – високий рівень, 47,2 % – достатній);
- проба 1.43: 60,5 % дітей І групи – достатній рівень, 39,5 % – низький (у ІІ групі 60,3 % – високий рівень, 39,7 % – достатній);

- проба 1.44: 74,4 % дітей I групи – достатній рівень, 25,6 % – низький (у II групі 68,0% – високий рівень, 32,0% – достатній);
- проба 1.45: 12,6 % дітей I групи – високий рівень, 67,4 % дітей – достатній рівень, 20,0 % – низький (у II групі 60,9 % – високий рівень, 39,9 % – достатній);
- проба 1.46: 60,2 % дітей I групи – достатній рівень, 39,8 % – низький (у II групі 52,7 % – високий рівень, 47,3 % – достатній);
- проба 1.47: 56,1 % дітей I групи – достатній рівень, 43,9 % – низький (у II групі 52,4 % – високий рівень, 47,6 % – достатній).

Якісний аналіз результатів проведених діагностичних проб показав, що у дітей п'ятого року життя із типовим мовленнєвим розвитком фонематичні уявлення відповідають віковому рівню несформованості власної звуковимови та фонематичного слуху. Достатній рівень розвитку слухового контролю та фонематичного аналізу дозволив більшості з дітей самостійно правильно виконати запропоновані завдання, інші ж потребували незначної допомоги (повторення інструкції, повторне зачитування слів). Фіксувалися змішування сонорних та шиплячих звуків у мовленні, труднощі при прогнозуванні появи звуку в середині слова.

У дітей п'ятого року життя із ЗНМ було зафіксовано значно більше труднощів та помилок. При виконанні проби 1.42 діти потребували повторення та уточнення інструкції (*Не називати усі картинки, а лише ті, у назві яких є звук [з]*), апелювання педагога до символізації звуків (*Послухай, чи не дзижчить у цьому слові комарик*). Діти з низьким рівнем сформованості фонематичних уявлень виконували завдання при повторному проговоренні кожного слова окремо і стимулюючому запитанні педагога (*У цьому слові є цей звук? А у цьому?*). Самостійно визначити наявність звуку у пред'явлених словах дітям було складно, що свідчить про відсутність цілісного акустичного образу слова, порушення фонематичного сприймання та аналізу.

Ці ж чинники є причинами помилок, зафіксованих при виконанні проб 1.43 – 1.47. При визначенні ймовірного звуку в кінці одиничного слова діти із загальним

недорозвитком мовлення перепитували, потребували уточнення значення слова, змішували звуки, переставляли склади. Замість одного звуку вони додавали декілька (*літачок* замість *літак*, *лимони* замість *лимон*), не звертаючи увагу на зміну значення слова. Якщо ж ціле слово в результаті прозвучало правильно, але педагог просив повторити саме зниклий звук, діти утруднювалися це зробити.

Значно легше було виконати завдання із прогнозування появи певного звуку в одному із слів словосполучення (проба 1.45). Ми вважаємо, що це обумовлено семантичним співвідношення прогнозовано-гармонійного поєднання слів у пари: слово-ознака стимулювала появу правильного слова-назви.

Найскладнішими виявилися завдання із прогнозування появи зниклого звуку в середині слова (проби 1.46-1.47). Завдання пропонувалося в двох варіантах: визначення зниклого звуку на слух та додаткове пред'явлення картинок (відповідних та конфліктних). Перший варіант виявився занадто складним: діти з першого разу не розуміли суті завдання, відображено повторювали «зіпсоване» слово, за попередньою аналогією виконання завдань намагалися вставити звуки на початку або в кінці слова, змішували звуки. Виконання завдання при допомозі предметних картинок дещо полегшило пошук, однак і тут фіксувалися: неправильне називання картинок, змішування звуків, додавання звуків навздогад, невміння виділити і назвати зниклий звук в середині слова при збігові приголосних. Наявність конфліктних зображень зайвий раз відволікала увагу дітей, вони намагалися «пристосувати» їх до контрольних слів.

Варто зауважити, що повторне виконання завдання у першому варіанті (після другого), виявило значно кращі результати, що свідчить про перспективні позитивні результати компенсаційної роботи з даною групою дітей.

Репрезентовані результати свідчать про недостатність сформованості фонематичних уявлень у дітей п'ятого року життя із ЗНМ внаслідок нестійкості та виснажливості фонематичної уваги, недостатньої сформованості фонематичного сприймання, фонематичного слуху та фонематичного аналізу, ймовірного прогнозування на фонологічному рівні мовленнєвої діяльності. Все це є причиною несформованості готовності дітей до оволодіння звуковим аналізом і синтезом слів і

може слугувати причиною потрапляння таких дітей у групу ризику щодо виникнення дислексій і дисграфій.

Варто також зауважити, що механізм порушення фонематичної складової мовленнєвої діяльності у дітей із ЗНМ є неоднорідним, про що свідчить неоднакова симптоматика проявів даного дизонтогенезу. Причиною цього є різна етіологія виникнення загального недорозвитку у дітей експериментальної групи (наявність ЗПР, органічних уражень мовленнєво-слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, системних порушень мовлення нез'ясованої етіології).

Для з'ясування рівня сформованості звуковимови та складової структури слів дітей п'ятого року життя були запропоновані проби 1.48 - 1.54. Мовленнєвий матеріал до проби добиралися індивідуально, з врахуванням рівня сформованості звуковимови. Наочний матеріал також добирався із врахуванням вікових меж обізнаності дітей.

Обстеження звуковимови дітей п'ятого року життя із ЗМР засвідчив відповідність цього процесу віковим нормам: зафіксована нестійкість вимови шиплячих звуків, часткова сформованість вимови сонорних звуків, заміни та змішування вимови шиплячих і свистячих звуків.

Кількісний аналіз виконання проби 1.48 дітьми п'ятого року із ЗНМ показав наступні результати: 82,4 % дітей виконало завдання на достатньому рівні, 17,6 % – на низькому рівні. Це дає підстави говорити про часткове порушення звуковимови у цієї категорії дітей. Серед найхарактерніших помилок зафіксовано:

- порушення вимови свистячих, шиплячих і сонорних звуків, африкатів (*масина, зук, ноз, коябев, возка, позяник, їзі*);
- порушення їхньої диференціації (*заба – жаба, нозіці – ножиці, цоботи – чоботи, мойзь – морж*);
- змішування звуків у мовленнєвому потоці (при правильній ізольованій вимові);
- нестійка вимова звуку у різних словах (*кастан, масіна, зуєз*);
- пом'якшення твердих приголосних звуків (*сьобака, зьойото, їсіцька, їсько*);

- оглушення дзвінких приголосних звуків (*золуть, туп, шук*);
- порушення вимови звуків [к], [в], [й] (*тотик, зовтиль, пиль, оуда*);
- заміна складніших в артикуляційному плані звуків простішими (*матка – маска, кодух – кожух*);
- спотворена вимова звуків (міжзубна вимова свистячих звуків).

Аналіз зафіксованих помилок звуковимови свідчить про несформованість у дітей п'ятого року життя із ЗНМ перцептивного рівня слухового сприймання, рухової та слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю, порушення фонематичних процесів (сприймання, фонематичного слуху, аналізу, уявлення), недостатню сформованість чітких артикуляційних рухів (Є.Соботович) [188. С. 10].

Більш різноплановими виявилися у дітей І групи порушення складової структури слів. Дослідження показало, що даний вид дизонтогенезу має стійкий характер і притаманний практично всім дітям із загальним недорозвитком мовлення в різній мірі.

Так, виконання проби 1.49, яке мало на меті обстеження складової структури слів на матеріалі запропонованих предметних зображень, засвідчило, що 56,3 % дітей із загальним недорозвитком мовлення виявили достатній, а 43,7 % – низький рівень виконання завдання (у II групі у 60,6 % дітей – високий рівень, у 39,4 % – достатній). Було зафіксовано, що труднощі у дітей І групи виникали переважно при відтворенні складової структури складних для вимови слів (*тоємбус, весипед, темеметл*). Особливістю є те, що безпосереднє відтворення структури навіть трьох - чотирьохскладових слів за еталонним зразком педагога було наближеним до нього, а самостійне вживання даних слів у комунікативних висловлюваннях призводило до значного спотворення (*Мама темометом міяв теметулю – Мама термометром міряла температуру*).

Виконуючи завдання, діти із ЗНМ допускали такі помилки:

- порушення кількості складів (елізії, ітерації): *моток – молоток, веєспед – велосипед, телємомет – термометр, сакалянка – склянка*;
- порушення послідовності складів у слові (перестановки складів, сусідніх звуків у складах): *подімол – помідор, веселопед – велосипед*;

- спотворення структури окремих складів: *капута* – *капуста*, *каништан* – *каштан*, *компот* – *компот*;
- контамінації (скорочення приголосних звуків при збігові): *палатула* – *температура*, *холодиник* – *холодильник*.

При виконанні проби діти I групи потребували розгорнутої допомоги дорослих: повторення інструкції до завдання, підказки першого складу, супутнє відстукування ритмічного малюнку слова. Не зважаючи на зауваження педагога не відволікатися від виконання завдання, діти з перебільшеною увагою розглядали малюнок, ставили недоцільні запитання, відволікалися на сторонні подразники.

Проби 1.50–1.51 були спрямовані на виявлення рівня сформованості складового невербального прогнозування у дітей п'ятого року життя I та II груп на імпресивному рівні. Дітям пропонувалось за першим та останнім складом впізнати слово і показати його предметне зображення. Кращі результати виявило прогнозування цілісної складової структури слова за першим складом: у 16,1 % дітей із загальним недорозвитком мовлення – високий рівень, 48,4 % – достатній рівень, 35,5 % – низький рівень (у II групі у 68,3 % дітей – високий рівень, 31,7 % – достатній); дещо нижчі – за останнім складом: у 68,2 % дітей із загальним недорозвитком мовлення – достатній рівень, 31,8 % – низький рівень (у II групі у 64,5 % дітей – високий рівень, 35,5 % – достатній).

Дітям I групи складно було зрозуміти саму суть завдання, спрогнозувати цілісну звуко-складову структуру слова. Спочатку вони називали всі назви малюнків підряд, після акцентування уваги на пошуку слова із заданим першим складом – називали будь-які слова з цим складом, не співвідносячи їх з малюнками. Лише після повторного інструктажу діти адекватно шукали варіанти відповідей, шукаючи підтримки поглядом у педагога. Завдання полегшувалося тим, що серед запропонованих картинок лише одна відповідала заданим параметрам.

Рівень сформованості складового ймовірного прогнозування на експресивному рівні було запропоновано діагностувати на мовленнєвому матеріалі проб 1.52 - 1.54.

Результати виконання проб 1.52-1.53 (педагог називає перший або останній склад і пропонує назвати слово повністю з опорою на предметні зображення) засвідчують, що лише 36,2 % і 32,6 % дітей із загальним недорозвитком мовлення відповідно показали достатній рівень виконання завдання, а 63,8 % і 67,4 % – низький рівень (у II групі у 40,3 % і 42,4 % дітей відповідно – високий рівень, 59,7 % і 57,6 % – достатній).

Як бачимо, ці завдання викликали чималі труднощі в діагностованих обох груп навіть при наявності картинок-підказок. Діти потребували постійної допомоги дорослого у вигляді протягування заданого складу – таким чином діти утримували в пам'яті звуковий образ потрібного слова (*теееее.. – телефон, теееее... – телевізор, ммммм...ка – собака*). Якщо ж такої підказки не було, діти забували поставлене завдання і по кілька разів перепитували, який склад має бути першим або останнім у цьому слові. Недорозвинена здатність до переключення довільної уваги не давала можливості одночасно утримувати звуковий контур потрібного слова і досліджуваного на даний момент.

Це свідчить про низьку концентрацію довільної слухової уваги, слухової пам'яті, недорозвиток фонематичних уявлень. Іще однією причиною несформованості операції ймовірного прогнозування є недостатній обсяг активного словника дітей I групи, мінімальний комунікативний досвід використання різнопланових слів.

Найнижчі результати ми отримали при кількісному аналізі результатів проби 1.54, які передбачала доповнення середини слова ймовірним складом і називання повноцінного слова без опори на предметні зображення. Лише 28,2 % дітей із загальним недорозвитком мовлення показали достатній рівень, а 71,8 % – низький рівень виконання запропонованого завдання (у II групі у 28,7 % дітей – високий рівень, у 71,3 % – достатній).

Відсутність зорової підказки, недорозвиток слухового аналізу і синтезу, слухового контролю та ритму зумовили значні труднощі при прогнозуванні цілісного звукового образу слова. Діти додавали перший і останній склад, утворюючи нове слово (*мана, кова, векий*). Спостерігалось невмотивоване

додавання випадкових складів, що призводило до утворення асемантичних слів (*магона, годива, комова*). Коли ж педагог повторював новоутворене слово і запитував, що воно означає, діти здивоване відповідали, що не знають. При повторній інструкції наголошувалось, що це слово знайоме дитині і позначає реальний предмет, пропонувалось пригадати слово, що схоже за звучанням і має таку ж кількість частинок (складів). Однак і ці підказки дозволили лише незначній кількості дітей п'ятого року життя із ЗНМ виконати завдання на достатньому рівні, тобто назвати слово з незначною допомогою дорослого.

Отже, несформованість операції складового ймовірного прогнозування на імпресивному та експресивному рівнях обумовлене порушенням фонематичних процесів, акустико-просторових уявлень щодо звукового контуру слова, слухової уваги і контролю, недостатнім попереднім комунікативним досвідом використання зазначених мовних одиниць.

Діагностика рівня сформованості лексичної сторони мовлення передбачала виявлення наявності у словнику слів-назв предметів, слів на позначення дій предмета та діяльності людей, слів на позначення ознак предмета, узагальнюючих слів, синонімів, антонімів, паронімів. Розглянемо особливості стану сформованості різних складових лексичного запасу дітей п'ятого року життя із ЗМР та ЗНМ.

Кількісний аналіз результатів діагностики наявності у словнику іменників, дієслів та прикметників (проби 1.54 - 1.57) дав підстави виявити такі показники:

- наявність слів-назв предметів (проба 1.54) зафіксовано на високому рівні у 12,2 % дітей І групи, на достатньому – у 72,5 % , на низькому – у 15,3 % (у ІІ групі у 76,7 % дітей – високий рівень, у 23,3 % – достатній);
- наявність слів на позначення дій предмета та діяльності людей (проби 1.55, 1.57) діагностовано на високому рівні у 4,0 % дітей І групи, на достатньому рівні – у 66,3 %, на низькому – у 29,7 % (у ІІ групі у 64,8 % – високий рівень, у 35,2 % – достатній);
- наявність слів на позначення ознак предмета (проба 1.56) зафіксовано на високому рівні у 15,9 % дітей І групи, на достатньому – у 84,1 % (у ІІ групі у 64,7 % – високий рівень, у 35,3 % – достатній).

Отримані дані свідчать, що у дітей із ЗНМ третього рівня якісні і кількісні показники активного словника не відповідають віковій нормі. Особливих труднощів у них не виникало при називанні предметів, дій, ознак предметів, з якими вони мають досвід щоденної практичної взаємодії. Однак, зважаючи на те, що цей досвід є недостатнім, то і словник, особливо предикативний, є обмеженим і стереотипним.

Характерною особливістю більшості дітей І групи виявлено незнання правильних назв, що призводить до неточного вживання слів, заміни слів за семантичними ознаками (*дах* – *будинок*, *сяпка* – *одягати*, *комірець* – *сойочка*, *червоний* – *помідой*). При називанні людей за професійною ознакою назви замінювалися описом дій (*той, со їсти ваїть* – *кухар*).

Зафіксовані заміни видових понять родовими і навпаки (*іглашка* – *машинка*, *голубчик* – *ворона*, *муха* – *комар*). При називанні дій тварин мали місце неточності, обумовленні невмінням виділити диференційні ознаки значення слова (*іде* – *підходить*, *обходить*, *переходить*, *відходить*; *летить* – *відлітає*, *прилетіла*, *кружляє*). Спостерігається сприйняття навколишньої дійсності переважно на чуттєвій основі, що призводить до утворення та використання синтагматичних асоціацій (*мукає* – *корова*, *різати* – *ножик*, *сміятися* – *радість*).

Все це вказує на несформованість семантичних полів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

При проведенні діагностичних проб у дітей І групи спостерігалась нестійкість уваги, хаотичність рухів, бажання відповідати без попереднього обдумування. В процесі називання слів-ознак предмета вони потребували допомоги педагога, оскільки здебільшого обмежувалися одним словом, яке попередньо найчастіше використовувалось. При акцентуванні уваги на інших ознаках (*Який їжак на дотик?*) відповідали словосполученнями-описами (*з колючками*). Лише при наведенні уточнюючих запитань (*Якщо є колючки, то він який?*), називали відповідне слово-ознаку.

Наведені результати експериментального дослідження свідчать про збідненість словника дітей п'ятого року життя із ЗНМ, несформованість процесу активного використання слів різних частин мови в експресивному мовленні,

труднощі в актуалізації словника, стереотипність використання сталих лексичних форм, несформованість семантичних полів.

Виявлення рівня навиків використання узагальнюючих слів (проба 1.58) продемонструвало наявність значних труднощів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Лише 36,2 % дітей I групи показало достатній рівень виконання завдання, у 63,8 % зафіксовано низький рівень (у II групі у 74,4 % дітей – високий рівень, у 25,6 % – достатній).

Засвоєння абстрактного значення слова та його понятійної співвіднесеності залишається недостатньо сформованим у дітей даної вікової групи. Виявлено, що діти в деяких випадках розуміють значення очікуваного узагальнюючого слова (*те, що діти глаюца*), виділяють загальні та найбільш істотні характеристики предметів, але саме слово в активному словнику відсутнє.

Про недостатню сформованість понятійної співвіднесеності слів свідчать труднощі у доборі дітьми слів на продовження семантичного ряду (*жовтий, червоний, ...; літак, поїзд, ...; веселий, щасливий, ...*). Неточні відповіді свідчать про недостатність розуміння значення запропонованих понять.

При дослідженні особливостей розвитку лексико-семантичних явищ (проби 1.59 – 1.61) дітям пропонувалося підібрати слова-синоніми, антоніми в процесі бесіди («Яким словом можна замінити слово «машина»?») та слова – пароніми з опорою на стимульний матеріал («Назви, що намальовано на картинці»).

З'ясовано, що підібрані завдання є складними і викликали труднощі у дітей п'ятого року життя обох груп. Лише 30,1 % дітей із ЗНМ змогли підібрати слова-синоніми з допомогою дорослого (достатній рівень), 69,9 % дітей виконали завдання на низькому рівні (утруднювалися у доборі слів при наявності розширеної допомоги). У II групі 60,6 % дітей із ЗМР виконали завдання на високому рівні, 39,4 % – на достатньому.

Значні непорозуміння виникали при доборі іншого слова зі схожим значенням, оскільки найбільш поширеним було утворення синонімів шляхом додавання частки *не-* (*сумний – невеселій*). Зафіксовано ситуації, коли діти із ЗНМ не змогли підібрати

жодного слова-синоніма, хоча широко використовувалася допомога педагога – ставилися навідні запитання, вимовлявся перший звук, мімічні підказки.

Добираючи антоніми до запропонованих слів, діти обох груп показали дещо кращі результати: 38,1 % дітей І групи показали достатній рівень, 61,9 % – низький (у ІІ групі у 64,8 % дітей – високий рівень, у 35,2 % – достатній). Якісний аналіз отриманих результатів дав можливість виділити наступні особливості проведення проби 1.61 у І групі:

- замість нового слова називалося вихідне з додаванням заперечної частки не- (*не мокий, не холодний, не доб'ий*);
- називання слів-синонімів (*говоїти – співати, казати*);
- смислові заміни внаслідок недостатньої диференціації ситуативного зв'язку (*високий – веїкий*).

Не до всіх слів діти-логопати змогли навіть з допомогою дорослого підібрати антоніми. Зокрема, це стосувалося слів, що означають якості (*твердий, свіжий*), емоційні стани (*сум, здивування*).

Ми вважаємо, що неадекватне використання антонімів обумовлено недостатнім розумінням дітьми І та ІІ груп парадигматичних пар, в основі яких лежить елемент заперечення.

Так само складно було дітям п'ятого року життя обох груп правильно назвати малюнки, використовуючи слова-пароніми: у 48,2 % дітей із ЗНМ – достатній рівень, у 51,8 % – низький (у ІІ групі у 43,6 % – високий рівень, у 56,4 % – достатній). Зафіксовані неточності звучання слів, обумовлені несформованістю звуковимови (*сипка – сипка*); незнання назв предметів, відсутність диференціації у їхньому називанні. Діти виконували завдання невпевнено, повільно, потребували підбадьорювання з боку дорослого. Відповіді довго обдумували, але все одно припускалися помилок.

Отримані результати вказують на значні порушення у використанні слів на позначення лексико-семантичних явищ мовленнєвої діяльності. В словнику дітей п'ятого року життя із ЗНМ мало узагальнюючих слів, рідко використовуються антоніми, а синоніми та омоніми практично відсутні.

Експериментальне дослідження рівня сформованості лексичного ймовірного прогнозування було здійснено за допомогою проб 1.62 – 1.65 (на імпресивному рівні) та проб 1.66 – 1.69 (на експресивному рівні). Вони були спрямовані на вивчення особливостей використання словникового запасу дітьми п'ятого року життя, з'ясування рівня сформованості навичок ймовірного прогнозування на лексичному рівні.

Кількісний аналіз дослідження невербального прогнозування показав, що на достатньому рівні із завданням впоралися 64,1 % дітей із ЗНМ, 35,9 % дітей – на низькому (у II групі 68,8 % дітей показали високий рівень, 31,2 % – достатній рівень). Досвід попереднього оперування аналогічними лексичними одиницями дозволив значній частині дітей обох груп успішно справитись із завданням. Наочний матеріал став додатковим стимулом для отримання позитивного результату.

Ймовірність появи певної картинки була обумовлена доцільністю її смислового поєднання з попереднім словом-означенням або ж змістом цілого речення. Труднощі, які виникли у дітей із ЗНМ, були пов'язані саме з цим аспектом – вони довго не могли зрозуміти, за яким принципом має добиратися картинка. Надавалася допомога педагога у вигляді покрокового пошуку потрібного зображення: *Чи можемо ми сказати «повітряні фарби»? Повітряні яблуко?*

Помічено, що діти в цьому процесі менше звертали увагу на граматичне оформлення слів у вислові, а більше – на семантичне співвідношення. Саме тому зафіксовані різноманітні варіанти аграматичних відповідей у дітей ЕГ (*повітряна кульки, багатовейхий будинки, жовті листок*), не зважаючи на попередній еталонний мовленнєвий зразок педагога. Це дало нам можливість зайвий раз пересвідчитись у нестійкості слухової уваги дітей із ЗНМ, порушенні фонематичного сприймання та фонематичного слуху, обмеженості словникового запасу.

Складно було дітям передбачити доцільність появи картинки, яка б логічно закінчувала розпочате речення, адже при цьому потрібно було утримувати в пам'яті увесь семантичний ряд. Вони відволікалися на розглядання запропонованих картинок, починали їх описувати, розпочинали відсторонені розмови.

Порівняльний аналіз відповідей дітей із ЗНМ та із ЗМР засвідчив наявність суттєвих відмінностей в підході до розв'язання поставленого завдання. В нормі діти намагалися зрозуміти суть поставленого завдання, уточнювали незрозумілі зображення, виправляли допущені помилки і враховували їх в подальшій роботі. Аналіз запропонованих дітьми I групи варіантів відповідей показав, що найчастіше вони обирали картинки, які асоціативно були пов'язані з їхнім незначним життєвим досвідом. При цьому вони не зважали на невідповідність між їхнім вибором і суттю поставленого завдання.

Отже, це дає нам можливість констатувати затримку у формуванні семантичної структури слова у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Кількісний аналіз дослідження вербального прогнозування виявив, що на достатньому рівні із завданням впоралися 54,2 % дітей із ЗНМ, 45,8 % дітей – на низькому (у II групі 53,6 % дітей показали високий рівень, 46,4 % – достатній рівень). Виконання запропонованих діагностичних проб передбачало не тільки вибір ймовірного зображення, вербальне озвучення свого вибору, а й наявність навичок роботи з картками-символами. Це стало можливим завдяки впровадженню прийомів ейдетики в систему компенсаційної роботи логопедичних груп експериментальних ДНЗ.

Аналізуючи дитячі відповіді, отримані в результаті дослідження, варто відмітити їхню різноплановість. Діти з допомогою педагога (фіксування уваги на певній ознаці, заохочення перевірити ще раз правильність своєї відповіді, порівняння протилежних карток-символів) в більшості випадків добирали правильно відповідні слова різних частин мови.

Найменше труднощів виникло при підборі слів-іменників завдяки використанню стимульного матеріалу (предметні картки). Виконання аналогічних завдань без стимульного матеріалу мало значні нижчі результати (лише 28,3 % дітей із ЗНМ виявили достатній рівень), в багатьох випадках діти не змогли дати адекватної, аргументованої відповіді. Це свідчить про порушення механізму лексичного прогнозування через недостатній словниковий запас, порушення фонематичних уявлень, пам'яті.

При прогнозуванні появи у мовленні слів-прикметників використання карток із символами ознак дало можливість зосередитися на конкретних ознаках. Складно спочатку було підібрати відповідні символи, але понятійна співвіднесеність зображень дозволила дітям виробити нескладний алгоритм пошуку. Варто зауважити, що після виконання кількох варіантів, діти почали самостійно добирати по кілька карток-символів, озвучуючи їх. Найхарактернішими помилками було зафіксовано стійкі аграматизми, порушення узгодження іменників з прикметниками (*вишня червоний, яблуко квугва*).

Найбільше труднощів було зафіксовано при діагностуванні розуміння багатозначності і точності ймовірного вживання у певному лексичному сполученні (проба 1.68). Мовленнєвий і демонстраційний матеріал добирався таким чином, щоб можна було з'ясувати розуміння дітьми основного значення слова та його відтінків у запропонованому словосполученні. Їм потрібно було підібрати декілька картинок до зазначеного слова.

Найбільша кількість правильних відповідей була зафіксована у зрозумілих для дітей сполуках, з якими вони мають досвід практичного оперування (*закрити...вікно, книжку, двелі, койобку, очі; махати...луками, листочками, плаполцем*). Відповіді дітей I групи супроводжувались руховими реакціями, які мали на меті переконати експериментатора у правильності їхнього вибору.

Труднощі виникали при відборі ймовірно правильних слів до словосполучень, які не були дітям близькі (*гострий, горить*). Зафіксовані відповіді (*гостлий лижі, голить голова*) засвідчили неадекватність вибору дітей, який вони не могли пояснити внаслідок недостатнього розуміння значення багатозначних слів.

Отже, отримані результати свідчать, що діти із ЗНМ третього рівня не мають в своєму словниковому запасі розширеного розуміння значень великої кількості багатозначних слів, звужують його відносно слів, котрі їм близькі із невеликого життєвого досвіду, недостатньо розуміють значення багатозначних слів. Все це відповідно позначилося на недостатності сформованості навичок лексичного ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Проведення різносторонньої діагностики лексичної сторони мовленнєвої діяльності дітей І групи дає можливість констатувати, що обмеженість словникового запасу, диспропорційність між обсягом активного і пасивного словника, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника, недостатня сформованість лексичного ймовірного прогнозування обумовлені недостатнім розвитком усіх видів сприймання, уваги, пам'яті, недорозвитком фонематичних процесів, образно-логічного мислення, обмеженістю лексичного досвіду мовленнєвого спілкування. В комплексі ці чинники негативно впливають на формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Для обстеження граматичного ладу мовлення дітей п'ятого року життя були застосовані діагностичні проби 1.70–1.87. Стимульний матеріал складався із серії сюжетних малюнків. Їхньою метою було вивчення стану сформованості системи граматичних категорій, морфологічної словозміни та особливостей синтаксичної сторони мовлення.

Кількісний аналіз вивчення результатів діагностики дав нам можливість говорити про уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови дітьми із ЗНМ у порівнянні з дітьми із ЗМР: 60,5 % дітей виконали завдання на достатньому рівні, 39,5 % – на низькому. У дітей із ЗМР зафіксовано наступні результати: у 55,5 % дітей – високий рівень, у 44,5 % – достатній. Проаналізуємо якісний аспект виконання запропонованих діагностичних проб (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7 – Результати дослідження стану сформованості лексико–граматичної сторони та зв'язного мовлення (у %)

	Лексичний запас			Граматичні навички			Зв'язне мовлення		
	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.	В.р.	Д.р.	Н.р.
II група	60,3	39,7	0	55,5	44,5	0	51,8	48,2	0
I група	2,2	63,6	34,2	0	60,5	39,5	0	45,8	54,2

Більшість дітей II групи (54,6 %) показали високий рівень володіння прийменниками у мовленнєвій діяльності (проби 1.70 – 1.71). Вони зацікавлено виконували запропоновані завдання, проявляючи при цьому самостійність, стійкість уваги. В поодиноких випадках потребували виправлень педагога (*«Послухай, чи правильно ти сказав?»*), причому усвідомлювали помилки і далі успішно використовували виправлені варіанти у самостійному мовленні.

Достатній рівень сформованості діагностованих умінь продемонстрували 44,3 % дітей I групи та 45,4 % дітей II групи. Зафіксовані труднощі у дітей із загальним недорозвитком мовлення при використанні адекватних прийменникових форм (*Собака над будою. Метелик у квітка*), неправильне вживання закінчень у прийменниково-відмінкових закінченнях (*Собака у буда*), стереотипність у використанні прийменників (*Дерева біля хати, паркан біля хати, стежка біля хати*). Здебільшого діти п'ятого року життя потребували стимульної допомоги педагога, яка надавалася у формі порівняльних запитань, акцентуванні уваги на певному положенні предмета у просторі.

Низький рівень володіння прийменниками у мовленнєвій діяльності було зафіксовано у 55,7 % дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Найбільш характерними були пропуск або заміна невідповідним прийменником (*Хата росте дерево. Метелик під квіткою*), невідповідність прийменника флексивному закінченню слова (*Біля будці*), відсутність прийменника при правильній формі іменника (*Метелики літають квітами*).

Підказки, які отримували діти від педагога, не бралися до уваги, що засвідчило повторне вживання помилкових варіантів. Вони не розуміли взаємообумовленості прийменника та флексії іменника, не сприймали їх як цілісну синтаксичну одиницю. В результаті мовленнєва діяльність набувала недовершеного, деформованого вигляду, з явними ознаками недорозвитку складових компонентів. Навіть з допомогою дорослого діти виконали на достатньому рівні менше половини завдань.

Це дає нам можливість зробити висновок про недостатню сформованість вживання прийменників дітьми із ЗНМ третього рівня у комунікативній мовленнєвій діяльності.

На основі аналізу результатів виконання серії діагностичних завдань (проби 1.72-1.78), спрямованих на вивчення особливостей розуміння і вживання граматичних категорій роду, числа, відмінка і особи дітьми п'ятого року життя, можна зробити такі висновки:

- нерозмежування відмінкових закінчень слова у дітей І групи є наслідком недостатньої сформованості фонематичного слуху, порушеного розуміння числових форм іменників, прикметників та дієслів. Недорозвиток граматичної системи мовлення проявляється у порушенні узгодження іменників з прикметниками та дієсловами у роді, числі, відмінку (*синя сумків, багато вишня, вони тягне*);

- характерними є помилки при узгодженні числівників з іменниками (*два олівців, тли кулька*). Неправильне відтворення фонетичного складу закінчення свідчить про порушення фонематичного сприймання та уявлення, недостатню швидкість переключення слухової уваги;

- порушення морфологічної структури слова при його граматичному оформленні є показником несформованості слухового контролю. Це проявляється у невмінні утворювати правильну форму іменників за умови наявності чергування голосних звуків (*півень – півені, кіт – кіти, олівець – олівці*).

З метою діагностування рівня сформованості навичок морфологічного ймовірного прогнозування були використані проби 1.79 - 1.80. Дітям пропонувалося спрогнозувати і закінчити речення словом у відповідній граматичній формі. Достатній рівень діагностованих умінь засвідчили 60,1 % дітей із ЗНМ, 39,9 % – низький (для порівняння 56,9 % дітей із ЗМР засвідчили високий рівень, 43,1 % – достатній).

Найбільш складним для дітей І групи було дібрати ймовірно правильне слово на позначення граматичної категорії числа відповідно до змісту речення. Здебільшого вони звертали увагу на лексичне значення слова, ігноруючи граматичне. Після спільного з педагогом виконання пробного завдання, вони надалі

намагалися враховувати цей фактор. Але було помічено, що внаслідок нестійкості уваги, відволікання на другорядні подразники, через деякий час діти знову демонстрували схожі помилки. Особливо це було помітно під час гри «Читаємо разом». Недостатній досвід багаторазового використання в тексті одного і того ж слова в різних граматичних формах зумовив однотипність відповідей дітей (*Маїчка намалювала кайтина. Кайтина подаювали на день найодження бабусі. Усі гості милувалися кайтина Маїчки*).

Проби 1.81-1.83 були запропоновані з метою діагностики граматичного ймовірного прогнозування на експресивному рівні. Зафіксовані аграматизми (*буяк червона, шафа деєв'яний*) обумовлені нерозумінням родової приналежності іменників, залежності від цього граматичної форми прикметників, що характерно для дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку.

Найскладнішим виявилось завдання виправлення деформованих речень: не тільки знайти неправильне слово, а й запропонувати адекватний аналог (72,3 % дітей у II групі виконали його на високому рівні і жодна дитина – у I групі). Знову ж таки діти здебільшого орієнтувалися на розуміння семантики цілого речення, а не на пошук окремого деформованого слова. Лише після повторного пред'явлення умов проби і повторного повільного зачитування речення 56,1 % дітей I групи (27,7 % дітей у II групі) змогли виконати завдання на достатньому рівні.

Рівень синтаксичного ймовірного прогнозування було діагностовано на мовленнєвому матеріалі проб 1.84 – 1.87. Дітям пропонувалося спрогнозувати подальший зміст речення і доповнити його відповідними словами або словосполученнями. Складність цих завдань засвідчує те, що лише 49,1 % дітей із ЗНМ змогли виконати завдання з допомогою педагога на достатньому рівні, 51,0% – на низькому (відповідно 55,5 % дітей із ЗМР засвідчили високий рівень, 44,5 % дітей – достатній).

Недостатня сформованість образно-логічного мислення, слухової пам'яті та уваги не давала можливості учасникам експерименту одночасно утримувати в пам'яті логічний змістовий ланцюжок речення і акцентувати увагу на пошуку ймовірно правильного слова для його закінчення. Вони добирали слова, які

відповідали змісту, але не узгоджувались за граматичними характеристиками (*Мама подаював чудове відеєчко хлопчик*).

Недостатній лексичний запас слів перешкоджав якісному виконанню завдання «Щедрий урожай слів»: діти не могли доповнити речення через елементарну збідненість словника, недостатній розвиток уваги і пам'яті. Тому акцент у виконанні проби був зміщений з граматичного прогнозування на лексичне. В результаті діти потребували розширеної педагогічної допомоги у вигляді наочних картинок, асоціацій, підказок, заохочень іще щось додати.

Наявність кольорових карток-підказок значно допомогла дітям із ЗНМ у виконанні проби «Кольорові слова». Маючи перед собою зорову підказку, вони мали можливість зосередитись на граматично правильному оформленні ймовірних слів при змістовому доповненні речення.

Найскладнішим виявилось завдання спрогнозувати змістове закінчення речення (проба 1.87). Воно проводилося в двох варіантах – без опори на наочність і з наявністю картинок-підказок. Зафіксовані труднощі у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, що виражають причинно-наслідкові та часово-просторові відношення. Завдання мало складність у кількох аспектах – змістова адекватність, лексичне наповнення, звукове і граматичне оформлення.

Недорозвиток практично всіх складових мовленнєвого розвитку у дітей п'ятого року життя із ЗНМ став причиною того, що аналіз результатів засвідчив, що з першим варіантом на достатньому рівні справилося лише 27,3 % дітей І групи. За наявності опорних карток цей показник збільшився до 40,1 % (у II групі у 48,4 % дітей – високий рівень, у 51,6 % – достатній).

Успішне виконання проби відбувалося в кілька етапів. Найбільше уваги діти приділили змістовій відповідності підібраних слів (*Діти не підуть гуляти. Падає дощ*). Другим етапом стало акцентування на поєднанні двох змістових складових у єдине речення (*Діти не підуть гуляти, тому що на вулиця падає дощ*) з підказкою педагога. Третім аспектом стало граматичне оформлення цілого речення.

Таким чином, ми маємо підстави констатувати несформованість ймовірного прогнозування на морфологічному, граматичному та синтаксичному рівнях, що

значно утруднює формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Отже, за результатами виконання діагностичних завдань, спрямованих на визначення рівня сформованості граматичної ланки комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ третього рівня були визначені такі особливості:

1. У дітей із ЗНМ формування лексико-граматичної сторони мовлення відбувається із значними труднощами, зумовлюючи цим уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови.

2. Діти зазначеної групи використовують обмежену кількість прийменників, що супроводжується їхньою заміною або неправильним вживанням флексій. Це свідчить про недостатню сформованість розуміння та усвідомлення вибору прийменників, що проявляється у їхньому неадекватному використанні у мовленнєвій діяльності.

3. Значні труднощі зафіксовані в процесі відбору та подальшого вживання прийменниково-відмінкових конструкцій іменників, відмінкових закінчень іменників множини, узгодженні прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. Це свідчить про порушення фонематичного сприймання, слуху та уявлення, недостатню швидкість переключення слухової уваги, пам'яті.

4. Діти із ЗНМ недостатньо володіють морфологічним складом слова, їм притаманні стійкі помилки у словотворенні.

5. Порушення сформованості операцій морфологічного, граматичного і синтаксичного ймовірного прогнозування обумовлене недостатнім лексичним досвідом вживання відповідних форм слів, недорозвитком процесів слухової уваги і пам'яті, фонематичного слуху. Все це є причиною несформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Формування зв'язного мовлення у дітей, що мають порушення мовленнєвого розвитку, має цілий ряд особливостей, з'ясувати які мало проведення діагностичних проб 1.88–1.92. Експеримент включав в себе завдання відтворити послідовність

розгортання сюжету за картинками, скласти речення за окремими сюжетними малюнками, за серією сюжетних малюнків, переказ знайомої казки, складання оповідання за малюнком або серією сюжетних малюнків.

Кількісний аналіз отриманих результатів засвідчив, що 45,8 % дітей із ЗНМ справились із запропонованим завданнями на достатньому рівні, 54,2 % дітей – на низькому. Для порівняння – 51,8 % дітей із ЗМР засвідчили високий рівень, 48,2 % дітей – достатній.

Якісний аналіз проведення діагностичних проб засвідчив наявність фразового мовлення у дітей із ЗНМ, яке складається здебільшого з простих речень. При спонуканні педагога до побудови і використання складносурядних і складнопідрядних речень їм було складно це зробити без розгорнутої педагогічної допомоги: уточнень розгорнутого характеру, підказки у використанні сполучників, збагачення речення синонімами, порівняннями, фразеологізмами. Це свідчить про порушення слухової уваги і пам'яті, процесів узагальнення і абстрагування, нерозуміння граматичних і синтаксичних законів сполучуваності слів у реченні, недостатність лексичного запасу.

Реалізація проби 1.88 на імпресивному рівні показала, що у дітей п'ятого року життя І групи здебільшого порушене розуміння логічної послідовності розгортання подій, яку вони продемонстрували при викладанні зображень. Вони викладали картки в необґрунтованій послідовності, не вдаючись до розуміння семантичних відношень. Лише допоміжні запитання педагога (*Подумай, що було спочатку, а що потім. Яку картинку ти покладеш другою? Третьою?*) спрямовували увагу дітей п'ятого року життя на виокремлення характерних ознак зміни сюжету, прогнозування появи наступної. Під керівництвом дорослих їм вдавалося викласти картинку в логічній послідовності.

Це дає нам підстави вказувати на несформованість операції невербального ймовірного прогнозування у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Варто також зауважити, що після кількаразового виконання аналогічних завдань якісний показник наблизився до норми (зріс із 45,8 % виконання на достатньому рівні до 67,2 %).

При виконанні завдання скласти речення за окремими сюжетними малюнками (проба 1.89) було зафіксовано, що діти I групи розуміють зміст пропонованої простої ситуації, правильно відповідають на поставлені запитання. Однак при самостійному складанні речень з опорою на наочність у них виникають помітні труднощі. Елементарні синтаксичні конструкції були малоінформативними. Часто змістовий акцент було зміщено на другорядні елементи.

Відмічається несформованість операції узагальнення, порушення алгоритму семантичного і тематичного відбору слів при програмуванні побудови висловлювання. Здебільшого діти перераховують окремі предмети та їхні частини на малюнку, використовуючи прості речення (*Дівчинка скаче. Собачка дивиться. Хлопчик кидає м'яч*). Складні синтаксичні конструкції дітьми майже не використовуються.

Характерними особливостями виконання проб 1.90, 1.92 (складання речення (оповідання) за серією сюжетних малюнків) були:

- порушення реалізації внутрішнього мовного плану у зовнішнє мовлення (наявне розуміння змісту не реалізується у мовленні через труднощі програмування змісту фраз);
- відсутність цілісності бачення сюжету, фрагментарність змістової реалізації висловлювання внаслідок недорозвитку процесів узагальнення і абстрагування;
- труднощі у визначенні смислових зв'язків між частинами розповіді, послідовності розгортання сюжету (*спочатку черв'як знайшов ціле яблуко, а лише потім зробив у ньому хатинку*);
- порушення операцій аналізу і синтезу мовного матеріалу в процесі прогнозування мовленнєвого висловлювання;
- відсутність складних синтаксичних конструкцій (*Мишка побачила кульку. Вона надула кульку. Мишка і кулька полетіли*);
- лексична збідненість самостійно складених речень (*Котик спить. Мишка заховалася. Мишка взяла тлубочку. Мишка п'є молоко. Котик встав. Молока немає.*);

- наявність стійких аграматизмів, помилки в узгодження числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі і відмінку (*т'ї хлопчиків, чейвоний куйка, чев'як живе на яблуко, куйка поєтів*);
- порушення звуко-складового оформлення висловлювання (*вемішелька, гунесицька, яб'юко, табуметка*).

Окремо варто зауважити особливості психоемоційного стану дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Розуміючи, що їм не вдається якісно виконати поставлене завдання, у них відмічалися розгубленість, апатія, бажання уникнути розгорнутого мовлення, чимшвидше перейти до наступного виду роботи або навпаки – відволікання на малозначимі елементи, пригадування і коментування схожих сюжетів із власного життя.

Виконання проби 1.91 передбачало переказ знайомої казки («Колобок», «Коза-дереза», «Рукавичка») без опори на наочність. Це завдання виявилось складним для діагностованих обох груп: 31,4 % дітей із ЗНМ виконали його на достатньому рівні, 68,6 % дітей – на низькому (у II групі у 56,4 % дітей – високий рівень, у 43,6 % – достатній).

При переказі зафіксовані труднощі програмування змісту фраз, пропуски окремих фрагментів казки, зміна логічної послідовності подій. Характерним було порушення зв'язності, смислові невідповідності (перенесення окремих елементів однієї казки на іншу). Відмічалось недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою суфіксів та префіксів (*прийшов, зайшов, обійшов, відійшов, вовчик, вовчище*). Більшість дітей із загальним недорозвитком мовлення потребували словесних та наочних підказок педагога.

Отже, результати експериментального дослідження рівня сформованості зв'язного мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення свідчать про недостатній рівень володіння мовленнєвими навичками побудови комунікативного висловлювання, зниження самостійної мовленнєвої активності, несформованість операції ймовірного лексико-синтаксичного прогнозування (див. табл. 2.8).

Якісний аналіз допущених помилок дає підстави говорити про порушення всіх аспектів лексико-граматичного структурування комунікативного висловлювання (вибір слів і алгоритм їхнього розташування, граматичне та звукове оформлення), якісний недорозвиток зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Таблиця 2.8 – Результати дослідження стану сформованості ймовірного прогнозування (у %)

	Лексичне ЙП			Грамматичне ЙП			Морфологічне ЙП			Синтаксичне ЙП		
	В.р	Д.р	Н.р	В.р	Д.р	Н.р	В.р	Д.р	Н.р	В.р	Д.р	Н.р
II група	61,5	38,5	0	72,1	27,0	0,9	55,3	44,7	0	54,3	45,0	0,7
I група	0,5	59,5	40,0	0,3	37,7	62,0	0	59,4	40,6	0,2	44,0	55,8

Отже, дослідження рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення дає підстави констатувати, що виявлено якісно відмінні особливості розвитку окремих пізнавальних процесів та їхніх структурних складових, недорозвиток основних систем мовленнєвої діяльності. Зазначені порушення лежать в основі деформованих комунікативних інтеракцій дітей зазначеної категорії, вказують безпосередньо на несформованість комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

2.3 Стан сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

Основною метою констатувальної частини експериментального дослідження стало дослідження сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Пріоритетним на цьому етапі дослідження було вивчення стану сформованості ключових складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності з метою

подальшої розробки методики формування комунікативного компонента у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив виявити об'єктивну картину рівня сформованості пізнавальних процесів та мовленнєвого розвитку дітей із типовим рівнем мовленнєвого розвитку та загальним недорозвитком мовлення.

Встановлено, що у більшості дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення спостерігаються різноманітні (як за ступенем вираженості, так і за походженням) порушення всіх досліджуваних складових пізнавальної та мовленнєвої сфери, які мають забезпечувати оволодіння знаннями і вміннями, необхідними для здійснення комунікативної взаємодії. Порівняльний аналіз основних показників у I та II групах дав можливість з'ясувати, які саме механізми є в основі недорозвитку або порушення певної ланки мовно-пізнавальної діяльності.

Всі психічні процеси у дітей – сприймання, пам'ять, увага, уява, мислення – розвиваються безпосередньо за участі мовлення. Експериментально було підтверджено думку науковців (Л. Виготський, А. Запорожець, А. Лурія) про взаємозалежність розвитку пізнавальної та мовленнєвої складової комунікативної діяльності: недорозвиток процесів та функцій пізнавальної діяльності є причиною виникнення порушень мовлення у дітей, і навпаки – мовленнєвий недорозвиток диспропорційно впливає на стан сформованості пізнавальних процесів [65, с. 411; 140, с. 231].

Досліджуючи пізнавальні процеси у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, були зафіксовані порушення фонематичних процесів, недорозвиток оптико-просторового, просторового гнозису, динамічного праксису, психомоторного розвитку, зорово-просторових уявлень, які, в свою чергу, стали причиною розладів сприймання, недостатнього розподілу та стійкості уваги, ослабленості пам'яті, низького рівня уяви та мисленнєвої діяльності.

Зокрема, у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення в результаті обстеження процесів сприймання різної модальності (зорове, слухове, фонематичне) відмічено такі закономірності. Встановлено, що фонематичне, як і

слухове, сприймання є порушеним у всіх дітей І групи. Ми констатували наявність значних труднощів у формуванні слухового сприймання, зумовлених недостатністю сформованості операцій слухової уваги та контролю. Це підтверджує думку вчених (Г. Волкової, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, О. Мастюкової, Ю. Рібцун та ін.) про взаємозв'язок між розладами мовленнєво-слухового і мовленнєво-рухового аналізаторів [70, с. 27; 74, с. 63; 123, с.71; 145, с. 50; 174, с. 75].

Ми зауважили, що особливості слухового сприймання безпосередньо пов'язані з порушенням фонематичного сприймання: у дітей спостерігалось погіршення слуху на високочастотні тони і достатньо збережені на низькочастотні. Саме ці недоліки частково є причиною порушення звуковимови, процесів аналізу і синтезу.

Зорове сприймання у дітей І групи порушено в незначній мірі і є більш збереженим, про що свідчать результати діагностики (18,4 % дітей із загальним недорозвитком мовлення мають високий рівень, 70,8 % дітей – достатній рівень виконання завдання). При цьому зафіксовані недостатня сформованість цілісності образу предмета, помилки при виділенні і називанні окремих фрагментів зображення. Саме тому ми констатуємо, що діти із зазначеними порушеннями перебувають у групі ризику щодо виникнення дислексії та дисграфії.

Взаємозалежність порушень процесів сприймання і недорозвитку мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення безпосередньо впливає на сформованість комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Дітям часто елементарно бракує слів для вираження власних відчуттів, опосередкованих просторовими зв'язками. Це пов'язано з порушенням процесів перекодування збереженої семантичної програми у мовленнєву форму. Вони відчують труднощі при побудові складних логіко-граматичних конструкцій з прийменниками та прислівниками, при розумінні просторових зв'язків між предметами, що відображаються за допомогою відмінкових форм слів (безприйменникові конструкції).

Дослідження процесів пам'яті дало можливість констатувати їхнє ослаблення, зниження продуктивності запам'ятовування, особливо довготривалого (лише 36,6 %

дітей при діагностиці зорової пам'яті і 20,4 % дітей при діагностиці слухової пам'яті змогли пригадати запропоновані 8-10 картинок), порушення регуляції та контролю слухомовленнєвої пам'яті. Це безпосередньо вплинуло на показники вербальної пам'яті: діти забували складні інструкції, елементи і послідовність виконання завдань, зниженою була продуктивність запам'ятовування. Недорозвиток процесів пам'яті став причиною збідненого словника, дефектної звуковимови, наявності аграматизмів, недорозвитку зв'язного мовлення.

Варто зауважити, що недостатній розвиток мовлення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення в свою чергу також негативно вплинув на рівень розвитку процесів пам'яті. Збідненість словникового запасу не дає можливості швидко здійснювати операції мовленнєвого декодування при обробці отриманої мовленнєвої інформації, при відтворенні мовленнєвого повідомлення. Це значно ускладнює процес повноцінного спілкування дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Найбільш сформованою у діагностованих є зорово-мовленнєва пам'ять, яка і буде базою для компенсаторних операцій формування комунікативного компоненту.

Дослідження виявило, що увага дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення характеризувалася нестійкістю, заниженою концентрацією, хаотичністю, низьким рівнем довільності, порушенням всіх видів контролю за діяльністю. Недоліки уваги негативно вплинули на процеси сприймання – дітям складно було зосередитися на сприйманні зорової та слухової інформації, вони часто відволікалися, були невпевнені у собі.

Діти п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення швидко втомлювалися в процесі діяльності, темп та продуктивність знижувалися. При плануванні своїх дій, пошуку ефективних способів і прийомів виконання завдання вони відчували значні труднощі. Дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку в ході експерименту було значно важче зосередити увагу на виконанні завдання за умови словесної інструкції, аніж зорової. Це дає можливість стверджувати про недорозвиток слухової уваги внаслідок несформованості нейросенсорних зв'язків у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Зазначені недоліки позначилися на результативності дослідження мовлення – було зафіксовано труднощі в процесі фонематичної диференціації, аналізі і синтезі отриманої інформації, плануванні мовленнєвих дій, виконанні дій за мовленнєвою інструкцією, має місце недорозвиток лексико-семантичної системи мовлення. Завдання ефективного розподілу уваги між мовленням та практичними діями для дітей із загальним недорозвитком мовлення є майже нездійсненними – домінуючим є лише один вид діяльності, на якому зосереджується вся увага. Зафіксовані порушення обумовлені недостатньою рухливістю нервових процесів в корі великих півкуль.

Вказані недоліки розвитку уваги у поєднанні із загальним недорозвитком мовлення порушують алгоритм здійснення комунікативного наміру – висловлювання дітей хаотичні, нелогічні, аграматичні, наявні парамнезії по типу повторного відтворення елементів, словесні парафазії парадигматичного характеру.

При оцінці сформованості образно-логічного мислення дітей І групи зафіксовані певні труднощі при класифікації та узагальненні предметів, недостатній розвиток процесів порівняння та абстрагування, аналізу та синтезу, ймовірного прогнозування, відсутність цілеспрямованості при виконанні мислительних дій. Недостатній об'єм знань про навколишню дійсність, про призначення, властивості предметів не давали можливості адекватно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, робити відповідні узагальнення та висновки.

За рівнем сформованості логічних операцій діти п'ятого року із загальним недорозвитком мовлення значно відставали від своїх однолітків із типовим мовленнєвим розвитком. У них спостерігалися порушення цілеспрямованості при виконанні як вербальних, так і невербальних завдань, низька мовленнєва активність, труднощі сприймання словесної інструкції, знижена пізнавальна активність, недостатня вмотивованість. Для багатьох дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення характерна інертність, ригідність мислення, тобто вони були нездатні до самостійного засвоєння нових знань на основі власного чуттєвого досвіду, керувалися лише думкою дорослого.

Все це є причиною недостатнього розвитку словесно-логічного мислення, труднощів в актуалізації набутих мовленнєвих знань і навиків, переключенні з одного виду діяльності на інший.

Недорозвиток вербального мислення негативно впливає на формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення – відсутність активізації пізнавально-мисленнєвих процесів уповільнює розвиток потреби у міжособистісній мовленнєвій взаємодії. Дефіцитарність комунікативних та комунікативно-мовленнєвих засобів призводить до значного зниження рівня спілкування, обмеження соціальних контактів і спотворення міжособистісних стосунків.

Аналіз виявлених у ході констатувального етапу дослідження порушень пізнавальних та мовленнєвих операцій та функцій дає підстави стверджувати про домінуючу несформованість саме функції ймовірного прогнозування на невербальному та вербальному рівнях. Саме ж ймовірне прогнозування ми визначаємо як причину несформованості комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Аналізуючи матеріали комплексного діагностичного дослідження сформованості комунікативного компонента у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, ми виявили певні труднощі при розподілі всіх учасників експерименту за групами. У більшості дітей були зафіксовані мультипараметричні специфічні порушення пізнавального і мовленнєвого розвитку, які не давали можливості виділити єдину детермінанту сформованості або недорозвитку.

З огляду на ці фактори, нами було розроблено методику формування комунікативного компонента у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення з урахуванням результатів сформованості основних процесів, що є в основі мовленнєвої діяльності. Згідно цього положення було виділено такі групи дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення за основними напрямками компенсаційної роботи:

I група – діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями зорової модальності (54 дитини).

II група – діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями розвитку процесів уваги (51 дитина).

III група – діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями мнестичних процесів (53 дитини).

Основним критерієм для виділення 54 дітей у I групу став домінуючий показник розвитку пізнавальних процесів – рівень сформованості зорових функцій та операцій. Адже було з'ясовано, що звичайне зорове сприймання і впізнавання реальних об'єктів та їхніх зображень у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення розвинуте в межах вікової норми, на відміну від слухового. В ході дослідження було виявлено, що зорова увага у дітей п'ятого року життя I групи також наближена до норми. Вона, в порівнянні із слуховою, характеризується більш стабільними показниками стійкості, розподілу, здатності до переключення.

Об'єм зорової пам'яті у дітей з загальним недорозвитком мовлення практично не відрізняється від норми, зниженою є слухова пам'ять. Достатньо високі показники обсягу зорової пам'яті (див. рис. 2.2), які було зафіксовано діагностичним дослідженням, є важливою передумовою формування наочно-образного мислення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

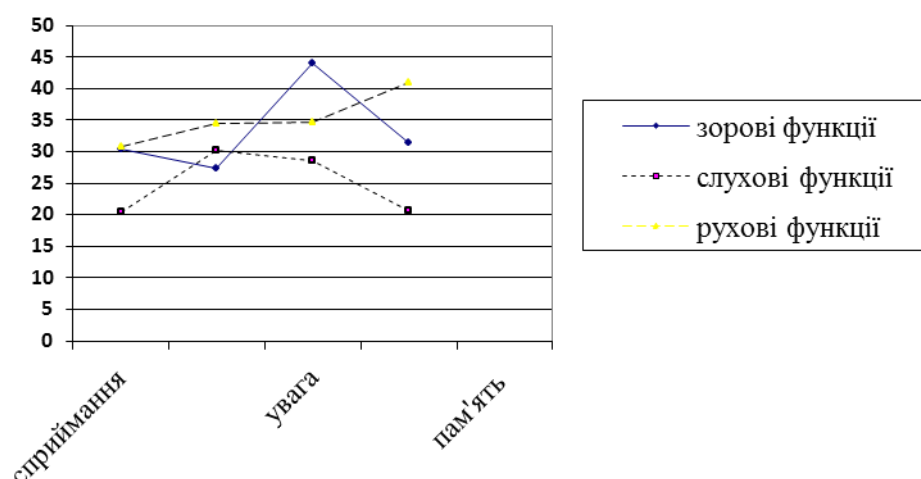


Рисунок 2.2 – Показники сформованості зорових, слухових та рухових функцій дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігалася чітко виражена установка до активізації мнестичних процесів при виконанні діагностичних проб, у структурі яких представлений зоровий компонент [118]. Це дає підстави виокремити зорову модальність як ключовий компонент для подальшого формування слухового та рухового механізмів пізнавальної діяльності, компенсації мовленнєвих процесів, розвитку комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення та особливостями зорової модальності.

Виокремлення II групи дітей із загальним недорозвитком мовлення та особливостями розвитку процесів уваги зумовлена тим фактом, що увага є невід'ємною складовою всіх психічних функцій і мовлення зокрема. Вона виступає регулятором психічних процесів та всієї пізнавальної діяльності. Саме тому необхідно спрямувати компенсаційний процес на формування уваги, опосередковано впливаючи на розвиток комунікативних умінь та навичок.

Виділення III групи дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення – із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями мнестичних процесів – логічно обумовлена взаємозалежністю процесів мислення і мовлення (див. рис. 2.3).

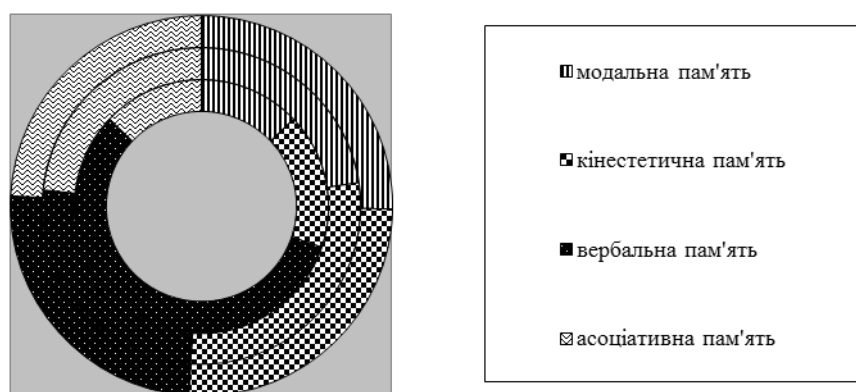


Рисунок 2.3 – Сформованість видів пам'яті у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

Зв'язок між недорозвитком мовлення та іншими сторонами пізнавального розвитку зумовлює специфічні особливості розвитку пам'яті: знижується

продуктивність мимовільного запам'ятовування, наявне недостатнє оволодіння прийомами смислового заучування, низька активність при виконанні мнемічної діяльності, яка проявляється в зниженні намагання згадати і відтворити завчене.

Ці фактори негативно впливають на розвиток мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Тому ми вважаємо, що проведення компенсаційної роботи із зазначеною групою дітей з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності неможливе без розвитку і корекції мнестичних процесів.

У дітей п'ятого року життя із ЗНМ розвиток мотиваційного компоненту є недостатньо сформованим: кількаразові невдачі, низька результативність запам'ятовування не спонукають їх до подальшого вправлення та вдосконалення у виконанні мнестичних вправ. Тому важливим є формування стійкого мотиву діяльності.

Практика компенсаційної діяльності свідчить, що найбільш ефективним є мотив, пов'язаний з бажанням дитини розвиватися, удосконалюватися, бути успішною, ставити запитання і відповідати на них тому, що це цікаво, це вдається і за це хвалять. Навіть якщо спочатку це не усвідомлюється малюком і він цим займається, щоб зробити приємне дорослому, з часом він почне сам отримувати задоволення від занять. Тому необхідною складовою методики формування комунікативного компонента має бути забезпечення емоційно позитивної мотивації компенсаційного навчання.

Отже, аналіз констатувальної частини експериментального дослідження підтвердив нашу думку про те, що у дітей п'ятого року життя із ЗНМ наявні складні варіативні поєднання порушень пізнавального та мовленнєвого розвитку, які суттєво відрізняються від норм звичайного розвитку. Це дало нам підстави виділити серед дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня групи за ключовими параметрами недорозвитку з метою розроблення та застосування експериментальної методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Отримані результати вказують на стійкий недорозвиток ймовірного прогнозування як детермінанти несформованості комунікативного компонента

мовленнєвої діяльності. Тому подальша компенсаційна робота повинна базуватися на інтеграції логопедичних та психологічних технологій, формуванні ймовірного прогнозування у всіх ланках мовленнєвої діяльності.

Висновки до другого розділу

1. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ формується шляхом складної багатоаспектної взаємодії пізнавальних та мовленнєвих структур. Запропонована модель експериментального дослідження сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності є результатом теоретичного аналізу психодіагностичних методик визначення рівня сформованості основних психологічних механізмів дошкільників зазначеної категорії, спеціальних досліджень мовленнєвого розвитку дітей за умов типового та порушеного онтогенезу. Обґрунтовані критерії та показники дозволили об'єктивно визначити рівні сформованості основних складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із типовим мовленнєвим розвитком та ЗНМ, визначити характер мовленнєвих відхилень та психологічні механізми порушень, врахувати їх під час розробки методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

2. Особливості пізнавального розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ обумовлені специфікою, характерною для дітей з органічною недостатністю роботи ЦНС. Практично всі його складові виявилися порушеними частково (зорове сприймання, увага та пам'ять, рухова пам'ять) або в значній мірі (слухове сприймання, увага та пам'ять, операції порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації). Цим обумовлені зафіксовані прояви недостатності операційного компоненту мислення, недостатня сформованість операцій наочно-образного мислення, ймовірного прогнозування, нестійкість і швидка виснажуваність сприймання, уваги та пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Уперше на засадах психолінгвістичного аналізу визначено психологічні механізми, які лежать в основі порушення формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ: програмування

мовленнєвого висловлювання, пошук необхідного слова за семантичними та звуковими ознаками, відбір фонем, перехід від плану програми до граматичної структури речення, реалізація комунікативного наміру.

3. Діагностика рівня сформованості основних компонентів мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ визначила неоднорідні специфічні вади, зумовлені різною етіологією виникнення даного дизонтогенезу: нестійкість та виснажливість фонематичної уваги, недостатня сформованість фонематичного сприймання, слуху та аналізу, ймовірного прогнозування на фонологічному рівні; порушення операції невербального та вербального складового ймовірного прогнозування; диспропорційність між обсягом активного і пасивного словника, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника, порушення всіх аспектів лексико-граматичного структурування комунікативного висловлювання. В комплексі ці чинники негативно впливають на формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

4. Аналіз матеріалів комплексного діагностичного дослідження сформованості комунікативного компонента дозволив виділити групи дітей п'ятого року життя із ЗНМ з урахуванням результатів сформованості основних процесів, що лежать в основі мовленнєвої діяльності, для проведення подальшої компенсаційної роботи.

5. Таким чином, аналіз отриманих результатів проведеного дослідження свідчить про необхідність застосування спеціальної методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Не зважаючи на поліморфний характер діагностованих порушень, здійснення системного компенсаційного впливу на дітей п'ятого року життя із ЗНМ, матиме позитивну динаміку формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності у зазначеній категорії дітей.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

3.1 Обґрунтування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

Виходячи з теоретичних положень розділу 1 дисертаційного дослідження, отриманих результатів констатувального етапу дослідження (розділ 2), охарактеризуємо основні положення запропонованої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Зауважимо, що введення педагогічної моделі та педагогічних умов формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності передбачає впровадження концептуально нових підходів до формування змісту компенсаційного навчання і виховання дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Реалізація основних положень методики планується та здійснюється у відповідності до ключових критеріїв та показників сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. У компенсаційній роботі з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення за мету ставиться формування стійкої системи пізнавальних навичок, мовленнєвих знань, комунікативного досвіду, удосконалення навичок застосування операцій ймовірного прогнозування на невербальному та вербальному рівнях. Важливим компонентом роботи є розширення діапазону комунікативної взаємодії, яка включає у себе уміння аналізувати власні та чужі дії, переносити набуті раніше навички в аналогічні ситуації.

Особливий акцент зроблено на свідомості, позитивній налаштованості виконання запропонованих мовно-пізнавальних завдань. Формування емоційно-

поведінкової стійкості дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення у різних комунікативних ситуаціях, здатність до керування власними емоціями здійснюється педагогами в процесі розв'язання комунікативно-конфліктних ситуацій, сюжетно-рольових ігор, ігор-драматизацій, ігор-міркувань.

В процесі спільної взаємодії дітей з однолітками, педагогами важливим напрямом компенсаційної діяльності представлено вироблення навичок пізнавальної самостійності. Адже саме наявність самостійності при виконанні різнопланових завдань, цілеспрямованість діяльності, результативність використання отриманої педагогічної допомоги свідчить про усвідомлену, сформовану потребу у комунікації дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Для здійснення компенсаційної роботи із дітьми І групи (діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями зорової модальності) ми пропонуємо наступний алгоритм діяльності:

- з опорою на зоровий аналізатор;
- з опорою на зорово-руховий комплекс;
- з опорою на зорово-слуховий аналізатори;
- з опорою на рухово-слуховий комплекс;
- з опорою на слуховий аналізатор.

Вивчення взаємозалежності сформованості зорових, рухових та слухових функцій та операцій дає підставу прогнозувати результативну динаміку зростання показників слухового сприймання, слухової уваги та пам'яті, рухової пам'яті, словесно-логічного мислення, а в результаті – розвитку комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей шляхом опори на більш сформовані зорові показники.

Внаслідок змін результативності діяльності однієї функціональної системи буде здійснюватися динамічна реорганізація діяльності інших систем через співставлення загальних результатів. Послідовна взаємодія (див. рис. 3.1) визначатиме взаємозв'язок зорової, слухової та рухової функціональних систем при формуванні мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. При цьому результат діяльності однієї функціональної

системи (зорової) визначатиме діяльність іншої функціональної системи (слухової, рухової) і стабілізуватиме основні (комунікативні) показники.

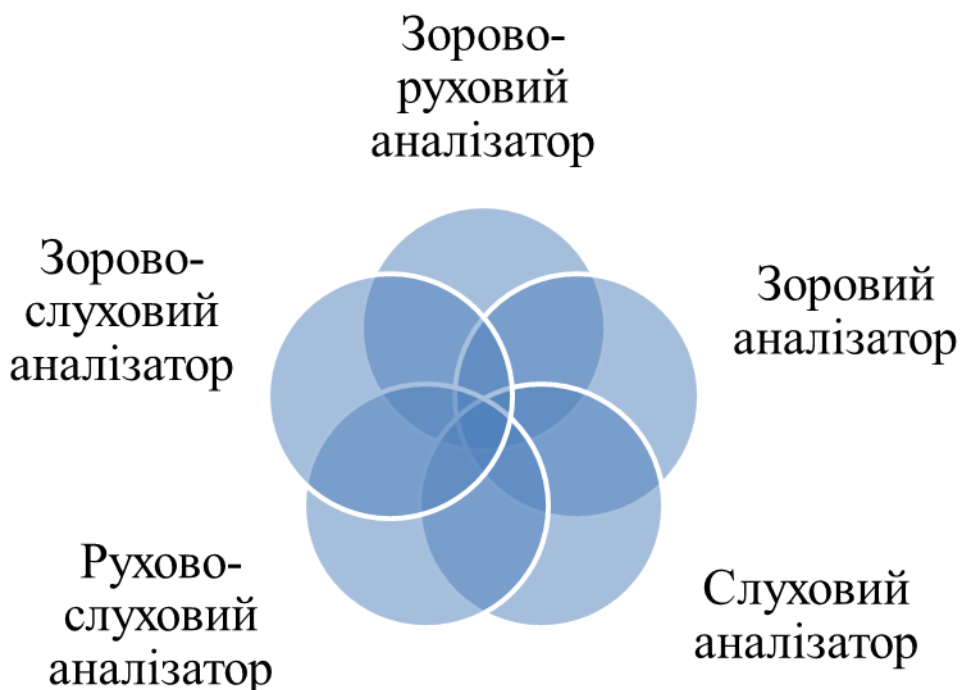


Рисунок 3.1 – Взаємозв'язок зорової, слухової та рухової функціональних систем при формуванні мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

При плануванні роботи з дітьми II групи (діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями розвитку процесів уваги) ми пропонуємо в процесі застосування компенсаційної методики впливати на формування таких різновидів уваги:

- сенсорної (зорової, слухової, нюхової, тактильної, смакової);
- моторної (рухова сфера);
- інтелектуальної (пізнавальна сфера).

Методикою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення для роботи з дітьми III групи (діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями мнестичних процесів) передбачено такі напрями компенсації мнестичних процесів:

- розвиток і компенсація модальної пам'яті (зорової, слухової, нюхової, смакової, тактильної);

- розвиток і компенсація кінестетичної пам'яті;
- розвиток асоціативної пам'яті;
- розвиток і компенсація вербальної пам'яті.

Результати аналізу психолого-педагогічної та спеціальної літератури, педагогічного досвіду формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дали змогу розробити педагогічну модель формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (див. рис. 3.2).

Зважаючи на те, що поняття педагогічної моделі інтерпретується як мисленнєва система, що вибудовується з метою відображення якихось конкретних властивостей, ознак або характеристик того педагогічного об'єкта (явища), що досліджується [138, с. 339; 148, с. 73; 249, с. 17], ми взяли за її основу авторську методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Специфіка запропонованої методики полягає у тому, що зміст, методи і прийоми компенсаційної роботи спрямовані адресно на подолання порушень формування складових комунікативного компонента, а саме процесів ймовірного прогнозування. Серед сучасних програмах, запропонованих для компенсаційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, лише у програмно-методичному комплексі Рібцун Ю. В. «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» зроблено окремі акценти на формуванні навичок прогнозування на різних рівнях мовленнєвої діяльності дітей. Відтак, нами вперше запропоновано методику формування комунікативного компонента як детермінанти мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (див. додаток В).



Рисунок 3.2 – Педагогічна модель формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

Окрім того, враховано виявлені в ході діагностичного вивчення найхарактерніші порушення мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, що дало можливість спланувати диференційовані специфічні форми, методи і прийоми для виділених груп, які разом з тим об'єднані прогнозованим спільним результатом. Варто наголосити, що окреслені напрямки логопедичної роботи органічно вписуються у загальну систему компенсаційно-розвивальної діяльності і здійснюються паралельно у виділених підгрупах, що забезпечує цілісний розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи [47, с. 23].

Отже, запропонована методика сприяє зростанню ефективності компенсаційної роботи з подолання порушень формування комунікативного компонента та покращенню на цій основі показників сформованості мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення в цілому.

Науковий аналіз проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення передбачає визначення низки пріоритетних педагогічних умов, використання яких дозволить ефективно побудувати процес формування зазначеного компонента [15, с. 117; 184, с. 127]. Перш ніж розглянути актуальні для нашого дослідження педагогічні умови, зауважимо, що у педагогіці існують різні підходи до визначення змісту цього поняття. Так, І. Аксаріна зазначає, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [1, с. 12; 6, с. 6].

Ми погоджуємось з визначенням О. Назарової, яка педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [151, с. 79; 184, с. 129].

Відтак, взявши до уваги вищезазначені характеристики, педагогічними умовами формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, як показано у моделі

(див. рис. 3.2), нами було визначено:

1. Організаційно-педагогічні:

- Наявність у дошкільному навчальному закладі команди фахівців, які здатні забезпечити формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності (ККМД).
- Створення комунікативно-розвивального середовища.
- Використання усіх видів діяльності, їхньої послідовності з метою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

2. Компенсаційно-дидактичні:

- Застосування комплексної поетапної методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.
- Реалізація прогнозування взаємодії учасників педагогічного процесу з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Розглянемо зазначені організаційно-педагогічні умови.

В сучасній корекційній педагогіці використовується низка понять на означення середовища, в якому виховуються і розвиваються діти дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку [63, с. 38].

Це, зокрема, «освітнє середовище» – сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти; це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. А. Каташов узагальнює різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище» та розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини [114, с. 14].

Актуальним для нашого дослідження є розгляд поняття «розвивальне освітнє середовище» як комплексу психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі.

Також у науковій літературі розглядається поняття «предметно-розвивального середовища» – це сукупність природних і соціально-культурних предметних засобів найближчого і перспективного розвитку дитини, становлення її творчих здібностей, що забезпечують різноманітність діяльності. Воно має релаксуючий вплив на особистість дитини [153, с. 51; 161, с. 34].

Результати аналізу запропонованих понять, методичної літератури, практичних напрацювань дають нам можливість запропонувати власне визначення середовища, в якому має здійснюватися формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення – «комунікативно-розвивальне середовище».

Структура феномену «комунікативно-розвивальне середовище» включає в себе три складових: провідна – «середовище» та поняття, які характеризують її своєрідність – «комунікативне», «розвивальне».

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці склалося чітке уявлення про поняття середовища (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, К. Князева, С. Капиця, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Ясвін та ін.). Зокрема, середовище розглядається як цілісність екологічних, економічних, політичних, культурно-освітніх та інституційних процесів у їхніх взаємозв'язках і залежностях. У цьому розумінні середовище є простором, у якому суспільство реалізує різні форми діяльності, створюючи тим самим умови для задоволення матеріальних та духовних потреб. [63 с. 43; 233, с. 37].

З точки зору педагогіки, середовище – це умова життєдіяльності дитини, формування ставлення до базових цінностей, засвоєння соціального досвіду, розвиток життєво необхідних особистісних якостей, спосіб трансформації зовнішніх відносин у внутрішню структуру особистості, задоволення потреб суб'єкта.

У сучасній спеціальній педагогіці широко використовується термін «корекційне середовище», що характеризується як системне об'єднання медичних, психолого-педагогічних і соціальних служб, що сприяють саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку і саморозвитку особистості [141, с. 37; 144, с. 133; 146, с. 59; 148, с. 92; 193, с. 275; 251, с. 10]. Воно має на меті забезпечення умов для

максимально можливої корекції та компенсації окремої чи комбінованої вади, здійснення профілактичних заходів через залучення кожної дитини до спеціально створеного реабілітаційного, розвивального та соціально-культурного середовища дошкільного навчального закладу.

Практика засвідчує, що не завжди корекційне середовище реально відповідає оптимальним вимогам стосовно розвитку комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Тому ми вводимо другу складову поняття – «комунікативне середовище». Науковці тлумачать його як умову формування психологічної готовності дитини до шкільного навчання, яке характеризується достатнім рівнем розвитку соціального та емоційного інтелекту, здатністю реалізовувати різноманітні форми спільної ігрової діяльності і спілкування з однолітками та дорослими, позитивною мотивацією взаємодії з іншими дітьми [81, с. 217]. Тобто, це середовище, яке максимально сприяє виникненню комунікативного інтересу до оточуючих людей, якісно розвиває його, пропонує різні форми реалізації комунікативної взаємодії, постійно підтримує позитивний інтерес до її продовження.

Третя складова запропонованого поняття – «розвивальне середовище» – також широко використовується в корекційній педагогіці. Під цим поняттям розуміється єдність соціальних і природних чинників, які можуть прямо чи опосередковано, миттєво чи довготривало впливати на життя дитини [236, с. 62]. Розвивальне середовище представлено як інтеграція природного довкілля, сенсорно-пізнавального простору, ігрового та мовленнєвого середовища, соціум та середовище особистості дитини, світ культури [31, с. 78].

В контексті нашого дослідження ми розглядаємо комунікативно-розвивальне середовище як сукупність умов (матеріально-технічних та програмно-методичних), що забезпечують виникнення комунікативного інтересу, якісний розвиток комунікативної взаємодії дітей з однолітками та дорослими, корекцію порушень мовленнєвої діяльності, розвивають позитивну зацікавленість у подальшому розгортанні процесу комунікації. Створення у дошкільному навчальному закладі повноцінного комунікативно-розвивального середовища (КРС) є пріоритетним

засобом реалізації завдань формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Ми визначаємо об'єктивні труднощі створення КРС у дошкільному навчальному закладі, які обумовлені недостатнім усвідомленням педагогами його сутності, відмінності від інших видів середовища, відсутністю чітких уявлень про його структуру, зміст, механізми організації та принципи функціонування, роль ймовірного прогнозування в забезпеченні цілісного компенсаційно-розвивального процесу [89, с. 17; 94, с. 66; 96, с. 49].

Насамперед усім учасникам освітньо-компенсаційного процесу важливо усвідомити, що абсолютно вся їхня діяльність має бути орієнтована на стимулювання, розвиток і практичну реалізацію комунікативного компонента мовленнєвої діяльності – дитина повинна бути готовою, сама хотіти, могла і реалізовувати комунікативні наміри, отримуючи при цьому емоційне задоволення [126, с. 43; 248, с. 15]. Цьому має сприяти абсолютно все, що оточує дитину п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення – іграшки, книжки, музичні інструменти, рослинний і тваринний світ, спортивний інвентар, куточки, зони, лабораторії, однолітки, дорослі, облаштування групового приміщення, ігрового майданчика, території ДНЗ та ін. Ми вважаємо, що всі названі компоненти повинні бути комунікативно-інформативними, комунікативно-цікавими, комунікативно-мобільними, комунікативно-доступними [132, с. 17].

Ми враховуємо, що наповнення відповідних осередків (центрів) у дошкільних навчальних закладах здійснюється відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 11.09.2002 №509 «Про затвердження Типового переліку обов'язкового обладнання навчально-наочних посібників та іграшок у дошкільних навчальних закладах», методичних рекомендацій від 18.07.2008 №1/9–470 «Підбір і використання іграшок для дітей дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах». Тобто, педагоги корекційних груп ДНЗ при облаштуванні групового та ігрового середовища згідно Типових вимог повинні зважати на їхню домінуючу комунікативну спрямованість.

В процесі проектування змісту КРС ми використовуємо основні етапи формування мовленнєвої діяльності: освоєння предметного світу – виникнення комунікативної потреби – пошук шляхів її вираження – вибір адекватних засобів вираження [78, с. 65; 84, с. 50; 90, с. 28]. Все це повинно логічно і поступально поєднуватись у предметно-практичній діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Її пріоритетом має бути максимальне орієнтування на включення мовленнєвої діяльності у процес спільної з дорослими або однолітками діяльності, важливої для дітей п'ятого року життя (гри, праці, продуктивних видів діяльності, самообслуговування).

Мовленнєва діяльність дітей із загальним недорозвитком мовлення зазвичай має характерні особливості: помітне зниження потреби у спілкуванні, ізолюваність від групи однолітків, знижена (в порівнянні із звичайним розвитком) здатність отримувати інформацію в процесі спілкування, спрямованість на процес говоріння без врахування інтересів партнера (О. Громова, Р. Левіна, Г. Чіркїна, С. Щербак, Т. Філічова). Саме тому ми вважаємо, що зазначена адресна спрямованість використання комунікативної активності дозволить, з одного боку, створити передумови для підвищення мотивації мовленнєвого спілкування, а з іншого – дозволить удосконалити та урізноманітнити її структурно-значеннєве оформлення [243, с. 71; 250, с. 4]. При цьому педагог виступатиме поліфункціональним суб'єктом: як еталон правильного мовлення, джерело інформації та регулятор поведінки дитини в спілкуванні [7, с. 102; 149, с. 42; 156, с. 17].

Ми пропонуємо для забезпечення ефективності формування і розвитку комунікативної взаємодії дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення при створенні комунікативно-розвивального середовища в умовах дошкільного навчального закладу врахувати такі принципи:

- принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей: комунікативно-розвивальне середовище має бути адекватне віковій та мовленнєвим можливостям дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення із незначним перевищенням ступеня складності;

– принцип доступності: компоненти комунікативно-розвивального середовища повинні бути інформативними, доступними, динамічними, мобільними, варіативними, стимулюючими, різноплановими, естетично привабливими, природовідповідними;

– принцип результативності: комунікативно-ігровий простір має забезпечувати результативність мовно-пізнавальної діяльності, поступове отримання нових знань, формування пізнавальних умінь і навичок, набуття мовленнєвої компетенції та комунікативного досвіду;

– принцип здійснення комплексного підходу: створення єдиного комунікативно-розвивального середовища повинно бути спрямоване на ефективне подолання відхилень у мовленнєвому розвитку дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення на всіх рівнях (фонетичному, фонематичному, просодичному, лексико-граматичному, застосуванні засобів спілкування в комунікативних ситуаціях);

– принцип стимулювання: облаштування має стимулювати бажання проявляти і продовжувати комунікативну активність, сприяти розвитку емоційного комфорту дітей;

– принцип єдності: педагогічний та обслуговуючий персонал дошкільного навчального закладу, батьки та найближче сімейне оточення мають об'єднати зусилля задля досягнення спільної мети – формування комунікативно-активної особистості дитини.

Важливим механізмом повноцінного функціонування комунікативно-розвивального середовища є побудова стратегії злагодженого супроводу дитини п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, яка інтегрована у це середовище. Адже сам факт перебування у ньому не є самоорганізуючим стимулом до комунікативної діяльності. Тому, зокрема, потребує оновлення підхід до партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу і батьків [119, с. 432; 120, с. 12; 121, с. 47; 122, с. 86; 132, с. 19].

Ми вважаємо, що взаємодія з батьками повинна будуватися на принципах взаєморозуміння (залучення членів сімей до спільної реалізації компенсаційно-

комунікативних завдань, знайомство із стратегією подальшої роботи, виконання вимог закріплення отриманих результатів), взаємодовіри (спільна діяльність дорослих в інтересах дитини, зміцнення авторитету педагога в сім'ї, а батьків у дошкільному навчальному закладі, прояв професіоналізму та відповідальності обома сторонами) і взаємодопомоги (результати педагогічного спостереження за дитиною, корекційної діагностики вчасно обговорюються з батьками з метою побудови подальшої стратегії корекційної роботи) [61, с. 48; 198, с. 23; 199, с. 36].

Ми пропонуємо враховувати, що взаємодія суб'єктів (вчителя-логопеда, вихователів, батьків, психолога та ін.) повинна будуватися на єдиній основі ймовірного прогнозування результатів компенсаційно-комунікативного процесу [38, с. 40; 159, с. 18]. Для цього первинно необхідно спрогнозувати саме таке середовище, яке в комплексі із супроводом дорослих буде спонукати до комунікативної активності.

До всіх вище перерахованих факторів створення КРС варто додати впровадження системи інноваційних педагогічних методів і прийомів, таких як музикотерапія, лялькотерапія, арт-терапія, ейдетика, піскотерапія, танцювальна терапія та ін. [92, с. 14; 97, с. 97]. Багаторічна практика використання педагогами засвідчує їхній вагомий потенціал саме у стимулюванні виникнення невимушеної комунікативної активності в процесі спільної практичної взаємодії з однолітками та дорослими, створенні позитивної атмосфери спілкування.

Відтак, створення повноцінного комунікативно-розвивального середовища є необхідною умовою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Важливою є обумовленість контингенту дітей, з якими проводилося експериментальне дослідження щодо формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. До експериментальної групи увійшли діти, які добиралися за певними критеріями:

- вік (п'ятий рік життя);
- рівень сформованості мовленнєвої діяльності (загальний недорозвиток мовлення третього рівня);

- діти належали до спискового складу логопедичних груп дошкільних навчальних закладів, навчально-реабілітаційних центрів, де з ними проводилася цілеспрямована системна компенсаційно-виховна робота;

- діти перебували в закладах системи освіти (тобто в загальноосвітніх групах або групах компенсуючого типу) не перший рік, а отже до початку експериментального дослідження мали певний об'єм знань, умінь і навичок.

Необхідність дотримання цих критеріїв пояснювалася нами у підрозділі 2.1.

Ми вважаємо, що не менш важливою для нашого дослідження умовою є режимна специфіка застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Педагоги на основі довготривалих спостережень за дітьми, результативності їхньої діяльності протягом дня повинні ймовірно спрогнозувати, коли найдоцільніше застосовувати запропоновані форми роботи. Адже комунікативна активність дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня є залежною від багатьох чинників: емоційного комфорту в даний момент, бажання спілкуватися, особистої зацікавленості в предметі розмови, стану самопочуття, відчуття сором'язливості, невпевненості у власних можливостях та ін. Далеко не завжди дитина здатна комунікативно розкритися у спланований педагогом момент – під час гри-заняття, сюжетно-рольової гри, бесіди, спостереження.

Тому при складанні методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ ми передбачаємо дві форми її реалізації – підгрупову та індивідуальну, які можуть здійснюватися в найоптимальніший для дитини час протягом дня. Врахування та розуміння індивідуальних особливостей кожної дитини, прогнозування найсприятливішого часу в режимі дня дасть можливість досягнути очікуваних комунікативних результатів.

Значимою в процесі реалізації методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ є ще одна педагогічна умова – послідовність видів діяльності. Специфіка використання послідовних етапів в роботі всіх трьох груп дітей (із порушенням мовленнєвого

розвитку та особливостями зорової модальності, особливостями розвитку процесів уваги та особливостями мнестичних процесів) полягає в задекларованих первинно однакових можливостях вивчення особливостей порушеної ланки мовленнєвої діяльності, прогнозування і застосування адекватних методів і прийомів її компенсації з подальшим формуванням комунікативного компонента. Диференційною ознакою є неоднакове змістове наповнення етапів для кожної окремої групи дітей п'ятого року життя із ЗНМ [54, с. 62].

Розглянемо зазначені компенсаційно-дидактичні педагогічні умови. Особливості застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ ми розглянули вище, тому зосередимо увагу на інших педагогічних умовах.

Оскільки педагогічна взаємодія між учасниками компенсаційно-розвивального процесу не є предметом нашого вивчення, ми лише в загальних рисах окреслимо особливості прогнозування взаємодії учасників педагогічного процесу з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Ми вже зазначали, що суб'єктами формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ в дошкільному навчальному закладі є вчитель-логопед, вихователі, практичний психолог, керівник музичний, інструктор з фізичної культури, вихователь-методист та завідувач ДНЗ, сім'я дитини. Як підказує практика, не завжди ці люди виступають як єдина команда, що злагоджено діє на прогнозований результат. А робота з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку в результаті порушень мовленнєвої діяльності, вимагає від усього педагогічного колективу самовіддачі та значного напруження сил. Тому необхідною умовою успішного формування комунікативно активної особистості дитини п'ятого року життя із ЗНМ є створення команди однодумців [58, с. 152].

Найчастіше виникають наступні проблеми організації взаємодії всіх учасників компенсаційно-комунікативного процесу:

- прогнозування цілісності процесу;
- прогнозування системної взаємодії всіх учасників компенсаційного процесу;

– прогнозування результативності.

Структура прогнозування цілісності компенсаційно-комунікативного процесу передбачає, насамперед, чітке визначення того, хто із педагогів є домінуючим у вирішенні основних завдань навчання і виховання дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах логопедичної групи ДНЗ. За умов функціонування дошкільного навчального закладу компенсуючого типу цю роль виконує вихователь-методист: уточнює посадові обов'язки вузьких спеціалістів, визначає форми і методи їхньої взаємодії з врахуванням вікових особливостей дітей, контролює ефективність запропонованої системи роботи (див. рис. 3.3)

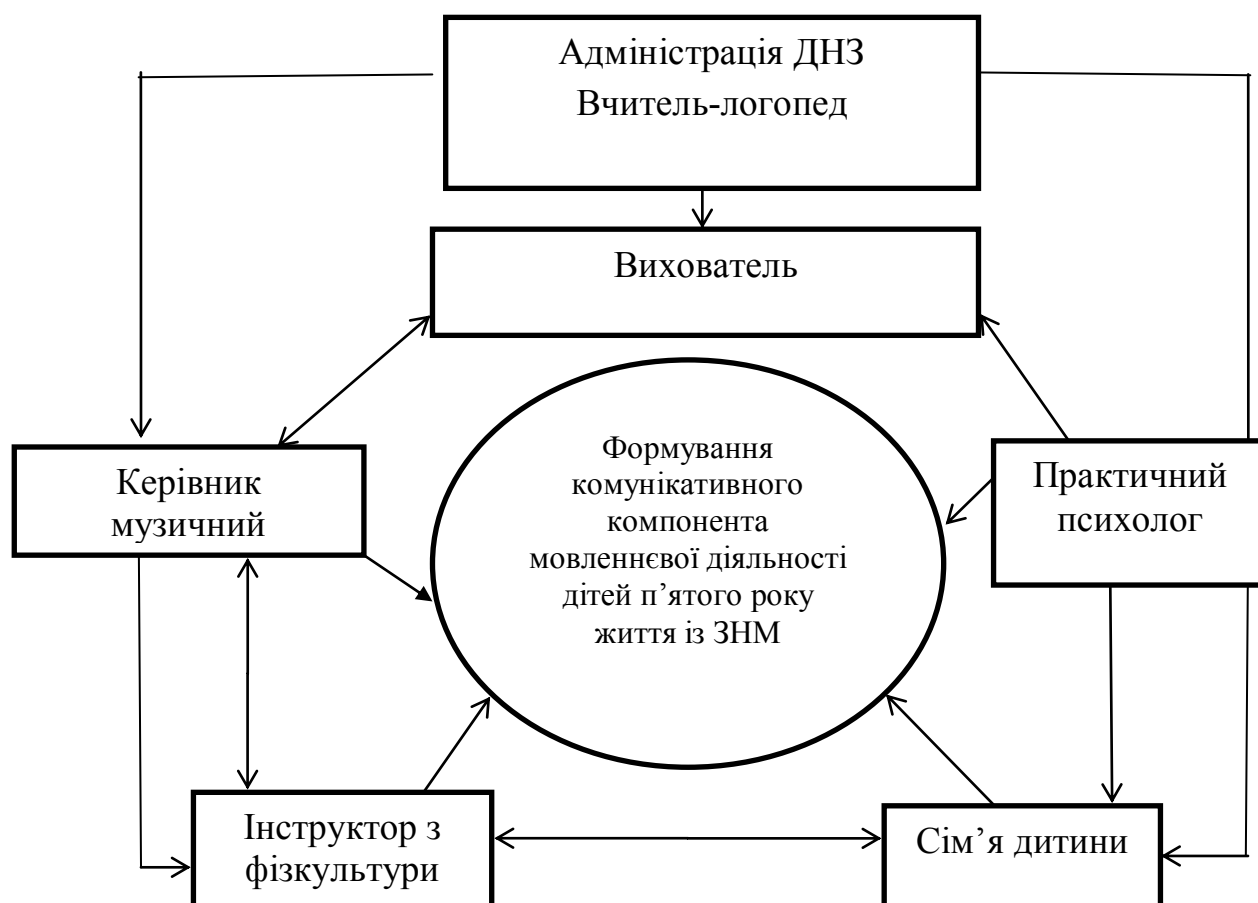


Рисунок 3.3 – Взаємодія учасників компенсаційно-комунікативного процесу

Аналіз функціонування груп компенсуючого типу у Волинській, Дніпропетровській, Житомирській областях та місті Києві засвідчив, що здебільшого вони входять в структуру ДНЗ або НРЦ. Тому за умов функціонування в дошкільному навчальному закладі або навчально-реабілітаційному центрі 1-3 логопедичних груп ми

вважаємо, що роль прогнозування цілісності компенсаційно-комунікативного процесу повинні рівнозначно виконувати вихователь-методист та вчитель-логопед.

При такій ієрархії координування системи роботи [137] варто зазначити ще одну особливість діяльності вчителя-логопеда. Вона полягає у тому, що якщо кожен з учасників (вихователі, практичний психолог, керівник музичний, інструктор з фізичної культури) прогнозує, планує і виконує свою парціальну частку компенсаційної роботи, то вчитель-логопед, окрім цього аспекту, повинен здійснювати цілісне педагогічне прогнозування результативності всього процесу, проміжне координування взаємодії та редагування методики змісту роботи. Зазначені аспекти вимагають від особистості вчителя-логопеда ґрунтовних професійних знань, прагнення до постійного самовдосконалення, толерантності, організованості тощо [7, с. 75; 234, с. 300].

Педагогічне прогнозування системної взаємодії всіх учасників компенсаційного процесу передбачає розуміння кінцевої мети довготривалої роботи з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення – формування комунікативно активної мовленнєвої особистості. Система педагогічного впливу кожного спеціаліста ДНЗ має індивідуальні особливості, сфери застосування, методи і прийоми, змістове наповнення.

Разом з тим це не є відособлена ланка роботи, яка здійснюється за «закритими дверима». Кожна педагогічна дія, спрямована на розвиток і корекцію дитини – частина єдиної системи. Саме тому системна взаємодія, взаємопроникнення і взаємодоповнення складових компенсаційно-комунікативної діяльності дозволить досягнути вагомих результатів формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Сам процес прогнозування системної взаємодії всіх учасників компенсаційного процесу фактично має розпочинатися у вересні кожного року в ході проведення «круглих столів» за результатами проведеної діагностики дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення і продовжуватися, за потребою, протягом навчального року.

Прогнозування результативності компенсаційно-комунікативного процесу окрім визначення критеріїв та рівнів сформованості комунікативної активності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, включає в себе розуміння рівня відповідальності кожного з учасників – педагогів, батьків, адміністрації [73, с. 67].

Відповідальне виконання кожним поставлених завдань, розуміння перспективи, щоденна системна комунікативна діяльність з дитиною забезпечить обов'язковий позитивний результат компенсаційно-розвивальної роботи.

Важливою аспектом формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення є використання спеціальних методів і прийомів у компенсаційній роботі. Запропонована методика передбачає використання як традиційних методів (словесних, наочних, практичних), так і спеціальних, які обумовлені специфікою мовно-пізнавальної діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня.

Це, зокрема, асоціативні прийоми, як-от: прийом словесних асоціацій, вільних асоціацій, колірних асоціацій, предметних асоціацій, нюхових, смакових, тактильних асоціацій [60, с. 39].

Вони передбачають пошук дитиною об'єкта, з яким асоціюється запропоноване слово, предмет, ситуація. Використання цих прийомів під час ігор-занять з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення дало можливість компенсувати недоліки у розвитку пізнавальних функцій, сприятиме корекції відчуттів і повноцінному розвитку комунікативної активності особистості, зробить процес навчання і виховання комфортним і радісним [41, с. 15].

Ефективність застосування в компенсаційно-комунікативній діяльності кінестетичних прийомів обумовлена специфікою взаємозв'язку рухових, психічних та мовленнєвих порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Розвиток скоординованої системи міжаналізаторних зв'язків, активування роботи всіх аналізаторів, одночасний розвиток і компенсація порушень загальної моторики, функціональних можливостей кистей і пальців рук, артикуляційної моторики сприятиме підвищенню результативності компенсаційної роботи, ефективному формуванню мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ [243, с. 75].

Отже, запропоновані нами педагогічні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення є науково-обґрунтованими та практично-доцільними у роботі із зазначеною категорією дітей.

3.2 Методика формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

Отримані в результаті проведення констатувального етапу експерименту кількісні та якісні показники щодо стану сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення вказують на необхідність розробки та впровадження в компенсаційний процес спеціально розробленої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Формувальний етап експерименту мав на меті реалізацію таких завдань:

1) теоретичне обґрунтування й розроблення методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності для дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

2) практичне впровадження методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в компенсаційний процес з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

3) перевірка ефективності запропонованої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Зміст компенсаційного навчання з розвитку комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення розроблений з урахуванням таких принципів:

1) загальнодидактичних: системності, комплексності, наочності, доступності, індивідуального підходу, відповідності програмним вимогам дошкільних навчальних закладів загального розвитку [13];

2) спеціальних: корекційної спрямованості навчання та виховання, урахування симптоматики порушення і структури мовленнєвого дефекту, диференційованого підходу до формування усного мовлення, врахування зони актуального і найближчого розвитку дитини.

Це дає змогу врахувати особливості дітей із загальним недорозвитком мовлення при плануванні системного, послідовного, цілісного, комплексного

компенсаційно-розвивального процесу в умовах групи компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення дошкільного навчального закладу.

Аналіз педагогічної, психологічної та спеціальної літератури з означеної тематики, результатів діагностики сформованості складових комунікативного компонента дає підстави визначити пріоритетні етапи компенсаційної методики:

- діагностико-превентивний;
- комунікативно-діяльнісний;
- комунікативно-аналітичний.

Кожен етап роботи має профільні мету, завдання, методи і прийоми роботи, але включає домінантні спільні напрями послідовного формування ймовірного прогнозування як складової частини комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Адже ключовим моментом нашого дослідження є розуміння, що мовленнєва діяльність забезпечується роботою складних мовленнєвих механізмів, серед яких: механізм програмування мовленнєвого висловлювання; механізми, пов'язані з переходом від плану програми до граматичної структури речення; механізми, які забезпечують пошук необхідного слова за семантичними та звуковими ознаками; механізми відбору фонем; механізми, які забезпечують реальне здійснення звучання мовлення, проте по-різному розвиваються у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку [180, с. 184-188].

Результати багаторічних власних спостережень і консультацій з педагогами-практиками засвідчують – прогнозування в дошкільній освіті, де закладаються основи мовленнєво-мисленнєвої діяльності, розглядається в основному як другорядний процес при плануванні роботи з дітьми, тому на іграх-заняттях воно застосовується епізодично. Вивчення основних функцій ймовірного прогнозування, специфіки застосування, обґрунтування доречності та результативності застосування його різновидів на різних етапах навчальної діяльності дітей дошкільного віку дасть можливість педагогам широко застосовувати його у своїй роботі. Це, зокрема, забезпечить планування практично діяльності з позицій ймовірних позитивних перспектив.

Повноцінне формування ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення неможливе без достатньої сформованості пізнавальних процесів. Недостатній обсяг знань про причини, механізми й основні синдроми несформованості вищих психічних функцій знижує ефективність компенсаційної роботи через спрямованість та орієнтацію, головним чином, на усунення мовленнєвої симптоматики при загальному недорозвитку мовлення без урахування системного характеру проявів.

Від чіткого розуміння нейрофізіологічних, нейропсихологічних, нейробіологічних процесів у кожному конкретному випадку мовленнєвої патології залежить не тільки ефективність проведення компенсаційної логопедичної роботи, але й прогнозування динаміки розвитку мовленнєвої функції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, визначення освітнього маршруту, адаптація до шкільного навчання в подальшому [180, с. 186; 231, с. 3].

Саме тому ми пропонуємо алгоритм формування ймовірного прогнозування як складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення шляхом розвитку пізнавальних функцій і стимулювання свідомої комунікативної активності на основі засвоєного мовленнєвого досвіду.

Основні положення компенсаційно-розвивальної програми реалізовувалися в рамках організованого процесу корекції, навчання і виховання 158 дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня, які є вихованцями спеціалізованих логопедичних груп дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) № 5, № 9, № 28, № 39 Луцької міської ради; КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 611 м. Києва; КЗ НВК «Гармонія» Кам'янської міської ради Дніпропетровської області; КЗ «Денишівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради.

Комунікативна активність дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення стимулювалася за допомогою серії пізнавальних та мовленнєвих завдань різного ступеня складності. Компенсаційна робота проводилася як індивідуально, так і в підгрупах автором дисертаційного

дослідження, вчителями-логопедами, вихователями, керівниками музичними логопедичних груп ДНЗ м. Луцька, м. Києва, м. Кам'янське, с. Дениші. Попередньо, в ході проведення семінарів-тренінгів, залучені до експериментально роботи педагоги були ознайомлені з теоретичним обґрунтуванням запропонованої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, практичними аспектами її реалізації, особливостями роботи на кожному етапі дослідження.

Проведення дидактичних, розвиваючих ігор-вправ різного спектру має подвійну мету. Ігрові завдання ставляться перед дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення і передбачають виконання інструкцій, ігрових дій, пошук способів розв'язання проблемних ситуацій, коментування власної діяльності, вміння взаємодіяти з однолітками та дорослими.

Реалізація цих же ігор-вправ педагогами має на меті діагностику сформованих компонентів мовленнєвої діяльності, формування у дітей необхідних передумов розвитку комунікативного компонента в ході проведення пізнавально-мовленнєвих ігор-занять, формування навичок ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності, розвиток комунікативної взаємодії і навичок зв'язного мовлення.

Особливості застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності залежать від актуального етапу її реалізації.

Мета діагностико-превентивного етапу полягає в діагностичному обстеженні дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (взаємопроникнення констатувального та формувального етапів експерименту), формуванні базових пізнавальних, невербальних та вербальних процесів, що впливають на становлення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, формуванні мотиваційної основи мовленнєвої діяльності. Необхідність реалізації превентивних завдань на цьому етапі обумовлена несформованістю слухового та рухового механізмів пізнавальної діяльності, операцій сприймання, аналізу і синтезу. На цьому етапі передбачається:

- визначення рівня розвитку зорового сприймання, тренування збільшення його обсягу; виділення, розрізнення, називання та аналіз ознак досліджуваного об'єкту;

- формування елементарних уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності через слухове сприймання, розвиток пізнавальної активності дітей;
- вивчення рівня сформованості у дітей асоціативних уявлень;
- визначення рівня сформованості пам'яті дітей різної модальності;
- формування та розвиток зорового, слухового, рухового, фонологічного, фонетичного невербального та вербального ймовірного прогнозування;
- формування у дітей полісенсорної мовленнєвої компетентності, навичок правильної звуковимови;
- удосконалення навичок самоконтролю на фонологічному, лексичному та граматичному рівнях;
- виховання стійкого інтересу до власного мовлення, організованих ігор-занять.

Мета комунікативно-діяльнісного етапу передбачає паралельне формування компонентів мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичних, лексико-граматичних) та пізнавальних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) в процесі закріплення отриманих мовленнєвих навичок, комунікативної взаємодії під керівництвом педагога.

Діти із загальним недорозвитком мовлення третього рівня володіють значними потенційними можливостями у сфері комунікативно-діяльнісного співробітництва. Використання при цьому спеціально розробленого корекційно-педагогічного комплексу дозволяє сформувати всі сторони комунікативно-практичної взаємодії стає вирішальним фактором виникнення і розвитку діалогу, який визначається домінуючим засобом програмування мовленнєвої діяльності.

На цьому етапі планується:

- удосконалення навичок зорового сприймання предметів, формування здатності сприймати цілісні зорові образи, активізація навичок аналізу і синтезу;
- активізація уваги різних модальностей, спонукання до використання коментування власної діяльності;
- розвиток зорової та слухової пам'яті, уваги, сприймання, мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, зв'язного мовлення;

- формування складового, лексичного, морфологічного, граматичного невербального та вербального ймовірного прогнозування;
- збагачення активного словника дітей п'ятого року життя в процесі пізнавальної комунікативної діяльності, вироблення навичок коментування процесу предметно-практичної діяльності;
- вправлення в узгодженні слів за родами, числами і відмінками, удосконалення навичок самоконтролю за власним мовленням;
- виховання пізнавальної активності.

Комунікативно-аналітичний етап має на меті розвиток самостійних комунікативних навичок у всіх формах зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, розвиток навичок комунікативного самоконтролю. На цьому етапі формується:

- проведення порівняльного аналізу впливу ігрових і комунікативних ситуацій на розвиток пам'яті, уваги, сприймання, ймовірного прогнозування;
- вироблення навичок зорового аналізу запропонованої ситуації, пошуку оптимальних рішень, вміння обґрунтовувати свою думку в діалозі з однолітками та дорослими;
- сприяння формуванню стійких ігрових інтересів, вмінню передбачити розгортання ігрового сюжету;
- розвиток вміння встановлювати аналітичні зв'язки між властивостями предмета та його призначенням;
- вправлення у складанні зв'язних розповідей на основі сенсорних відчуттів (зорових, слухових, тактильних, нюхових, смакових) за зразком педагога та з власного досвіду; розповідей за серією сюжетних картинок.
- вироблення активності у спілкуванні з однолітками та дорослими, формування знань про соціальні ролі людей у суспільстві;
- синтаксичне невербальне та вербальне ймовірне прогнозування;
- попередження виникнення дисграфій і дислексій;
- розвиток навичок довільної концентрації уваги дітей на певному об'єкті або процесі, пам'яті, мисленнєвих операцій аналізу, порівняння, зв'язного мовлення;

- виховання впевненості у власних силах, бажання розповідати про власні відчуття, переживання, враження.

При плануванні етапів застосування методики основний акцент робиться на загальному механізмі формування нормативного мовлення – поступовому заміщенні ненормативних мовленнєвих утворень нормативними у дітей з порушеннями мовлення в процесі логопедичної компенсаційно-навчальної та компенсаційно-розвивальної діяльності з пріоритетним комунікативним спрямуванням.

Зміст запропонованої методики компенсаційного навчання з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення планується згідно освітніх ліній програми «Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років» [93] і включає:

- ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням, тренінги, екскурсії, спостереження;
- дидактичні, настільні, розвиваючі, ейдетичні ігри та вправи, сюжетно-рольові ігри;
- ігри на розвиток зорового, слухового, рухового, складового, граматичного, лексичного, синтаксичного прогнозування;
- конструктивно-будівельні ігри, конструювання з природного матеріалу, піскотерапію;
- ігри для розвитку дрібної моторики, народні, рухливі ігри, зорову гімнастику;
- використання різних видів театру, психогімнастичні вправи, музично-ритмічну діяльність, слухання творів класичної та народної музики, слухання і переказ творів художньої літератури;
- моделювання і аналіз комунікативних ситуацій, складання зв'язних розповідей різного типу.

Розвиток комунікативних навичок у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення ми здійснюємо в умовах:

- використання різноманітних ігор, спрямованих на розвиток комунікативних умінь і навичок;

- інтеграції різних видів ігор-занять в компенсаційно-педагогічному процесі;
- використання активної ігрової позиції педагога і безпосереднього керівництва іграми дітей.

Отже, запропонована методика розроблена з урахуванням основних показників сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, спрямована на стимулювання комунікативної активності, розвиток навичок ймовірного прогнозування, активізацію пізнавальної та мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок зв'язного мовлення, попередження аграматизмів, дислексії та дисграфії зазначеної категорії дітей.

3.3 Аналіз результатів формувального експерименту

Контрольний етап експерименту передбачав здійснення порівняльного аналізу результатів формувального етапу дослідження в:

– експериментальній групі (ЕГ), до складу якої увійшли 158 дітей п'ятого року життя із ЗНМ третього рівня, які є вихованцями спеціалізованих логопедичних груп дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) № 5, № 9, № 28, № 39 Луцької міської ради, дошкільного навчального закладу № 611 м. Києва, КЗ НВК «Гармонія» м. Кам'янське Дніпропетровської області, КЗ «Денишівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради, і пройшли компенсаційно-розвивальний курс за запропонованою методикою. Ця група, з урахуванням сформованості основних процесів, що лежать в основі комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, була поділена на 3 групи:

I група – діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями зорової модальності (54 дитини).

II група – діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями розвитку процесів уваги (51 дитина).

III група – діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями мнестичних процесів (53 дитини).

– контрольній групі (КГ), до складу якої увійшли 52 дитини п'ятого року життя із ЗНМ, компенсаційна робота з якими реалізовувалась в логопедичних групах зазначених вище ДНЗ лише за затвердженими МОН України програмами [168; 201].

– варіативній групі (ВГ), у складі якої були 107 дітей п'ятого року життя ДНЗ № 5 Луцької міської ради, що мають типовий мовленнєвий розвиток (ЗМР).

Дослідження здійснювалось в процесі виконання завдань зі спеціального діагностичного комплексу, які використовувались в ході проведення першого етапу констатувального експерименту (див. додаток Б). Моніторинг результатів дослідження мав на меті визначити ефективність компенсаційно-розвивальної роботи, яка здійснювалася за спеціально розробленою методикою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення і тривала протягом 2016–2017 навчальних років.

При визначенні рівнів сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (високого, достатнього, низького) ми брали за основу загальноприйняті методичні засади та відповідність зазначеним оцінним критеріям. Кількісний та якісний аналіз результатів експерименту здійснювався за трьохбальною шкалою оцінювання.

Високий рівень (2 бали) – пізнавальні процеси сформовані відповідно вікових параметрів, завдання виконані без додаткових пояснень та інструкцій педагога. Діти вільно здійснюють комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими, в деяких ситуаціях виступають ініціаторами спілкування, мають потребу і бажання висловлювати власні думки. Відповіді повні, змістовні, здебільшого правильно фонетико-граматично та синтаксично оформлені. У мовленні допускаються незначні аграматизми. Діти мають навички прогнозування появи тих чи інших лексико-граматичних одиниць у власному мовленні. У спілкуванні прагнуть до розгорнутого, логічного, емоційного, зв'язного мовлення.

Достатній рівень (1 бал) – пізнавальні процеси сформовані достатньо, результативно використовуються зорові, слухові, тактильні та рухові стимули. В

процесі виконання завдань використовувалася незначна допомога педагога, яка суттєво не вплинула на рівень самостійності виконання пізнавального завдання. Відповіді дітей здебільшого правильні, повні, змістовні, емоційно забарвлені. На достатньому рівні розуміють просторово-часові характеристики мовленнєвої ситуації. У мовленні наявні незначні аграматизми, парафразії. Діти вміють користуватися вербальними та невербальними засобами для задоволення комунікативної потреби, мають навички ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності. Зв'язне мовлення логічне, послідовне, сформоване на достатньому рівні.

Низький рівень (0 балів) – сформованість пізнавальних процесів не відповідає віковій нормі, зафіксовані нестійкість та недостатнє переключення уваги, недорозвиток пам'яті та сприймання, несформованість навичок звуковимови, аграматизми. Діти не змогли правильно виконати завдання, не зважаючи на неодноразову допомогу та наведені аналогії педагога.

Розуміють зміст мовленнєвої ситуації, її емоційний характер, але мають труднощі у прогнозуванні комунікативного акту. Неохоче вступають у комунікативну взаємодію навіть за нагальної потреби, мовчазні, мало емоційні, лідерських якостей не проявляють. Не мають сформованої комунікативної потреби, бажання ділитися з оточуючими думками, бажаннями. Зв'язне мовлення сформоване на низькому рівні, не відповідає віковим параметрам.

Під час кількісного аналізу результатів формувального етапу дослідження нами були застосовані такі статистичні методи: визначення коефіцієнту результативності виконання завдання (k), визначення рівнів сформованості як окремих показників, так і комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення в цілому. Оцінка статистичної достовірності змін у рівнях сформованості у дітей ЕГ і КГ комунікативного компонента мовленнєвої діяльності здійснювалася за допомогою λ критерію Колмогорова-Смирнова.

Розглянемо отримані результати в кожній групі. В першому блоці здійснювалося дослідження пізнавальних процесів в обох групах.

Кількісний аналіз показників сформованості процесів сприймання (проби 1.1.–1.12) засвідчив їхнє суттєве покращення (див. рис. 3.4).

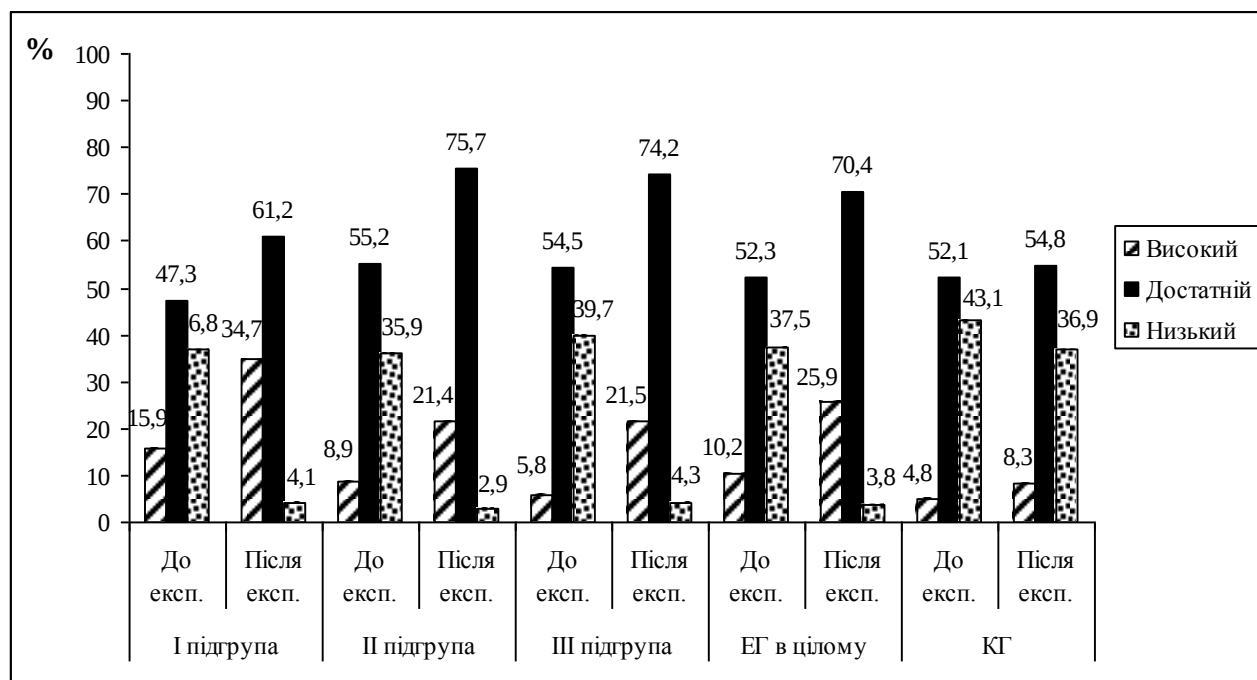


Рисунок 3.4 – Показники сформованості процесів сприймання у дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

Зокрема, у I підгрупі проби на сформованість процесів сприймання на високому рівні виконали 34,7 % дітей п'ятого року із загальним недорозвитком мовлення, на достатньому – 61,2 %, на низькому – 4,1 %. У II підгрупі отримали наступні показники: на високому рівні завдання виконали 21,4 % дітей п'ятого року із загальним недорозвитком мовлення, на достатньому – 75,7 %, на низькому – 2,9 %. У III підгрупі високий рівень показали 21,5 % дітей, достатній – 74,2 %, низький – 4,3 %. Зафіксовано зменшення показників низького та достатнього рівнів, зростання частки дітей, які справились із завданням на високому рівні. В цілому по експериментальній групі розподіли дітей за рівнями сприймання такі: 25,9 % – високий рівень, 70,4 % – достатній рівень, 3,8 % – низький. Для порівняння – в КГ високий рівень продемонстрували 8,3 % дітей, 54,8 % – достатній, 36,9 % – низький. У варіативній групі (ВГ) ми отримали наступні показники: 83,5 % дітей – високий рівень, 16,5 % – достатній.

Якісний аналіз процедури діагностування та отриманих результатів засвідчив наступне. Діти п'ятого року із загальним недорозвитком мовлення із високим та достатнім рівнем виконання проб зорового сприймання здебільшого почували себе впевнено, розкуто, охоче вступали в комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими в процесі діагностування. Вони не відчували особливих труднощів при сприйманні та впізнаванні предметів за контурами, при накладанні зображень. Значно точніше і повніше називали запропоновані зображення, помічали деталі. Причому часу на виконання діагностичних проб було затрачено значно менше – діти впізнавали предмети за їхніми фрагментами.

Це свідчить про результативність формування навичок зорового прогнозування, збагачення сенсорного досвіду. Складнішими виявилися завдання, які мали зменшену кількість інформативних ознак – фіксувалися помилки у називанні об'єкту, парафразії.

Діагностика слухового сприймання дає можливість констатувати покращення операцій слухового контролю та слухової уваги, достатнє для розрізнення звуків різної висоти і тональності. Застосована методика формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності (зокрема, ейдетичні ігри та вправи) дала можливість сформувати у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення стійкі та адекватні зв'язки слова із звуковим образом. Однак, виявлений рівень слухового сприймання є іще недостатнім для нормативного розвитку мовленнєвої діяльності. Запропонована система компенсаційної роботи має продовжуватися до початку шкільного навчання.

Вивчення стану сформованості процесів уваги (проби 1.13–1.18) показало наступні результати (див. рис. 3.5).

Вивчення стану сформованості процесів уваги (проби 1.13-1.18) засвідчило, що в I підгрупі ЕГ зафіксовано наступні показники: 31,4 % – високі, 63,5 % – достатні, 5,1 % – низькі. В II підгрупі маємо: 26,2 % дітей показали високий рівень, 68,5 % – достатній, 5,3 % – низький. Результативність у III підгрупі: високий рівень у 32,2 % дітей із ЗНМ, достатній рівень – у 61,1 %, низький – у 6,7 %. Серед дітей

ЕГ в цілому виявилося 29,9 % з високим рівнем, 64,4 % – достатнім, 5,7 % – низьким.

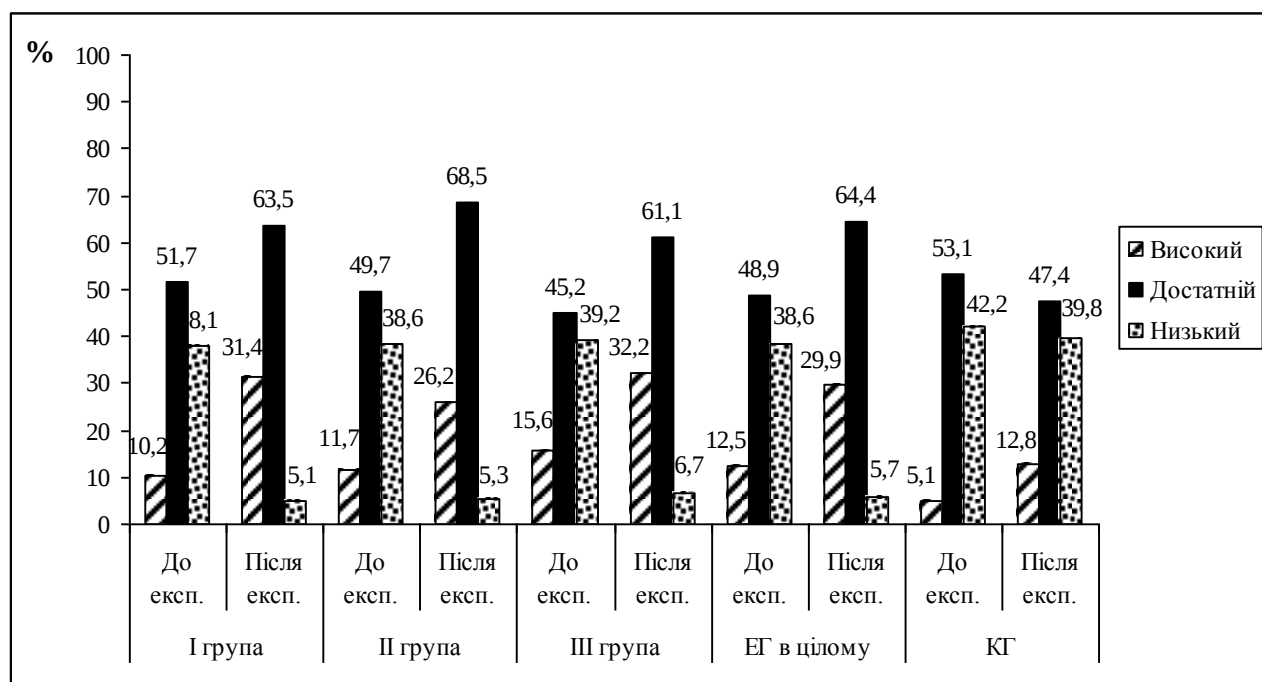


Рисунок 3.5 – Показники сформованості процесів уваги у дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

У КГ відповідно 12,8 % дітей мають високі показники, 47,4 % – достатній, 39,8 % – низький. У ВГ ми отримали наступні показники: у 75,3 % дітей – високий рівень, у 24,7 % – достатній.

Результати засвідчили, що залежність протікання процесів уваги у дітей від форми подачі матеріалу, недорозвиток слухової уваги внаслідок несформованості нейросенсорних зв'язків у дітей із ЗНМ залишається актуальною, не зважаючи на позитивну динаміку розвитку. Як наслідок компенсаційно-розвивальної роботи, увага в учасників експерименту є більш стійкою, характеризується меншою виснажливістю. Свідченням цього є результати порівняння двох картинок (проби 1.13-1.14) – 38,2 % дітей із ЗНМ успішно справились з цим завданням, а 55,8 % – відшукали більше п'яти відмінностей (достатній рівень).

Це стало можливим в результаті застосування системи компенсаційно-комунікативної роботи: діти показали наявність навичок зосередженої роботи, вміння пофрагментарно аналізувати зображення, прогнозувати алгоритм роботи,

коментувати свої дії, аргументовано порівнювати. Однак, те, що 6 % дітей не виконали запропоновані завдання свідчить про необхідність і перспективність подальшої системної роботи.

Результати оцінки оперативної слухової уваги характеризуються достатнім зростанням: 5,8 % дітей п'ятого року життя із ЗНМ після одноразового читання добре знайомих слів змогли упізнати на слух всі запропоновані слова, 58,8 % – більше чотирьох слів. Такі показники засвідчили мінімальне збільшення обсягу оперативної слухової уваги, яка є в основі операції аналізу.

При плануванні компенсаційної роботи з дітьми даної групи враховувався позитивний вплив семантичних зв'язків на міцність утворюваних словесних сполук при запам'ятовуванні. Цей підхід виправдав себе, оскільки при відтворенні слів, що були логічно між собою пов'язані, результати зросли майже вдвічі – 9,4 % дітей змогли повторити всі слова.

Моніторинг результатів сформованості процесів пам'яті показав наступне: у I підгрупі на високому рівні завдання виконали 36,9 % дітей п'ятого року життя із ЗНМ, на достатньому – 56,6 %, на низькому – 6,5 %. У II підгрупі високий рівень виконання засвідчили 28,6 % дітей, достатній – 66,7 %, низький – 4,7 %. Учасники III підгрупи – 22,5 % показали високий рівень, 72,2 % – достатній, 5,3 % – низький. У цілому по експериментальній групі у 29,3 % дітей був зафіксований високий рівень, у 65,2 % – достатній та у 5,5 % – низький.

У КГ ми отримали такі показники: у 12,3 % дітей із загальним недорозвитком мовлення – високий рівень, у 49,4 % – достатній, у 38,3 % – низький. У ВГ відповідно маємо такі результати: 63,8 % – високий рівень, 36,2 % – достатній (див. рис. 3.6).

Як бачимо, суттєве покращення показників зорового запам'ятовування вплинуло на якість слухового мимовільного та довільного запам'ятовування. Це є підтвердженням нашої гіпотези про виокремлення зорової модальності як ключового компонента для подальшого формування слухового та рухового механізмів пізнавальної діяльності, корекції мовленнєвих процесів, розвитку

комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення та особливостями зорової модальності.

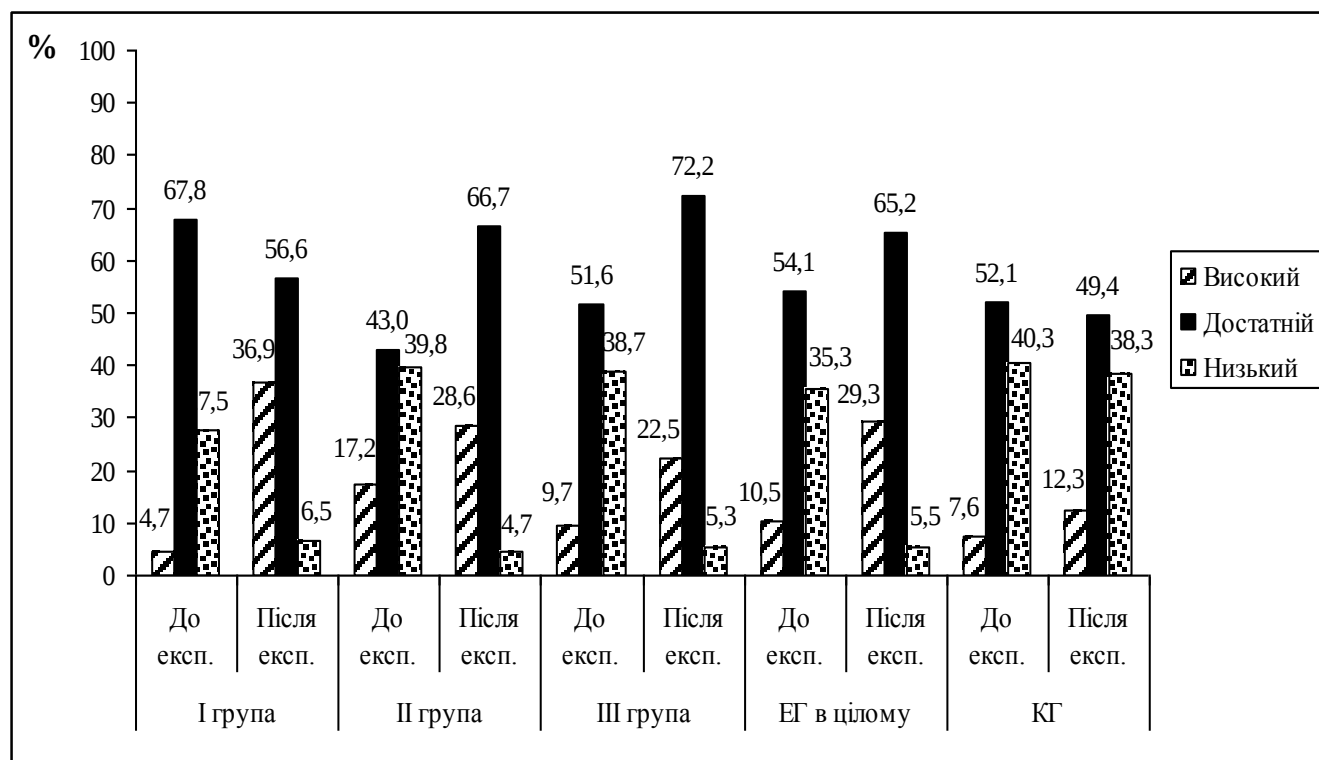


Рисунок 3.6 – Показники сформованості процесів пам'яті у дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

Характерною особливістю процесу дослідження стало підвищення продуктивності запам'ятовування – діти пов'язували слова в асоціативні пари, смішні образи, випадки із власного досвіду.

Позитивна налаштованість на ігровий процес, впевненість у власних силах позначилася відповідно на тому, що діти менше відволікалися, легше переключалися, виконували менше супутніх дій. Найменша допомога або підказка педагога результативно використовувалась.

Покращення показників слухової пам'яті обумовлено збагаченням словника, комунікативного досвіду, підвищенням рівня вербальної і логічної пам'яті, вмінням прогнозувати і встановлювати семантичні зв'язки між словами.

Однак характерним для відповідей дітей залишається привнесення семантично близьких слів (вербальні парафазії тематичного і парадигматичного типів), труднощі актуалізації потрібного слова або виразу, пасивність в роботі з малознайомими

словами. Це є причиною передчасного зниження комунікативного інтересу у випадках вживання однолітками або дорослими неактуалізованих слів.

Докладне вивчення показників сформованості образно-логічного мислення (див. рис. 3.7) продемонструвало результати оволодіння навичками порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації та змістового співвідношення.

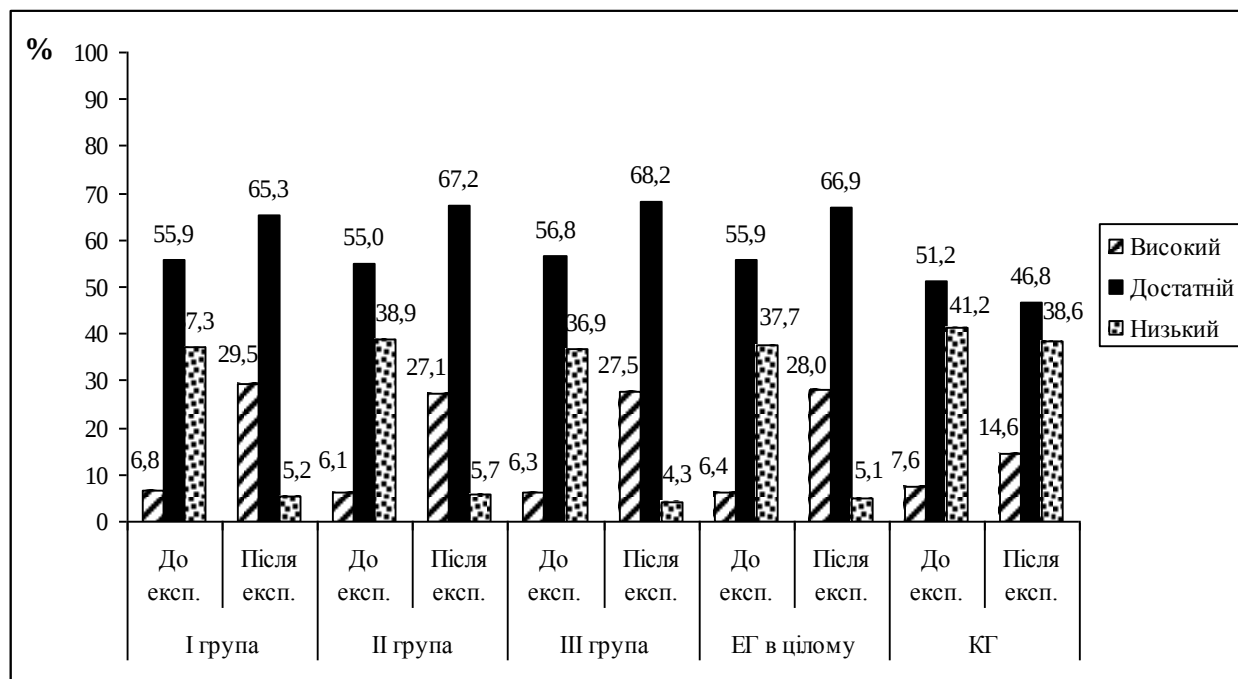


Рисунок 3.7 – Показники сформованості образно–логічного мислення дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

У 29,5 % дітей п'ятого року життя із ЗНМ I підгрупи зафіксовано показники на високому рівні, у 65,3 % – на достатньому і у 5,2 % – на низькому. У II підгрупі маємо виконання на високому рівні у 27,1 % дітей із ЗНМ, на достатньому – у 67,2 %, на низькому – у 5,7 %. Близькими виявилися результати і у III підгрупі: високий рівень – 27,5 % дітей, достатній – 68,2 %, низький – 4,3 %.

В цілому по експериментальній групі розподіл дітей за рівнями сформованості образно-логічного мислення такий: 28,0 % – високий рівень, 66,9 % – достатній, 5,1 % – низький. У КГ за результатами експерименту виявилось 14,6 % дітей з високим рівнем, 46,8 % – з достатнім, 38,6 % – з низьким. У ВГ: 76,5 % – високий рівень, 23,5 % – достатній.

Вміння оперувати абстрактними поняттями при виконанні проби 1.27 «Пори року» показало системність роботи за тематичними циклами в логопедичних групах ДНЗ, наявність практичних навичок систематизації ознак. Відповіді дітей показали достатню сформованість операцій зорового порівняння, обумовлену достатньо високими показниками обсягу зорового сприймання, уваги та пам'яті, достатні вміння порівнювати, аналізувати.

Важливим для нашого дослідження було діагностування вміння дітей розуміти зміст сюжетної картинки – 35,3 % дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення змогли самостійно, з мінімальними підказками педагога відповісти на поставлені запитання, розуміючи сюжетні зв'язки між окремими зображеннями.

Складніше їм було вербально пояснити емоційні переживання героїв, виразити своє ставлення до них. Однак, розповідь набула композиційної прогнозованості, чіткої послідовності. Діти із зацікавленням розглядали зображення, ставили уточнюючі запитання, що свідчить про зростання пізнавальної активності, комунікативної зацікавленості у логічному продовженні бесіди.

Підтвердженням достатньої сформованості операції ймовірного прогнозування стали вміння дітей відтворювати послідовність подій до та після зображених на картинці. Це – результат системного виконання аналогічних завдань дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, передбачених застосованою методикою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

У другому блоці здійснювалося дослідження мовленнєвих процесів в обох групах. Зокрема, результати вивчення сформованості фонематичної системи мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя показали (див. рис. 3.8) високий рівень виконання циклу завдань у 29,4 % дітей I підгрупи ЕГ, достатній – у 66,9 %, низький – у 3,7 %. У II підгрупі маємо виконання на високому рівні у 30,1 % дітей із ЗНМ, на достатньому – у 65,7 %, на низькому – у 4,2 %. У III підгрупі: високий рівень – 27,3 % дітей, достатній – 67,0 %, низький – 5,7 %. У ЕГ в цілому було

зафіксовано такий розподіл дітей: 28,9 % – високий рівень, 66,5 % – достатній, 4,5 % – низький.

Серед дітей КГ за результатами експерименту виявилося 10,5 % з високим, 51,3 % – достатнім та 38,2 % – низьким рівнями сформованості фонематичної системи мовленнєвої діяльності. У ВГ – 71 % – високий рівень, 29 % – достатній.

Зменшення кількості дітей з грубим порушенням фонематичних процесів обумовлено акцентуванням уваги педагогів на формуванні саме цих складових як базових для формування правильного мовлення.

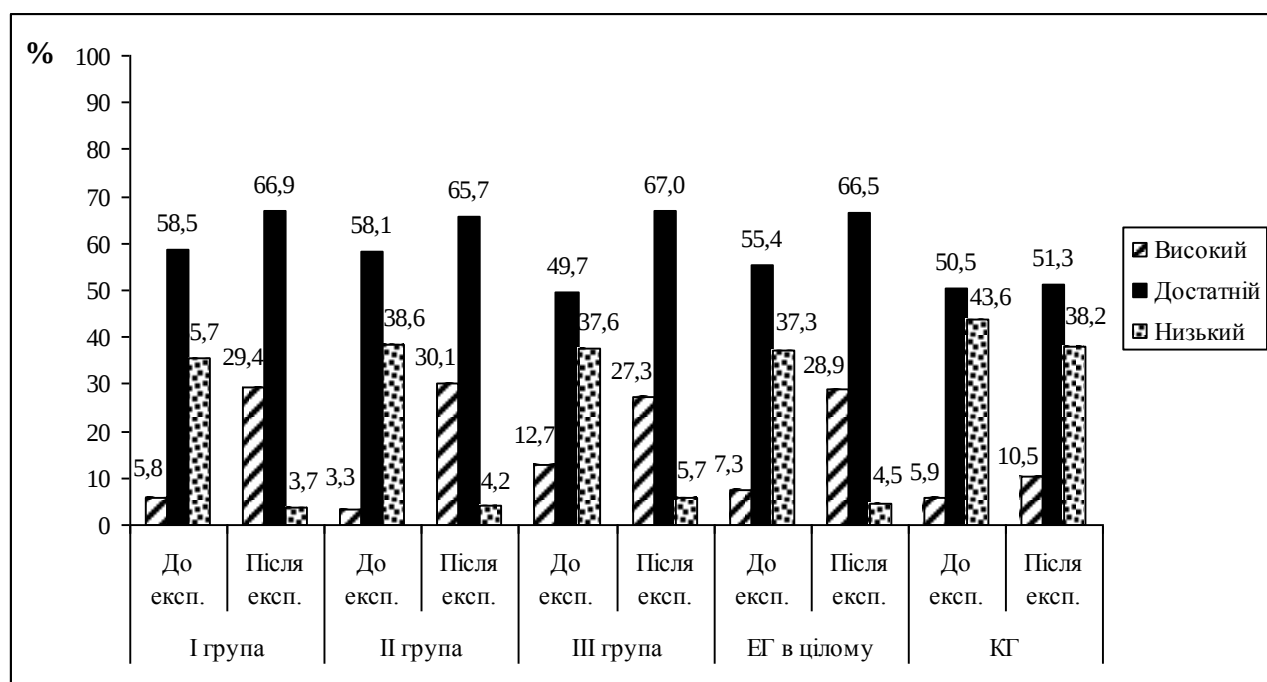


Рисунок 3.8 – Показники сформованості фонематичних процесів дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

Покращення показників слухової уваги і пам'яті, слухового контролю, удосконалення відтворення точних артикуляційних рухів дозволило учасникам експерименту успішно впізнати і називати слова-пароніми, слова на позначення певних звуків. Спостерігалися незначні сплутування шиплячих та сонорних звуків, які більшістю дітей виправлялися після зауважень педагога.

Системна робота з розвитку навичок звукового аналізу і синтезу допомогла дітям впізнати і відтворити послідовність звуків у слові на достатньому рівні. Цей вид діяльності матиме своє продовження на шостому році життя, тому ми

прогнозуємо до початку шкільного навчання значно кращі результати, які попередять розвиток дислексії та дисграфії.

Значні позитивні зміни зафіксовано у пробах на прогнозування появи звука у певному положенні в слові – цьому сприяло збагачення словникового запасу дітей, комунікативний досвід їхнього вживання, удосконалення навичок узгодження слів. Однак наявний низький рівень виконання запропонованих завдань беззаперечно вказує на неоднорідність механізмів порушень фонематичної складової мовленнєвої діяльності, які потребують подальшого удосконалення шляхів диференційованої компенсаційної роботи.

На загальному тлі позитивної динаміки розвитку пізнавальних процесів у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення закономірним є покращення навичок звуковимови. Зокрема, у дітей експериментальної групи автоматизована тверда вимова свистячих та шиплячих звуків, хоча наявні сплутування опозиційних звуків, нестійкою залишається їхня диференціація у зв'язному мовленні. Частково покращилася вимова сонорних звуків. Самостійне мовлення стало більш зрозумілим, чітко артикульованим. Найчастіше у дітей спостерігалися труднощі в процесі контролю правильної вимови фонем у власному мовленні – вони чули неправильну вимову інших, але при цьому не помічали власних помилок у вимові.

Отримані результати вказують на покращення перцептивного рівня слухового сприймання, рухової та слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю, подальший розвиток фонематичних процесів. Однак, показники достатнього та низького рівнів вказують на потребу подальшої компенсаційної роботи.

Відтак, зазначені зміни позитивно позначилися і на складовій структурі слів. При самостійному вживанні дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення складних слів в процесі комунікації мали місце незначні спотворення, елізії, але в цілому складова структура не була грубо порушеною. Зафіксовано поодинокі порушення послідовності складів у слові, контамінації, але при акцентуванні педагогом уваги на помилці, діти поскладово повторювали слово, уникаючи помилок.

Отже, ми можемо констатувати розвиток початкових навичок самоконтролю, слухової уваги, аналізу та синтезу у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Достатньо високі результати зафіксовано при виконанні проб 1.49-1.53 (розвиток навичок ймовірного складового прогнозування). Система робота за методикою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дала можливість дітям відразу включитися в знайомий вид роботи, сфокусувати увагу на пошуку потрібного складу у визначеному місці.

Цьому сприяло збагачення словникового запасу дітей, їхній активний комунікативний досвід, покращення слухової уваги, мовленнєво-слухового сприймання, навичок ймовірного прогнозування.

Моніторинг показників сформованості лексичної сторони мовлення показав наявність якісних і кількісних змін у даній структурі. Зафіксовано розширення активного та пасивного словника дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення завдяки їхній активній практичній взаємодії в різних видах діяльності, передбачених методикою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Відповідно маємо наступні результати: 17,6 % дітей I підгрупи мають високий рівень сформованості лексичної сторони мовлення, 78,8 % – достатній, 3,7 % – низький; у II підгрупі 24,5 % мають високий рівень, 70,5 % – достатній, 5,0 % – низький; у III підгрупі високий рівень діагностовано у 32,2 %, достатній – у 61,5 %, низький – у 6,3 % дітей.

У цілому по ЕГ 24,8 % дітей мають високий рівень сформованості лексичних навичок, 70,2 % – достатній, 5,0 % – низький.

Для порівняння: на кінець II півріччя лише у 6,5 % дітей КГ був зафіксований високий рівень, у 55,4 % – достатній і у 38,1 % – низький. У ВГ: 84,2 % дітей із типовим мовленнєвим розвитком мають високий рівень сформованості лексичної сторони мовлення, 15,8 % – достатній (див. рис. 3.9).

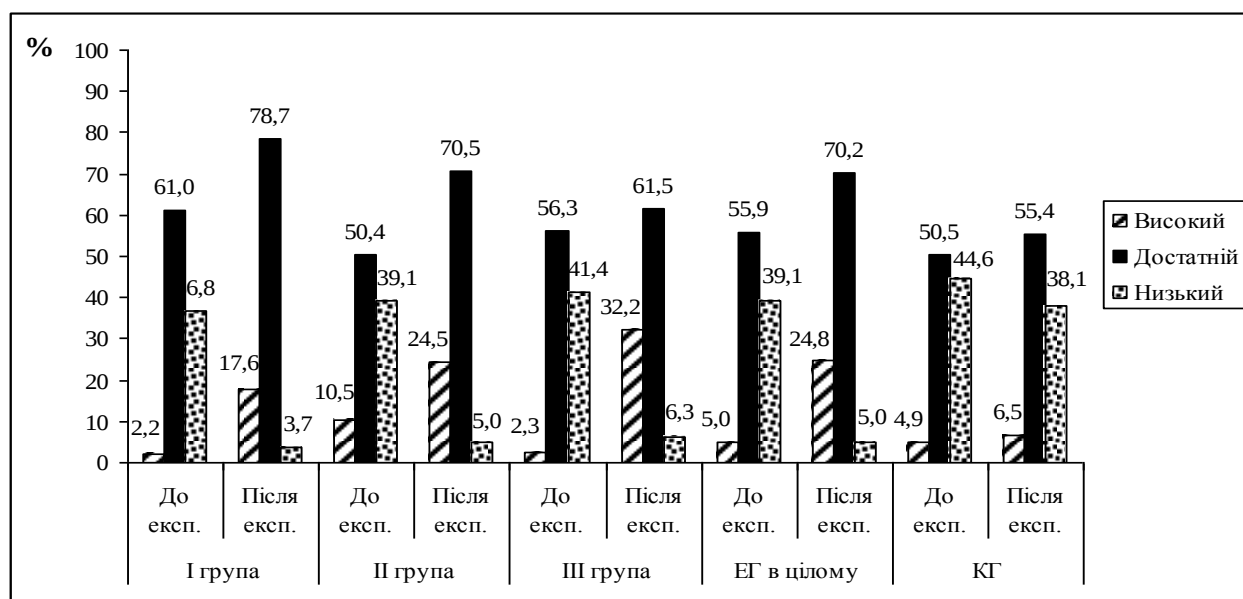


Рисунок 3.9 – Показники сформованості лексичної сторони мовлення дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

Відповіді дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення ЕГ характеризувалися максимальним наближенням до точності назви предмету, дії або ознаки, а не описом супутніх властивостей. Діти навчилися чути педагога, його запитання і продемонстрували навички і прагнення до розширеної відповіді. В словнику з'явилося багато нових тематичних слів (назви інструментів, професій, риб, меблів, транспорту, властивостей природи, характеру людей). Причому фіксувалося не просто вживання слів, а бажання їх пояснити («Хлопчик добрий, бо він слухався сьогодні»; «На вулиці віт'яно, бо там дерева хитаються»).

Однак, використання узагальнюючих слів дітьми ЕГ залишається ще проблемним – відмічалось їхнє сплутування, неточне вживання. Засвоєння абстрактного значення слова та його понятійної співвіднесеності також потребує подальшого формування.

Дослідження рівня сформованості лексичного ймовірного прогнозування показало наявність навичок відбору ймовірно правильних слів до відповідних словосполучень, узгодження слів за семантичними ознаками, покращення розуміння багатозначності слів. Розширення комунікативного кола спілкування сприяло

збагаченню словника різноплановими словами та виразами і, відповідно, формуванню навичок лексичного прогнозування.

Вивчення стану сформованості системи граматичних категорій, морфологічної словозміни та особливостей синтаксичної сторони мовлення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (проби 1.70-1.87) засвідчило результативність проведеної педагогами за рік компенсаційно-розвивальної роботи: високий рівень виконання запропонованих завдань засвідчили 15,4 % дітей I підгрупи, 23,5 % – II підгрупи, 23,7 % – III підгрупи; достатній – 79,7 % дітей I підгрупи, 72,2 % – II підгрупи, 71,1 % – III підгрупи; низький – 4,9 % I підгрупи, 4,3 % – II підгрупи, 5,2 % – III підгрупи (див. рис. 3.10).

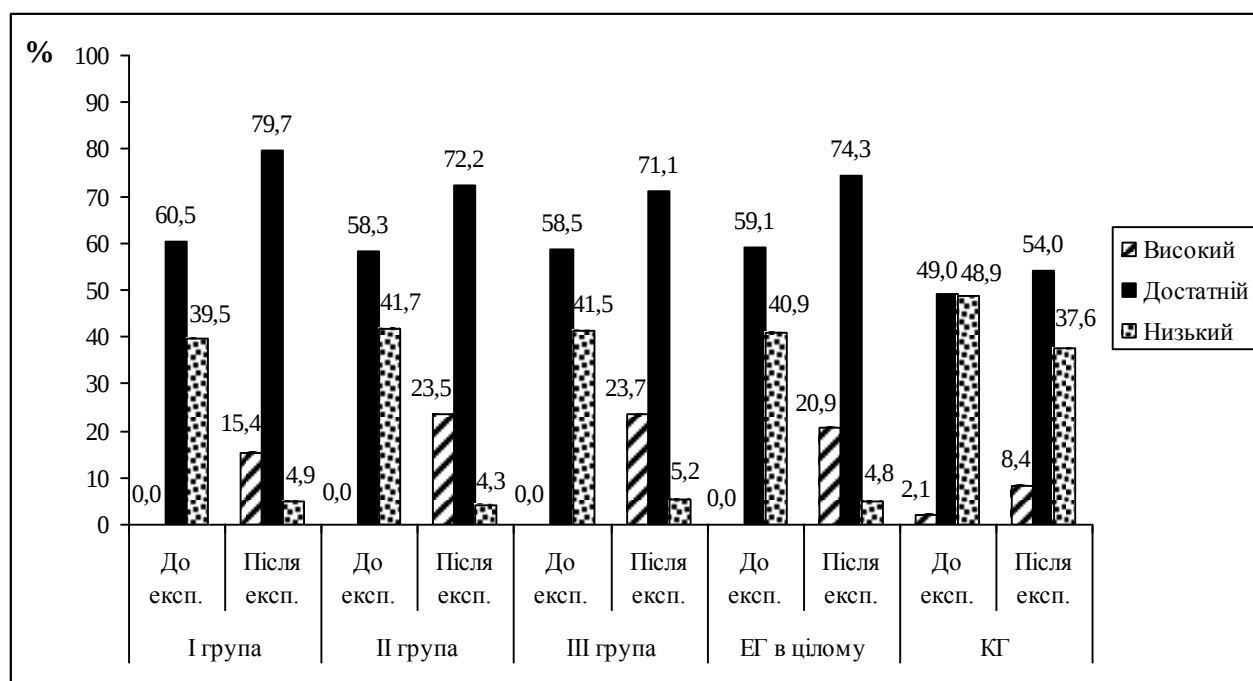


Рисунок 3.10 – Показники сформованості граматико-синтаксичної сторони мовлення дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

У цілому в ЕГ маємо: 20,9 % – високий рівень, 74,3 % – достатній, 4,8 % – низький. У ВГ – 74,2 % дітей мають високий рівень, 25,8 % – достатній.

Якісний аналіз результатів засвідчив розширення кількості прийменників в активному словнику дітей ЕГ, достатній рівень їхнього нормативного використання в процесі комунікативної взаємодії з однолітками та дорослими, достатнє розуміння взаємообумовленості прийменника та флексії іменника. В основному це

спостерігалось на матеріалі знайомих, простіших за структурою слів. За умови наявності чергування голосних і приголосних звуків зафіксовані порушення морфологічної структури, аграматизми.

Збагачення комунікативного досвіду дітей вплинуло на різноплановість вживання запропонованих слів у різних граматичних формах. Однак, правильне узгодження іменників з прикметниками та дієсловами у роді, числі та відмінку має фрагментарний характер, що свідчить про незакінченість процесу формування розуміння граматичних категорій.

Діагностика рівня граматичного, морфологічного та синтаксичного ймовірного прогнозування показала наявність навичок добирання ймовірно правильних слів на позначення граматичної категорії числа відповідно до змісту речення, використання прогнозованих одиниць у структурі висловлювання. Зафіксовано покращення розуміння родової приналежності іменників, залежності від цього граматичної форми прикметників, але компенсаційна робота в цьому напрямку потребує продовження.

Позитивно вплинули на результативність виконання завдань покращення стійкості уваги дітей ЕГ, швидкості її переключення, вміння зосередитись на процесі пошуку рішення. Швидке реагування на мінімальні підказки педагога свідчить про наявність системи компенсаційної роботи. В цілому відповіді дітей характеризувались розгорнутістю, адекватним вживання різноманітних граматичних форм слів, логічністю побудови простих поширених речень, наявністю аграматизмів. Комунікативні висловлювання набули зрозумілості, лексичної та синтаксичної насиченості.

Пріоритетним для нашого дослідження був моніторинг результатів сформованості навичок зв'язного мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Адже в практичній основі комунікативного компонента мовленнєвої діяльності є сформовані вміння і навички відтворення послідовності розгортання сюжету за картинками, складання речень за окремими сюжетними малюнками, за серією сюжетних малюнків, переказ знайомої казки, складання оповідання за малюнком або серією сюжетних малюнків.

Отримані показники засвідчили, що 17,0 % дітей I підгрупи, 18,4 % дітей II підгрупи, 17,3 % дітей III підгрупи ЕГ мають високі показники; 77,9 % дітей I підгрупи, 73,8 % дітей II підгрупи, 77,6 % дітей III підгрупи – достатні; 5,1 % дітей I підгрупи, 7,8 % дітей II підгрупи, 5,1 % дітей III підгрупи – низькі. У цілому по ЕГ: 17,6 % – високий рівень, 76,4 % – достатній, 6,0 % – низький.

У КГ показники якісно інші: 7,2 % високий рівень, 55,4 % – достатній, 37,4 % – низький (див. рис. 3.11). 72,9 % дітей п'ятого року життя із звичайним мовленнєвим розвитком показали високий рівень виконання завдань, 27,1 % – достатній.

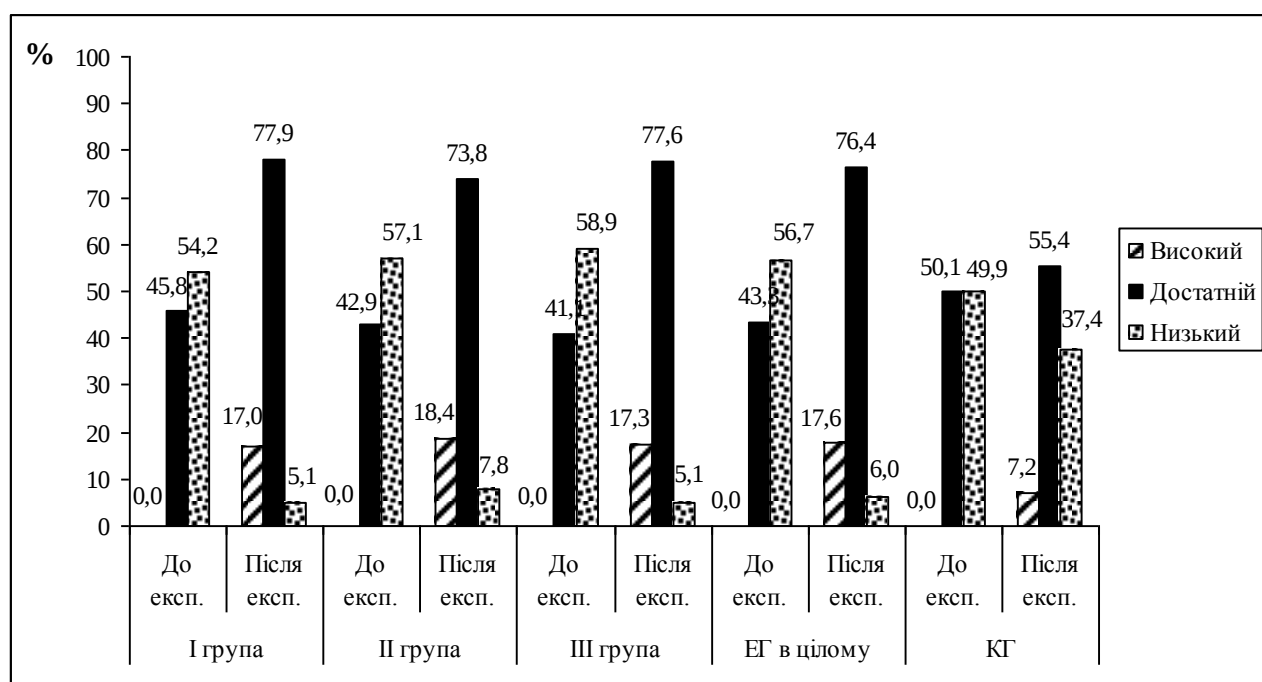


Рисунок 3.11 – Показники сформованості навичок зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

Якісний аналіз проведення діагностичних проб засвідчив:

- наявність фразового мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення, до складу якого входять здебільшого прості поширені речення, рідше (з допомогою педагога) – складносурядні та складнопідрядні речення;

- покращення розуміння логічної послідовності розгортання подій дозволило дітям достатньо аргументовано відтворити послідовність запропонованих картинок. Це свідчить про результативність розвитку мнестичних процесів, образно-

логічного мислення, операції ймовірного прогнозування, комунікативного досвіду дітей;

- вживання у комунікативній діяльності змістовних, граматично оформлених синтаксичних конструкцій стало результатом достатньої сформованості операцій узагальнення, навичок оволодіння алгоритмом семантичного і тематичного відбору слів при програмуванні побудови висловлювання;

- комунікативні висловлювання дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення характеризуються змістовим збагаченням, розширенням діапазону пізнавальної зацікавленості, різноманітністю використаних лексичних одиниць, покращенням граматичної та синтаксичної побудови, спрямованістю на комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими;

- порушення слухової уваги і пам'яті, процесів узагальнення і абстрагування, недостатнє розуміння граматичних і синтаксичних законів сполучуваності слів у реченні, збідненість лексичного запасу та досвіду комунікативної взаємодії залишаються ключовими причинами несформованості зв'язного мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Окремим аспектом аналізу результатів формувального етапу експериментального дослідження ми зазначили вивчення показників сформованості операцій ймовірного прогнозування різних модальностей – зорового, слухового, фонологічного, фонематичного, складового, лексичного, граматичного, морфологічного, синтаксичного в усіх групах дітей п'ятого року життя.

Компенсаційна робота з формування різних видів ймовірного прогнозування як взаємопов'язаних структурних компонентів здійснювалася комплексно, поетапно у вигляді спеціально організованого, диференційованого компенсаційно-комунікативного процесу.

Це обумовлювало створення спеціального компенсаційно-комунікативного розвиваючого середовища, в якому центральне місце займала комунікативна діяльність дитини п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення з однолітками та педагогами.

Отримані результати вказують на результативність застосованої методики, орієнтованої на формування саме ймовірного прогнозування як складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності – маємо суттєве зростання показників високого та достатнього рівнів. У КГ також маємо покращення результатів, але не таке вагоме. Показники засвідчили, що 22,7 % дітей І підгрупи ЕГ виконали запропоновані завдання на високому рівні, 70,5 % – на достатньому, 6,8 % – на низькому (до експерименту аналогічні показники зафіксовано на рівні 4,2 %, 53,9 %, 41,9 %).

У ІІ підгрупі 22,8 % дітей із загальним недорозвитком мовлення мають високий рівень, 70,1 % – достатній, 7,1 % – низький. Учасники ІІІ підгрупи продемонстрували наступні показники: 26,9 % дітей – високий, 66,6 % – достатній, 6,5 % – низький рівні виконання. У цілому по ЕГ: 24,1 % – високий рівень, 69,1 % – достатній, 6,8 % – низький. Розподіл дітей КГ за рівнями сформованості навичок ймовірного прогнозування має такий вигляд: 9,3 % високий рівень, 51,2 % – середній, 39,5 % – низький (див. рис. 3.12). У ВГ високі показники зафіксовано у 74,9 % дітей, у 25,1 % – достатні.

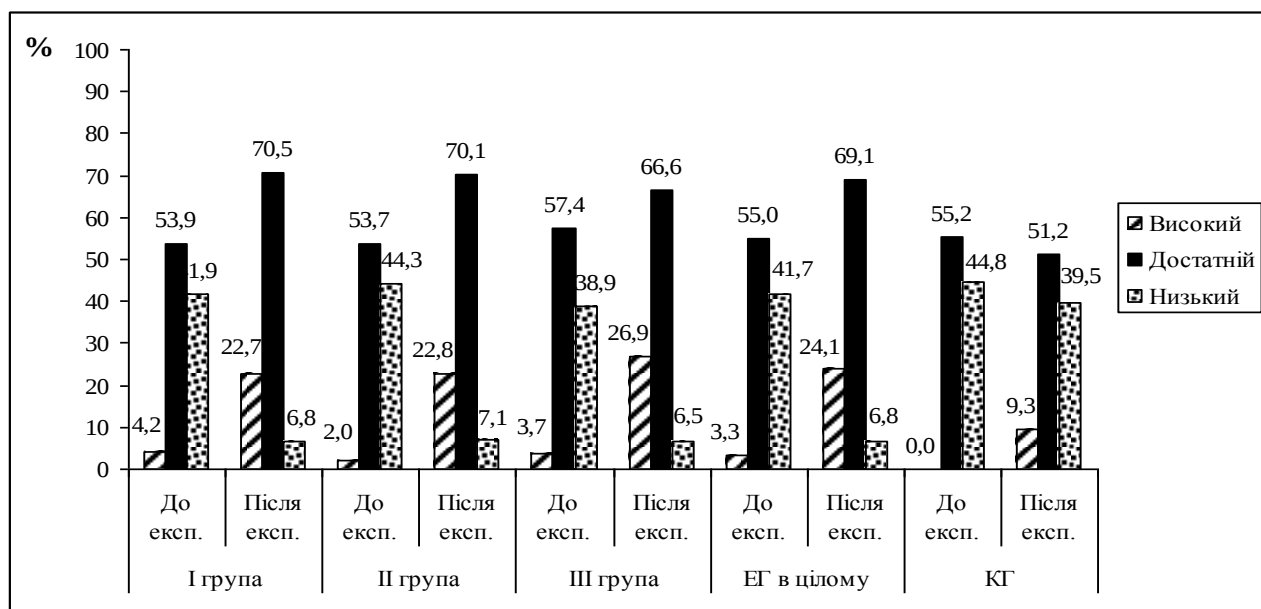


Рисунок 3.12 – Показники сформованості навичок ймовірного прогнозування дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

Діти п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення продемонстрували вміння на достатньому рівні будувати розгорнуті зв'язні повідомлення, прогнозуючи його структурні компоненти, достатньо правильно фонетично та граматично оформлені лексичні одиниці.

Навички ймовірного прогнозування у всіх ланках мовленнєвої діяльності додавали дітям впевненості в собі, полегшували їхню адаптацію в незвичних комунікативних умовах, дозволяли зрозуміло висловити свою думку. В процесі безпосередньої комунікативної взаємодії з однолітками та дорослими вони підтримували розмову в межах тематичної обізнаності, актуалізуючи попередній життєвий та комунікативний досвід.

Узагальнивши дані за окремими показниками, ми здійснили інтегративну оцінку сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення у експериментальній та контрольній групах.

Розподіл дітей за рівнями сформованості цього компонента подаємо на рисунку 3.13.

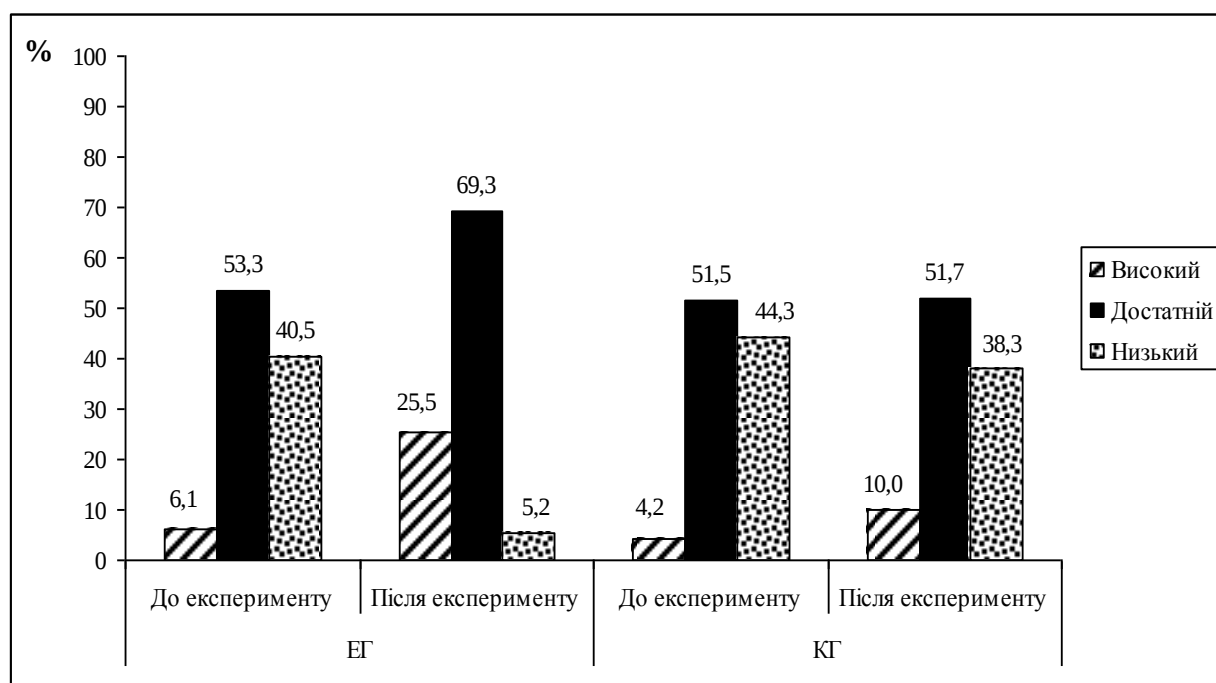


Рисунок 3.13 – Результати сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %)

Аналіз даних, поданих на рисунку 3.13 дає можливість зробити такі висновки:

- як за окремими показниками, так і в цілому по комунікативному компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, в ЕГ простежується загальна тенденція: за результатами експерименту відбувся перерозподіл у бік зростання числа дітей з високим та достатніми рівнями сформованості цього компонента. Якщо до експерименту таких дітей було виявлено 59,4 %, то після його проведення ця група складає 94,8 %, причому динаміка зростання числа дітей з високим рівнем сформованості (+19,4 %) дещо вища, ніж на достатньому рівні (+15,9 %);

- у КГ групі також відбулися певні зміни у чисельності дітей з різними рівнями сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, проте вони є набагато менш вираженими: дещо зросло число дітей з високим рівнем сформованості (+5,8 %), відповідно дещо зменшилася група дітей з низьким рівнем (–6 %);

- у КГ після проведення експерименту залишилося значне число дітей з низьким рівнем сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності (38,3 %);

Для статистичної оцінки достовірності виявлених змін у рівнях сформованості окремих показників та комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення КГ та ЕГ в цілому ми застосували λ -критерій Колмогорова–Смирнова. Цей метод дає можливість на основі порівняння розподілу дітей КГ та ЕГ знайти точку, у якій сума накопичених відмінностей між цими розподілами є найбільшою, й оцінити достовірність цих відмінностей.

При оцінці ми виходили з того, що коли за результатами застосування цього методу зміни у рівнях сформованості окремих показників та комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення в цілому в ЕГ виявляться статистично достовірними, а КГ – статистично недостовірними, то це свідчитиме про ефективність впливу розробленої

та реалізованої нами методики формування комунікативного компонента у дошкільників п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Проілюструємо застосування даного методу на прикладі оцінки достовірності змін у рівні сформованості процесів сприймання дітей КГ та ЕГ.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Відмінності у рівнях сформованості процесів сприймання дітей КГ та ЕГ статистично недостовірні.

H_1 : Відмінності у рівнях сформованості процесів сприймання дітей КГ та ЕГ статистично достовірні.

Для перевірки сформульованих гіпотез розрахуємо емпіричні значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda_{emp.} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 – кількість спостережень у КГ;

n_2 – кількість спостережень у ЕГ;

d_{max} – найбільша абсолютна величина різниці між накопиченими частотами по кожному розряду.

Розрахунки проведемо для випадків, коли порівнюються розподіли дітей за рівнями сформованості процесів сприймання дітей із ЗНМ у:

- КГ та ЕГ до початку експерименту;
- КГ до та після проведення експерименту;
- КГ та ЕГ після проведення експерименту;
- ЕГ до та після проведення експерименту.

Такі ж порівняння проведемо для окремих підгруп експериментальної групи з КГ. Отримані за результатами розрахунків емпіричні значення критерію подані у таблиці 3.1.

З таблиць критичних значень λ -критерію Колмогорова–Смирнова знайдемо значення критерію для рівнів значимості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$:

$$\lambda_{\kappa} = \begin{cases} 1,36, & p \leq 0,05 \\ 1,63, & p \leq 0,01 \end{cases}$$

Таблиця 3.1 – Емпіричні значення λ –критерію Колмогорова–Смирнова

	ЕГ та КГ до експерименту	КГ до та КГ після експерименту	ЕГ та КГ після експерименту	ЕГ до та ЕГ після експерименту
I підгрупа	0,571	0,316	1,688	1,699
II підгрупа	0,365	0,316	1,725	1,666
III підгрупа	0,174	0,316	1,670	1,822
ЕГ в цілому	0,352	0,316	2,072	2,995

Тепер, на основі порівняння отриманих в результаті розрахунків емпіричних значення λ –критерію з критичними, можемо робити висновки щодо статистичної достовірності відмінностей в розподілах дітей КГ та ЕГ за рівнями сформованості процесів сприймання, зокрема:

– для контрольної групи до початку проведення та після закінчення експерименту, а також для контрольної та експериментальної груп до початку проведення експерименту виконується співвідношення:

$$\lambda_{\text{емп.}} \leq \lambda_{\text{к.}}$$

Це означає, що слід прийняти нульову гіпотезу, а відхилити альтернативну, тобто відмінності у рівні сформованості процесів сприймання дітей КГ та ЕГ до початку проведення експерименту статистично недостовірні (діти в КГ та ЕГ до початку експерименту істотно не відрізнялися за рівнями сформованості процесів сприймання, групи були приблизно ідентичні за цим показником).

Також, у дітей контрольної групи, компенсаційна робота з якими проводилася лише за затвердженими МОН України програмами, статистично значимих змін у рівнях сформованості цього показника не відбулося;

– порівняння значень $\lambda_{\text{емп.}}$, отриманих на основі емпіричних даних формувального експерименту, та $\lambda_{\text{к.}}$ показує, що для експериментальної групи (до та після проведення експерименту) та у порівнянні з контрольною після проведення експерименту виконується співвідношення:

$$\lambda_{\text{емп.}} > \lambda_{\text{к.}}$$

Це значить, що варто прийняти альтернативну гіпотезу, тобто відмінності у рівні сформованості процесів сприймання дітей експериментальної групи до початку та після проведення експерименту, а також відмінності у рівні сформованості процесів сприймання дітей контрольної та експериментальної груп після проведення експерименту статистично достовірні. Отже, початкові (до початку експерименту) стани експериментальної та контрольної груп збігаються, а кінцеві (після закінчення експерименту) – відрізняються.

Враховуючи це, можемо зробити висновок, що ефект змін у рівнях сформованості процесів сприймання дітей експериментальної групи, зумовлений застосуванням на практиці розробленої нами методики формування комунікативного компонента у дошкільників п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Ці висновки також є правомірними і для випадків, коли порівнюються діти окремих підгруп з дітьми КГ.

Означений вище підхід був нами застосований до оцінки статистичної достовірності виявлених змін у рівнях сформованості інших показників та комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення в цілому. Результати розрахунків емпіричних значень критерію Колмогорова–Смирнова, отримані на основі порівнянь розподілів дітей ЕГ та КГ (а, також, дітей окремих підгруп з дітьми КГ) за цими показниками та комунікативним компонентом в цілому, подаємо у додатку Г.

На основі порівняння даних, представлених у додатку Г, з критичними значеннями критерію Колмогорова–Смирнова, маємо підстави стверджувати, що впровадження у практику роботи спеціалізованих логопедичних груп розробленої нами методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ обумовили статистично значимі зміни у бік зростання у них рівнів сформованості як окремих показників, так і комунікативного компонента у цілому.

Зважаючи на те, що в контрольній групі, де компенсаційна робота проводилася за традиційними програмами, зміни у рівнях сформованості комунікативного компонента та його показників мають випадковий характер

(статистично недостовірні), можемо зробити висновок, що розроблена нами методика є більш ефективним шляхом формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ у порівнянні з існуючими програмами.

Можемо також прогнозувати, що систематичне використання в освітньому процесі груп компенсуючого типу дошкільних навчальних закладів розробленої методики дасть змогу значно покращити стан сформованості всіх складових мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Висновки до третього розділу

1. Розроблено педагогічну модель формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, зміст, методи і прийоми компенсаційної роботи в якій спрямовані адресно на подолання порушень формування складових комунікативного компонента, а саме функції ймовірного прогнозування. Запропоновано власне визначення середовища, в якому має здійснюватися формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення – «комунікативно-розвивальне середовище», обґрунтовано його складові та інші педагогічні умови.

2. Визначено теоретико-методологічне підґрунтя методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, в основі якого лежать психолінгвістичні механізми формування комунікативної активності у даної категорії дітей; визначено організаційні форми, принципи, зміст, педагогічні умови та етапи впровадження методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

3. Розроблено методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення яка була реалізована в диференційованій компенсаційно-комунікативній роботі в трьох групах, об'єднаних прогнозованим спільним результатом. Зміст запропонованих напрямів роботи ґрунтується на виявлених особливостях розвитку:

порушенні мовленнєвого розвитку, особливостях зорової та слухової модальності, недорозвитку пізнавальних процесів сприймання, уваги, пам'яті, мислення, несформованості процесів ймовірного прогнозування. Запропоновано алгоритм формування ймовірного прогнозування як складової комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року із загальним недорозвитком мовлення шляхом розвитку пізнавальних функцій і стимулювання свідомої комунікативної активності на основі засвоєного мовленнєвого досвіду.

4. Моніторинг результатів формувального етапу експериментального дослідження засвідчив достатньо високі показники ефективності застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у компенсаційній роботі з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Діагностика слухового та зорового сприймання показала збільшення високого рівня виконання запропонованих завдань в ЕГ із 10,2 % до 25,9 %. Відбулося суттєве покращення формування процесів уваги: 12,5 % дітей із загальним недорозвитком мовлення мали високі показники на початку I півріччя і 29,9 % – в кінці II півріччя. Кількісні показники розвитку процесів пам'яті зросли від 10,5 % до 29,3 %. У переважної більшості дітей ЕГ зафіксовано зростання високих показників сформованості образно-логічного мислення з 6,4 % до 28,0 %.

Показники мовленнєвого розвитку також зазнали суттєвих позитивних змін. Сформованість фонематичних процесів залишається проблемною ланкою мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ, хоча тут спостерігається позитивна динаміка зростання від 7,3 % до 28,9 %. Збагачення комунікативного досвіду дітей вплинуло на різноплановість вживання запропонованих слів у різних граматичних формах.

Пріоритетним для нашого дослідження був моніторинг результатів сформованості навичок зв'язного мовлення у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Комунікативні висловлювання учасників характеризуються змістовим збагаченням, розширенням діапазону пізнавальної зацікавленості, різноманітністю використаних лексичних одиниць, покращенням граматичної та синтаксичної побудови,

спрямованістю на комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими. Отримані дані засвідчили зростання високих показників від 0 % до 17,6 %.

Окремим аспектом аналізу результатів формувального етапу експериментального дослідження ми зазначили вивчення показників сформованості операції ймовірного прогнозування різних модальностей. Отримані результати вказують на результативність застосованої методики, орієнтованої на формування саме ймовірного прогнозування як складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності – маємо суттєве зростання показників високого та достатнього рівнів (із 3,3 % до 24,1 %).

5. Порівняльний аналіз отриманих результатів сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в усіх підгрупах експериментальної групи (зростання високих показників із 6,1 % до 25,5 %) дає підстави стверджувати про ефективність запропонованої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне вирішення проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

1. Міждисциплінарний теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення практичної імплементації змісту програмно- та навчально-методичного забезпечення дав змогу виявити контрадикторність сучасних класичних підходів до організації логопедичної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення і тим самим підтвердити актуальність вивчення стану сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та необхідність розроблення методики компенсаційної роботи з деталізацією у спеціальній програмі та відповідних методичних рекомендаціях з метою комплексного подолання мовленнєвих порушень у дошкільників.

2. З огляду на значущість комунікативного компонента у цілісному формуванні мовленнєвої діяльності, з опорою на його психологічну структуру, зважаючи на наукові положення щодо складної багатоаспектної взаємодії пізнавальних та мовленнєвих функцій та операцій, на основі аналізу існуючих методик пізнавального та мовленнєвого розвитку дошкільників, з урахуванням структури мовленнєвого дефекту при ЗНМ, було теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано діагностичний комплекс вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Виділені комунікативно-когнітивний, емоційно-поведінковий критерії і критерій пізнавальної самостійності, показники і шкали оцінювання результатів виконання діагностичних завдань дали змогу виокремити рівні (високий, достатній, низький) сформованості основних складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, визначити характер мовленнєвих порушень, а також виявити психологічні механізми, що лежать в їхній основі.

3. Кількісний та якісний аналіз результатів апробованого діагностичного комплексу дав змогу визначити особливості формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та виявити своєрідність розвитку окремих пізнавальних процесів та їхніх структурних складових, недорозвиток основних систем мовленнєвої діяльності, що лежать в основі деформованих комунікативних інтеракцій дітей зазначеної категорії, зацентувати (з опорою на дані статистичної обробки) на яскраво вираженій недостатній сформованості різних видів вербального та невербального ймовірного прогнозування як важливої складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

4. Визначені психологічні механізми дали змогу виокремити групи дітей: 1) діти з порушеннями мовленнєвого розвитку та особливостями зорової модальності; 2) діти з порушеннями мовленнєвого розвитку та особливостями розвитку процесів уваги; 3) діти з порушеннями мовленнєвого розвитку та особливостями мнестичних процесів. З урахуванням зазначених груп було розроблено педагогічну модель, в якій передбачено дотримання організаційно-педагогічних і компенсаційно-дидактичних педагогічних умов, які сприятимуть ефективному процесу диференційованого формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

5. Відповідно до педагогічної моделі було теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, яка була реалізована в диференційованій компенсаційно-комунікативній роботі в трьох групах, об'єднаних прогнозованим спільним результатом. Моніторинг результатів формувального етапу експериментального дослідження засвідчив достатньо високі показники ефективності застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у компенсаційній роботі з дітьми п'ятого року життя із ЗНМ. Розроблення та застосування експериментально апробованого спеціального програмно-методичного комплексу

дозволило цілісно сформувати комунікативний компонент мовленнєвої діяльності в усіх підгрупах експериментальної групи.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є розроблення спеціальних методик діагностики та формування інших складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, розроблення моделі професійної готовності майбутніх педагогів до здійснення прогностичної діяльності, її використання у роботі педагогів різних типів дошкільних навчальних закладів (загальноосвітніх, спеціальних, компенсуючого типу), ресурсно-інклюзивних центрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2006. 19 с.
2. Алмазова А. А. Лингвистические аспекты изучения речевых нарушений. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: монография. Москва, 2014. С.4-15.
3. Андрусишина Л. Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : дис...канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2012. 283 с.
4. Андрусишина Л. Є. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 4. С.23-27.
5. Андрусишина Л. Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць. 2007. С.18 – 23.
6. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти. Вища освіта України. 2009. № 3. С.5-14.
7. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. 1996. № 6. С.74–76.
8. Артемова Л. В. Вчися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят : кн. для вихователів дит. садків та батьків. Київ : Томіріс, 1995. 112 с.
9. Артемова Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : дисс. ... канд.пед. наук : 13.00.03. Москва, 2005. 156с.
10. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. Москва : Академия, 2003. 254с.
11. Ахутина Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. Москва, 1994. 287с.

12. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Москва : Книголюб, 2005. 96с.
13. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: [http:// osvita.ua / legislation/doshkilna-osvita/30154](http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/30154).
14. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 334 с.
15. Барладим В. М. Педагогічні технології: аналіз та перспективи їх використання. Інформаційні технології і засоби навчання. № 5. 2013. С.116–125.
16. Бартенєва Л. І. Діагностика системи морфологічної словозміни у дітей із НЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць. 2005. С.33 – 40.
17. Бартенєва Л. І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією : дис.канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2000. 201с.
18. Баряева Л. Б., Волосовец Т. В., Гаврилушкина О. П., Голубева Г.Г. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. СПб., 2014. 386 с.
19. Баскакова И. Л., Глухов В. П. Практикум по психолингвистике. Москва : АСТ: Астрель, 2008. 170с.
20. Батраченко І. Зазирнути в майбутнє або Антиципація в дошкільному віці. Дошкільне виховання. 2010. № 5. С.5-9.
21. Бауэр А., Эйхгорн В., Кребер Г. Философия и прогностика. Москва : Прогресс, 1991. 424 с.
22. Белоус Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха. Образование и наука. 2009. №10. С.122-128.
23. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. Москва : Просвещение, 1964. 91с.
24. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). Москва : Педагогика, 1977. 176с.

25. Бенилова С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика). Москва : НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж : МОДЭК, 2014. 536с.
26. Бернштейн Н. А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. Москва, 1966. 494с.
27. Богомазов Г. М. О вариативности фонологической системы ребенка, овладающего различными видами речевой деятельности. Проблемы детской речи: доклады Всерос. науч. конф. Череповец, 1998. С.70-73.
28. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272с.
29. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : «Ранок», 2011. 176с.
30. Бондарь В. І. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією акад. В. І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
31. Бондарь В. І., Синьов В. М. Дефектологічний словник: навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528с.
32. Боть Л. П., Малишева О. І. Вивчення дитячого мовлення: історія та напрямки дослідження. Культура народів Причорномор'я. 2007. № 120. С.63-67.
33. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолінгвістика / Под ред. А. М. Шахнаровича. Москва, 1984. С.21-50.
34. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). Москва : Мысль, 1979. 230 с.
35. Брушневська І. М. Види і функції ймовірного прогнозування. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2015. №19. С.186-191.
36. Брушневська І. М. Обґрунтування критеріально-діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. №7(61). С.245-254.
37. Брушневська І. М. Формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2016. IV (42). С.11-15.

38. Брушневська І. М. Професійна готовність майбутніх педагогів до здійснення прогностичної діяльності в умовах сучасного ДНЗ. *Kelm. Scientific issue of knowledge, education, law and management*. 2016. №1(13). С.38-47.
39. Брушневська І. М. Формування ймовірного прогнозування як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання корекційної освіти (пед. науки)*. 2015. №5(2). С.21-32.
40. Брушневська І. М. Діагностика сформованості операцій ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя. *Молодь і ринок*. 2105. №7(126). С.135-139.
41. Брушневська І. М. Розвиток психолінгвістичних передумов комунікативної діяльності дошкільників засобами логоритміки. *Логопедія*. 2016. №8. С.14-19.
42. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного онтогенезу. *Педагогічні науки*. 2016. №LXX (1). С.84-89.
43. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. №2(3). С.109-114.
44. Брушневська І. М. Дослідження сформованості пізнавальних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. №1 (350). С.122-129.
45. Брушневська І. М. Закономірності розвитку фонематичних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. №33. С.5-11.
46. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. №3(58). С.39-45.
47. Брушневська І. М. Педагогічне моделювання комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Луцьк : Терен*, 2017. 44с.

48. Брушневська І. М.. Розвиток психічних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 18-19 груд. 2015р. Одеса, 2015. С.32-36.

49. Брушневська І. М. Розвиток граматичного ладу мовлення дітей за умов звичайного онтогенезу. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 6-7 травн. 2016р. Київ, 2016. С.26-30.

50. Брушневська І. М. Психічний розвиток дітей 5-го року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія. Цінності. Особистість : матеріали міжн.зб.наук.пр. Луцьк, 2016. С.51-55.

51. Брушневська І. М. Теоретичні аспекти вивчення мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір : матеріали міжнар.наук.-практ.конф., м. Луцьк, 16-17 травн. 2017р. Луцьк, 2017. С.32-35.

52. Брушневська І. М. Диференційована діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали міжнар.наук.-практ.конф., м. Луцьк, 16-17 травн. 2017р. Луцьк, 2017. С.507-510.

53. Брушневська І. М. Формування механізмів мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із ЗНМ. Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар.наук.-практ.конф., м. Одеса, 11-12 серп. 2017р. Одеса, 2017. С.38-41.

54. Брушневська І. М. Корекційно-комунікативне розвивальне середовище як умова формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 13. С.62-71.

55. Брушневська І. М. Діагностика психомовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Луцьк : Терен, 2017. 68 с.

56. Брушневська І. М. Формування фонетичного аспекту мовленнєвої діяльності дошкільників в онтогенезі. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи

досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 17-18 травн. 2016. Луцьк, 2016. С.295-298.

57. Брушневська І.М. Особливості розвитку розуміння мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics : Conference proceedings, October 20-21, 2017. Lublin. С.98-101.

58. Брушневська І. М. Корекційно-дидактичні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки : матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 1-2 грудн. 2017р. Київ, 2017. С.152-155.

59. Брушневська І. М. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 15-16 грудн. 2017р. Одеса, 2017. С.58-61.

60. Брушневська І. М. Використання асоціативних методів в методиці формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 22-23 грудн. 2017р. Львів, 2017. С.39-42.

61. Брушневська І. М. Роль партнерської взаємодії з батьками у процесі формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 16-17 лют. 2018. Одеса, 2018. С.48-51.

62. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / за ред. В. Т. Бусел. Київ, 2005. С.588.

63. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон: Англ.-укр., укр.-англ. Ніжин, 2004. С. 43.

64. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5. 369 с.
65. Выготский Л. С. Мышление и речь : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2 : Проблемы общей психологии. 504 с.
66. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Москва : Педагогика, 1982. 519 с.
67. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3. С.5–328
68. Венгер А. Л. Домашняя школа мышления. Москва : Знание, 1984. 79с.
69. Власова Т. А. Методы обследования нарушений речи у детей. Москва : Изд-во АПН СССР, 1982. 160с.
70. Волкова Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕС, 2006. 144с.
71. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 616с.
72. Волковская Т. Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР : автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1999. 20 с.
73. Воробьева В. К. Методика развития связной монологической речи детей с системными нарушениями речи. Москва : АРКТИ, 2006. 168с.
74. Гаврилова Н. С. Порухення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
75. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Луганськ : Альма-матер, 2004. 131с.
76. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. 472 с.
77. Гершунский Б. С. Прогнозирование в сфере образования: Теория и практика. Москва, 1994. 240 с.

78. Глухов В. П. Психолінгвістика. Теорія мовної діяльності. Москва : АСТ, 2007. 223 с.
79. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: учебно-методическое пособие. Москва : АРКТИ, 2002. 146с.
80. Глущенко І. І. Особливості порушення дії ймовірного прогнозування мовлення в молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Дефектологія. 2006. № 3. С.14-16.
81. Гнатышина Е. А., Уваров С. А. К вопросу об управлении информационно-коммуникативной средой в профессиональных образовательных организациях. Актуальные проблемы образования: позиция молодых : материалы всерос. студ. научн.-практ. конф., г. Челябинск, 28-29 апр. 2016 г. Челябинск, 2016. С.217-220.
82. Годовикова Д. Б. Общение и познавательная активность у дошкольников. Вопросы психологии. 1985. №4(50). С.2-10.
83. Грибова О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 2. С.12-18.
84. Григорьева Л. П., Вишнева Е. А. Роль вербального кодирования в опознании зрительных образов у детей с различными видами психического дизонтогенеза. Системная психология и социология. 2012. № 6 (П). С.48-52.
85. Гриншпун Б. М., Селиверстов В. И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. Дефектология. 1988. № 3. С.81-84.
86. Грищенко В. И., Демидова Л. Г., Петров А. Н. Теоретические основы прогнозирования и планирования. СПб., 1995. 234 с.
87. Данилавичюте Э. А. Диагностика речевой готовности ребенка к усвоению фонетического принципа письма. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. Київ : Актуальна освіта, 1998. С.84-91.

88. Данілавичюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання. Теорія і практика сучасної логопедії. Київ : Актуальна освіта, 2006. Вип.3. С.119-136.
89. Дегтяренко Т. Концепція соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 2. С.11-21.
90. Денисенко Н. Ф. Через рух - до здоров'я дітей: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 88 с.
91. Денисенко Н. Ф. Оздоровчі технології в освітньому процесі. Дошкільне виховання. 2004. № 12. С.4-6.
92. Денисова О. А. Детская логопсихология: учеб. пособие. Москва : ВЛАДОС, 2008. 175 с.
93. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2016. 304 с.
94. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
95. Ельконін Д. Б. До питання періодизації психологічного розвитку в дитячому віці. Загальна психологія. 1971. №4. С.6-20.
96. Епанчинцева Н. Д. Развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении: структура, содержание, технология организации. Белгород : Изд-во БелГУ, 2004. 72с.
97. Єрмоменко О. А. Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2012. № 36. С.96-100.
98. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. С.81-124.
99. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва : АПН РСФСР, 1958. 370с.
100. Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь. Нарушение речи у дошкольников / под ред. Р. А. Беловой-Давид и Б. М. Гриншпуна. Москва, 1969.
101. Залевская А. А. Психолингвистика: пути, итоги, перспективы. Вопросы языкознания. 1998. №6. С.81-94.

102. Заплатна С. М. Історичний аспект вивчення проблеми загального недорозвинення мовлення у дітей. Теорія і практика сучасної логопедії. Київ : Актуальна освіта, 2006. С.19-30.
103. Засенко В. В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу. Педагогічна і психологічна науки в Україні: в 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. С.350-362.
104. Засєкіна Л. В. Психолінгвістична діагностика. Луцьк : Вежа, 2008. 188 с.
105. Захарова О.А. Начальные этапы формирования восприятия речи у детей с нарушением акустических процессов. Логопед. 2013. №10. С.17-21.
106. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432с.
107. Зимняя И. А. Речевая деятельность и психология речи. Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва : Наука, 1974. С.64-72.
108. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи. Психологические и психолінгвістическіе проблемы владения и овладения языком / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1969. С.5–17.
109. Зимняя И. А. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности. Иностранные языки в высшей школе. Москва : Высшая школа, 1977. Вып. 12. С.106-116.
110. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: навч.- метод. посіб. Київ : [б.в.], 2014. 120с.
111. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. Київ : Фенікс, 2008. 497с.
112. Калягин В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. СПб. : КАРО, 2004. 432с.
113. Касілова Л. С. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. Таврійськ. вісн. освіти. 2013. № 3. С.56-60.
114. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. кандидата пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

115. Кислякова Ю. Н., Мороз Л. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи. Минск : НИО, 2007. 248 с.
116. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Москва : АСТ: Астрель, 2007. 318 с.
117. Кобильченко В. В. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2010. 40 с.
118. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии : психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб. : Питер, 2004. 480с.
119. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. Київ : САММІТ-книга, 2008. 270с.
120. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. Особлива дитина : навчання і виховання. 2014. № 3 (71). С.7 – 13.
121. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.
122. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 123 с.
123. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 239 с.
124. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб. : Речь, 2006. 380 с.
125. Криницына Г. М. Исследование фонематического самоконтроля у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи. Екатеринбург, 2013. Ч. 1. С. 204-211.
126. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ЛПКС, 2005. 208 с.

127. Лактюшина Л. Т. Формування уявлень про слово у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 1. С.187-193.
128. Лалаева Р. И. Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб., 2001. 160с.
129. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов н Д : Феникс, СПб. : СОЮЗ, 2004. 224с.
130. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.
131. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. Москва : Аркти, 2005. 221с.
132. Ленів З. П. Моделювання педагогічних інновацій у процесі фахової підготовки корекційних і соціальних педагогів. Готовність педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Рівне, 2011. С.16-20.
133. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.
134. Леонтьев А. А. Исследования детской речи. Основы теории речевой деятельности. Москва, 1974. 368с.
135. Леонтьев А. А. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. Москва : Наука, 1990. 165с.
136. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). Москва, 1997. 151с.
137. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-539 від 08.08.2013 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами». URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31601/
138. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? Вища освіта України. Вип 3. 2011. Т. 1. С.339–344.
139. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). Москва : Буки Веди. 2013. 198с.

140. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва. Изд-во Моск. ун-та. 1979. 320с.
141. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. Особлива дитина: навчання та виховання. 2015. № 2 (74). С.35-44.
142. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва, 1974. С.10-33.
143. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С.130-136.
144. Марченко І. С. Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Логопедія. 2015. №6. С.51-58.
145. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. Москва : Просвещение, 1992. 94 с.
146. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст Москва : ВЛАДОС, 1997. 304с.
147. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки. Москва : Мирос, 2002. 208 с.
148. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : КомКнига, 2006. 200 с.
149. Мозгова Т. Планування роботи з учнями з загальним недорозвитком мовлення. Дефектологія. 2008. № 1. С.41-44.
150. Мошинская Л. Р. Вероятностное прогнозирование в речевой деятельности: возрастная динамика : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1981. 22 с.
151. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. Информатика и образование. 2003. № 11. С.79-84.
152. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? Педагогика. 1997. №3. С.7-11.
153. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології. Київ : Просвіта, 2000. 365с.

154. Ничипоренко Н. П., Менделевич В. Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования. Социальная и клиническая психиатрия. 1997. №2. С.31-36.
155. Нищеева Н. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7 лет). СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. 352с.
156. Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення : матер. парлам. слухань у Верховній Раді України 4 черв.2014 р. К. : Парлам.вид-во, 2015. 272 с.
157. Палій А. А. Дитяча психодіагностика. К. : Академвидав. 2010. 432 с.
158. Панфилова М. А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. Москва : ГНОМ и Д, 2008. 160 с.
159. Пахомова Н. Модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 1. С.17-25.
160. Переслени Л. И., Мастюкова Е. М., Рожкова Л. А., Фотекова Т. А. Клинико-физиологический и психолого-педагогический анализ структуры дефекта при разных формах речевой патологии в аспекте дифференциальной диагностики. Журнал неврологии и психиатрии. 1996. Т. 96. № 2.
161. Пехота О. М. Освітні технології. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.
162. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Педагогика-Пресс, 1994. 527с.
163. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. Москва : «Издательство ГНОМид», 2001. 160 с.
164. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Москва : Речь, 2003. 352 с.
165. Регуш Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию. Психол. журнал. 1981. Т.2. №5. С.106-115.
166. Римский С.,Римская Р. Альманах психологических тестов. Москва : КСП+, 1995. 400с.

167. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. 2012. № 22. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С.219–222.
168. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.
169. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: прогр.-метод. комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 283 с.
170. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 210 с.
171. Рібцун Ю. В. Науково методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ. Логопед. 2011. № 8 (8) серпень. – С.4-11.
172. Рібцун Ю. В. Вивчення моторної функції молодших дошкільників із ЗНМ. Дефектологія. 2006. № 1. С. 44-48.
173. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посібн. Київ, 2014. 238с.
174. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. Український логопедичний вісник. Вип. 1. 2010. С.72–81.
175. Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста. Москва : АПН РСФСР, 1963. 96с.
176. Рожкова Л. А. Особенности ориентировочной реакции как диагностический показатель уровня сформированности нейрофизиологических механизмов внимания и памяти у детей с нарушениями познавательной деятельности. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / под ред. Л. П. Григорьевой. Москва : ИКЦ «Академкнига». 2002. С.172-180.

177. Рожкова Л. А. Влияние фактора недоношенности на функциональное состояние ЦНС детей с проблемами психоречевого развития. Дефектология. 2005. № 6.
178. Романенко О. Методика формування здатності до прогнозування в дітей із церебральним паралічем. Дефектологія. 2010. № 3. С. 36-39.
179. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.1. Москва : Педагогика, 1989. 487с.
180. Савінова Н. В. Сучасні проблеми і тенденції розвитку логопедії як науки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С.184-188.
181. Савченко М. А. Методика виправлення вад фонем у дітей. Тернопіль, 2011. 160с.
182. Седова К. Ф. Возрастная психолінгвістика: Хрестоматія. Москва, 2004. 330с.
183. Сидоренко О. П., Корлюк С. С., Філяпіп М. С. Філософія. Київ : Знання, 2010. 414 с.
184. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. Педагогічний процес: теорія та практика. 2006. № 2. С.127-131.
185. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Просвіта, 2001. 416с.
186. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Теорія і практика сучасної логопедії. Вип. 1. Київ : Актуальна освіта, 2004. С.7–35.
187. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. Дефектологія. 2003. №2. С.2-11.
188. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Киев : ИЗМН, 1997. 44 с.

189. Соботович Е. Ф. Психологическая структура речевой деятельности и ее формирование в процессе нормального онтогенеза. Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи. Киев : КГПИ, 1989. 160с.
190. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ, 1995. 203с.
191. Солобутина М. М. Взаимосвязь антиципационных способностей в речевой деятельности с выраженностью дисстресса в норме и при невротических расстройствах : автореф. дис. канд. психол. наук. Казань, 2009. 20с.
192. Сохин Ф. А. развитие речи детей дошкольного возраста. Москва : Просвещение. 1979. 223с.
193. Супрун М. О. Підготовка персоналу для допоміжних закладів освіти (кінець XIX – початок XX ст.). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки НАПН України. 2010. № 1. С.273-280.
194. Тарасун В. В. Логодидактика. Київ, 2004. 348 с.
195. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії. Вип.4. Київ : Актуальна освіта, 2007. С.3-18.
196. Тищенко В. В. Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників із ЗНМ. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 21. 2012. С.266-271.
197. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна. Том 2. 2013. С.396-405.
198. Томич Л. Концептуальні основи проектування корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного навчального закладу. Пріоритети нової особистісно-орієнтованої парадигми дошкільної освіти в Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Умань, 7-8 жовтня 2010 р.). Умань, 2010. С.22-24.

199. Томич Л. Організація корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно - розвивальної спрямованості. Вестник інститута розвитку ребенка. Київ, 2010.
200. Топузов О. Педагогічна і дидактична прогностики. Педагогічна газета. 2014. № 4(Квітень). С.6.
201. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.
202. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2004. 20 с.
203. Трофименко Л. І. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II - III рівнів. Дефектологія. 2007. № 3. С.34-38.
204. Трофименко Л. І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. Дефектологія. 2011. № 4. С.35- 38.
205. Трофименко Л. І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Дефектологія. 2003. №3. С.45-48.
206. Усанова О. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи. Дефектология. 1993. № 2. С.7-12.
207. Утенбергенова Г. В. Влияние различной мотивации на прогнозирование учащимися результатов учебной деятельности. Личность и прогнозирование. Л., 1985. 134с.
208. Ушакова О. С. Розвиток мови дітей 4-7 років. Дошкільне виховання. 1995. №1. С.59-66.
209. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. Москва, 2004. 256с.
210. Федорович Л. О. Сучасні моделі та підходи до надання освітніх послуг дітям раннього віку з особливими потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 32(2). С.191-196.

211. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Москва : Профессиональное образование, 1993. 232с.
212. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно- методические рекомендации. Москва : Дрофа, 2009. 189с.
213. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Москва : Просвещение, 2010. 271с.
214. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). Москва : МГОПИ, 1993. 72 с.
215. Фишман М. Н. Особенности функциональной организации мозга детей с разными формами нарушений речевого развития. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Под ред. Л. П. Григорьевой. Москва : ИКЦ «Академкнига», 2002. С.181-217.
216. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи. Дефектология. 1994. №2. С.9-13.
217. Фотекова Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейро- психологический анализ : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 30с.
218. Фрумкина З. М. Психолингвистика. Москва, 2001. 320с.
219. Фрумкина З. М., Василевич А. П., Добрович А. Б. Вероятностное прогнозирование в речи. Москва : Медицина, 1971. С.145-169.
220. Цветкова Л. С.Методика нейропсихологической диагностики детей. Москва : Когито-центр. 1998. 128с.
221. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. Москва, 2003. 240с.
222. Чепелев В. И., Подласый И. П. Некоторые методологические вопросы педагогической прогностики. Москва, 1984. 315с.

223. Черкасова Е. Л. К организации преемственности обучения учащихся с нарушениями речи в различных типах учреждений. Дефектология. 2004. №5. С.27-34.

224. Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей. Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 2.

225. Чиркина Г. В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция. Архангельск : Поморский университет, 2009. 157с.

226. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза). Москва, 1990. 162с.

227. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. Москва : Академия, 1999. С.312.

228. Швачкин Н. Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Москва : Лабиринт, 2004. 330с.

229. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. №27. С.5-7.

230. Шеремет М. К. Психо-мовленнєвий розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. №26. С.270-274.

231. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение. Дефектология. 1999. № 1. С2-6.

232. Щерба Л. В. О тройком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С.25.

233. Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012). Developing equitable education systems. London: Routledge.p.180.

234. Ainscow, M., Booth, T., Dyson A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4): 295-308.

235. Ciborowski F. (2012). The Journey Toward Literacy Begins in Infancy : the Reach Out and Read Innovation / F. Ciborowski, J. Forman // *Childhood Education : Infancy though early adolescence*. – Vol. 88, № 4. – P. 217–220. – Bibliogr.: p. 220.

236. Cook, L., & Friend, M. (1996). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Denver, CO: Love Publishing Co.

237. Dail A. R. (2011). Expanding Preschoolers' Vocabulary : the Role of Professional Development / A. R. Dail, L. M. McGee // *Childhood Education : Infancy though early adolescence*. – Vol. 87, № 3. – P. 161–168. – Bibliogr.: p. 168.

238. Figueroa-Sanchez M.(2008). Building Emotional Literacy : Groundwork to Early Learning / M. Figueroa-Sanchez // *Childhood Education : Infancy though early adolescence*. – Vol. 84, № 5. – P. 301–304. – Bibliogr.: p. 304.

239. Forlin, C., Slee, R., Rouse, M., Garner, P., Rose, R. and Ashman, A. (2010). Education for inclusion: changing paradigms. Workshop presented to: Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC): Promoting Diversity and Inclusive Practice, Queen's University, Belfast, 02 - 05 August 2010.

240. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.

241. Goodman J.(1992). When slow is fast enough: Educating the delayed preschool child / J. F. Goodman. – New York : The Guilford Press. 306 p.

242. Hemsley-Brown, J.V. and Sharp, C. (2004). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 4 pp. 449-470.

243. Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of Pembina Hills principals. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88.

244. Kirk S. A. (1989). *Educating Exceptional Children* / Samuel A. Kirk, James J. Gallagher. – Boston : Houghton Mifflin Company – 598 p.
245. Mystkowska H. (1972). *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym* / Halina Mystkowska. – Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 192 p.
246. Neumann, M. M. (2012). *The Role of Idiomorphs in Emergent Literacy* / M. M. Neumann, D. L. Neumann // *Childhood Education : Infancy through early adolescence*. – Vol. 88, № 1. – P. 23–29. – Bibliogr.: p. 29.
247. Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994) *Learning together and alone* (4th ed.), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
248. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
249. Thomas J. Lasley, Thomas J. Matczynski. (1997). *Strategies for Teaching in a Diverse Society: Instructional Models*. Thomas J. Lasley; Thomas J. Matczynski. Belmont, Calif. [u.a.]: Wadsworth Publ. Co.
250. O'Brien L. M. (2008). *America's Next Top Model : Parent Behaviors That Promote Reading* / L. M. O'Brien // *Childhood Education : Infancy through early adolescence*. Vol. 84, № 2. – P. 105–106. – Bibliogr. : p. 106.
251. Walsh, J. (1992). Student, teacher, and parent preference for less restrictive special education models- cooperative teaching. *Case in Point*, 6 (2), 1-12.
252. Wilson L. (2012). *Learning to Read and the Preschool Years* / L. Wilson // *Childhood Education : Infancy through early adolescence*. – Vol. 88, № 4. – P. 270–271.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Етапи експериментального дослідження

1. Аналітико – прогнозувальний:
 - 1.1. Збір анамнестичних даних.
 - 1.2. Налагодження емоційно-комунікативних контактів з дітьми, індивідуальні бесіди з батьками, педагогами.
 - 1.3. Спостереження за комунікативною діяльністю дошкільників під час ігор-занять, режимних моментів, індивідуальної діяльності.
 - 1.4. Вивчення та структурування отриманих результатів, прогнозування особливостей проведення експериментального дослідження та його результатів.
2. Дослідження стану немовленнєвих моторних функцій:
 - 2.1. Обстеження артикуляційної моторики.
 - 2.2. Обстеження дрібної моторики пальців і кисті рук.
3. Діагностування рівня сформованості пізнавального розвитку дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та із звичайним мовленнєвим розвитком:
 - 3.1 Вивчення основних видів сприймання: а) зорового; б) слухового.
 - 3.2. Виявлення особливостей сформованості основних видів уваги: а) зорової; б) слухової.
 - 3.3. Діагностика основних видів пам'яті: а) зорової; б) слухової; в) рухової.
 - 3.4. Перевірка стану сформованості основних мисленнєвих операцій: а) образно-логічного мислення; б) аналізу; в) синтезу; г) порівняння; д) класифікації; е) вербального мислення.
4. Дослідження стану мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та із звичайним мовленнєвим розвитком:
 - 4.1. Дослідження фонетико - фонематичної системи мовлення:
 - 4.1.1. Дослідження фонематичної системи мовлення: а) фонематичне сприймання; б) фонематичний слух; в) фонематичний аналіз; г) фонематичні уявлення.
 - 4.1.2. Дослідження фонетичної системи мовлення: а) звуковимови; б) складової структури слів.
 - 4.2. Вивчення стану сформованості лексичної складової мовлення: а) наявність у мовленні слів на позначення різних частин мови; б) сформованість навичок лексичних узагальнень; в) використання лексико-семантичних мовних явищ (синонімія, антонімія, омонімія, спорідненість слів).
 - 4.3. Обстеження граматичного ладу мовлення: а) сформованість розуміння граматичних значень, що виражаються різними граматичними категоріями (число, рід, відмінок, особа); б) наявність навичок вживання у комунікативній взаємодії слів у різних граматичних формах; в) використання навичок словотворення.
 - 4.5. Вивчення стану сформованості навичок зв'язного мовлення: а) складання речень за окремими ситуаційними малюнками, за серією тематичних малюнків; б) переказ казки; в) складання оповідання.
5. Дослідження стану сформованості навичок ймовірного прогнозування дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та із звичайним мовленнєвим розвитком:
 - 5.1. Невербальне прогнозування: а) зорове; б) слухове; в) рухове; г) складове; д) лексичне; е) морфологічне; є) синтаксичне.
 - 5.2. Вербальне прогнозування: а) фонологічне; б) фонетичне; в) складове; г) лексичне; д) морфологічне; е) граматичне; є) синтаксичне.

ДОДАТОК Б

Діагностика сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

Блок І

Діагностика пізнавального розвитку

1. Діагностика сприймання✓ Зорове сприймання1.1. Назва проби «Які предмети заховані у малюнках?» (Р.С. Немов)

Мета: визначення цілісного розвитку сприймання дітей, розвитку зорового сприймання.

Обладнання: малюнки із захованими у них предметами, секундомір.

Опис завдання: вчитель-логопед показує дитині кілька малюнків, у яких приховані предмети, що добре їм відомі. За одну хвилину потрібно впізнати зображення. У заліковому завданні дитині послідовно пред'являється три картинки. Кожна наступна картинка дається дитині тільки після того, як вона знайшла усі предмети на попередній.

Інструкція: роздивись і назви всі предмети, що сховані на малюнку.

1.2. Назва проби «Сховані фігури»

Мета: вивчити особливості зорового сприймання, наочно-образного аналізу геометричних форм дітьми.

Обладнання: набір зображень простих геометричних фігур, малюнки із схованими елементами цих фігур.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині роздивитися запропоновані геометричні фігури і впізнати їх на частково схованих зображеннях.

Інструкція: подивися на ці фігури. Згадайся і покажи, котрі з них сховалися за смужками на кожному з малюнків.

1.3. Назва проби «Розрізні картинки 4-складові»

Мета: виявлення рівня розвитку цілісного сприйняття, здатності до зорового синтезу.

Обладнання: розрізні картинки.

Опис завдання: дитині пропонують чотири частини картинки. Частини розкладають так, щоб їх треба було не просто зсунути разом, а дати їм потрібне просторове положення.

Інструкція: перед тобою картинка, розрізана на частини. Як ти думаєш, що намальовано на цій картинці? Що утвориться, коли ти складиш частини разом? Склади частини, і подивимось, що намальовано на картинці.

1.4. Назва проби «Чого не вистачає на малюнках?»

Мета: вивчити особливості сприймання дітей.

Обладнання: серія картинок, секундомір.

Опис завдання: дитині пропонують серію малюнків, на кожному з яких не вистачає якої-небудь суттєвої деталі. Потрібно якнайшвидше визначити і назвати відсутню деталь.

Інструкція: уважно подивись, визнач і назви деталь, відсутню на малюнку.

1.5. Назва проби: «Впізнай предмет»

Мета: вивчити особливості зорового прогнозування дітей, вміння впізнавати за частиною зображення запропонований предмет.

Обладнання: відповідні та конфліктні картки з незакінченими зображеннями предметів.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині впізнати за частиною зображення яблука, дерева, вази, гриба, метелика, квітки, лопатки, відра, ананаса, груші цілий предмет.

Інструкція: розглянь половинки зображень. Ти впізнав, хто (що) це? Покажи серед картинок потрібні.

1.6. Назва проби «Неповні малюнки» (тест Терстоуна)

Мета: вивчити особливості зорового прогнозування дітей, вміння впізнавати предмет за окремими елементами.

Обладнання: набір картинок з неповним зображенням предметів.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині роздивитися запропоновані картинки і сказати, що на них зображено.

Інструкція: уважно подивися на картинки. Знайди відповідні зображення

1.7. Назва проби «Віднови килимок»

Мета: вивчити особливості зорового прогнозування дітей, вміння впізнавати елементи малюнку.

Обладнання: картинки-килимки з відсутніми фрагментами, окремі елементи до них.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині роздивитися картинки-килимки і підібрати із запропонованих фрагментів ті, яких не вистачає на зображенні.

Інструкція: подивися на малюнок килимка і знайди частинки, яких не вистачає.

1.8. Назва проби «Дізнайся, хто це?»

Мета: вивчити особливості зорового сприймання дітей, вміння впізнавати цілісний предмет за його частинами.

Обладнання: фрагменти малюнку.

Опис завдання: вчитель-логопед пояснює дитині, що їй будуть показані частини деякого малюнка, по яких необхідно буде визначити те ціле, до якого ці частини належать.

Інструкція: подивись і спробуй сказати, частину чого (кого) ти бачиш на малюнку.

1.9. Назва проби «Чим залатати килимок?»

Мета: вивчення особливостей зорового співвіднесення частини і цілого дітей

Обладнання: килимки, латочки.

Опис завдання: дитині пояснюють, що на малюнку зображені два килимка, а також клаптики тканини. Потрібно так залатати дірочки у килимку, щоб малюнки килимка і заплати не відрізнялися.

Інструкція: Уважно подивись і знайди такі латочки, щоб малюнок тканини латки і килимка не відрізнялися.

1.10. Назва проби «Знайди відмінності»

Мета: виявлення рівня розвитку спостережливості, розвитку навичок порівняння.

Обладнання: два однакових малюнка, що відрізняються один від одного 5 -10 деталями.

Опис завдання: дитина розглядає малюнки 1-2 хвилини, потім розповідає про знайдені нею відмінності.

Інструкція: роздивись уважно малюнки і назви, чим вони відрізняються.

✓ **Слухове сприймання**

1.11. Тест «Шуми»

Мета: виявлення рівня слухового сприймання.

Обладнання: аудіозапис реальних звуків, набір предметних картинок.

Опис завдання: дитина слухає запропоновані звуки, далі вона повинна ототожнити картинки, які лежать перед нею, з тими шумами, які буде чути: плач дитини; шурхіт газети; звуки води, що капає з крана; квакання жаби тощо.

Інструкція: послухай уважно ці звуки, покажи, які картинки їм відповідають

1.12. Назва проби: «Що буде після звуку?»

Мета: вивчити особливості слухового прогнозування дітей.

Обладнання: картинки із схематичними зображеннями, аудіозапис звуків.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині послухати запропонований звук і відтворити прогнозовану дію (або показати її схематичне зображення на малюнку).

Інструкція: уважно послухай цей звук. Вибери на картинці і покажи, що ти будеш робити, коли його почуєш.

Наприклад:

- почувши дзвінок у двері, дитина іде до дверей;

- почувши дзвінок телефону, дитина наближує телефон до вуха.

Попередня робота: прослуховування звуків і знаходження серед предметних зображень їх джерела.

✓ **Рухове сприймання**

1.13. Назва проби: «Продовж дію»

Мета: з'ясування стану рухових реакцій дитини, рухового ймовірного прогнозування.

Обладнання: м'яч, книжка, ложка, молоток.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині продовжити розпочату дію.

Інструкція: уважно подивися, що я почну робити і продовж за мною цей рух.

Наприклад:

- педагог цілиться м'ячем у баскетбольне кільце – кинути м'яч;
- відвести ногу назад перед м'ячем – ударити ногою по м'ячу;
- замахнувся молотком – ударив молотком по предмету.

✓ Діагностика уваги (А.А.Палій «Дитяча психодіагностика»)

1.14. Діагностика стійкості уваги

Мета: визначення здатності дітей стійко утримувати зорову увагу.

Обладнання: 2 пари картинок, які містять по 10 і 15 відмінностей; декілька незакінчених малюнків чи малюнків із безглуздом змістом, декілька наполовину розмальованих картинок.

Опис завдання:

I варіант. Порівняння «картинок». Дитині показують пари картинок і просять знайти всі відмінності.

II варіант. «Що неправильно?». Дитині послідовно показують незакінчені картинки безглуздового змісту і просять знайти невідповідності.

III варіант. «Розмалуй картинку». Дитині дають наполовину розмальовану картинку і просять розмалювати іншу половину так само, як першу.

Інструкція.

I варіант. Роздивися уважно ці картинки і знайди всі відмінності.

II варіант. Художник дуже поспішав закінчити картину і дещо наплутав. Скажи, що не так на цих малюнках?

III варіант. Художник розмалював лише пів малюнка, тому що в нього загубилися олівці. Допоможи йому і розмалуй другу половину малюнка так само, як першу.

1.15. Назва проби «Лабіринт»

Мета: виявлення розуміння інструкції, стійкість концентрації уваги на об'єкті.

Обладнання: декілька малюнків з лабіринтами, указка або олівець.

Опис завдання: перед дитиною послідовно кладуть малюнки.

Інструкція: подивися, по якій доріжці побіжать (поїдуть) до себе додому дійові особи.

1.16. Діагностика стійкості і розподілу уваги

Мета: вивчення стійкості та розподілу уваги дітей.

Обладнання: велика кількість олівців трьох кольорів (30 шт.), причому кількість олівців кожного кольору повинна бути не однакова

Опис завдання: дитині пропонують швидко розкласти олівці за кольором. Фіксують час виконання завдання, помилки і відволікання. Показником розподілу уваги є час виконання завдання.

Інструкція: розклади всі олівці за кольорами.

1.17. Діагностика здатності встановлювати тотожність, схожість і відмінність в предметах, стійкості уваги

Мета: вивчення здатності знаходити схожі предмети.

Обладнання: набір предметних картинок.

Опис завдання: дитині пропонують на картинці знайти картинку, аналогічну зображеній у лівому кутку.

Інструкція 1. Знайди таку ж картинку.

Інструкція 2. Знайди таку ж кількість крапок.

1.18. Діагностика «Оцінка оперативної слухової уваги»

Мета: виявлення рівня слухової уваги дітей.

Обладнання: набір слів.

Опис завдання: дитині з інтервалом через 1 секунду зачитуються наступні чотири набори слів (місяць, дерево, стрибати, жовтий, лялька, сумка; килим, склянка, плити, важкий, книга, яблуко; вилка, диван, жартувати, сміливий, пальто, телефон; школа, людина, спати, червоний, зошити, квітка). Після прослуховування кожного з наборів слів випробуваному приблизно через 5 сек. після закінчення читання набору починають не поспішаючи читати наступний набір з 36 слів з інтервалами в 5 сек. між окремими словами. Дитина повинна на слух виявити в довгому наборі ті слова, які йому щойно були представлені у відповідному малому наборі, підтверджуючи ідентифікацію знайденого слова виказує «так», а його відсутність - висловом «ні».

Інструкція: послухай уважно слова; скажи «так», коли почуєш знайоме слово.

✓ Діагностика пам'яті

1.19. Діагностика мимовільного запам'ятовування

Мета: дослідження мимовільного характеру запам'ятовування.

Обладнання: набір з 10 картинок (засць, метелик, ложка, сонце, дерево, машина, стіл, чайник, коза, книжка).

Опис завдання: дитині показують по одній картинці (приблизно 1 картинка в секунду). В інструкції не дається установки на запам'ятовування.

Інструкція: подивися на ці картинки. Назви те, що було намальоване на картинках.

1.20. Діагностика довільного запам'ятовування

Мета: вивчення довільного характеру запам'ятовування.

Обладнання: набір з 10 картинок (собака, капуста, вікно, груша, кошик, ліжко, огірок, сумка, олівець, автобус).

Опис завдання: дитині показують по одній картинці, акцентуючи увагу на їх запам'ятовуванні.

Інструкція: Я тобі показуватиму картинки, а ти постарайся запам'ятати, що на них намальоване.

1.21. Діагностика оперативного слухового запам'ятовування

Мета: визначення обсягу безпосереднього запам'ятовування словесного матеріалу.

Обладнання: набір з 10 слів (годинник, вода, дівчинка, літак, журнал, сніг, квітка, сир, куртка, хліб).

Опис завдання: слова називаються у повільному темпі (приблизно 1 слово в секунду). Весь набір слів промовляють одноразово і виразно, потім слова відразу відтворюються дитиною.

Інструкція: Я назву тобі декілька слів, а ти постарайся їх запам'ятати і потім повторити.

1.22. Діагностика співвідношення мимовільної і довільної пам'яті

Мета: вивчення рівня співвідношення мимовільної і довільної пам'яті у дітей.

Обладнання: 3 набори предметних малюнків розміром 5×7 см (по 16-25 у кожному) так, щоб кожний можна було розкласти на 4 групи, наприклад: тварини, фрукти, овочі, одяг.

Опис завдання: Проводять 3 серії експерименту через день індивідуально. У кожній серії використовується новий набір малюнків, беруть участь одні й ті ж самі діти.

Перша серія. Вивчення пасивного мимовільного запам'ятовування. Дитині показують картинки із зображеннями різних предметів, які вона повинна роздивитись. Не ставлять завдання запам'ятати, говорять: «Я зараз покажу картинки, а ти уважно подивись на них». Малюнки експонуються послідовно один за одним. Після демонстрації одного з наборів дитину просять: «Назви малюнки, які ти запам'ятала».

Друга серія. Вивчається активне мимовільне запам'ятовування, коли при запам'ятовуванні використовується прийом класифікації матеріалу. Дитині пропонують розкласти другий набір на 4 групи: «Що до чого підходить?» Після виконання завдання малюнки забирають і просять дитину пригадати і перерахувати всі малюнки за рядами.

Третя серія. Вивчення довільного запам'ятовування. Дітям, які брали участь у двох попередніх серіях, показують третій набір картинок і пропонують запам'ятати якомога більше малюнків для того, щоб потім їх пригадати. Засоби і прийоми запам'ятовування не вказують. Кожна картинка експонується протягом 3 секунд. Після показу всіх картинок діти відтворюють по пам'яті предмети, що були на них зображені.

1.23. Методика діагностики рухової пам'яті дітей

Мета: діагностика рівня рухової пам'яті дітей.

Обладнання: малюнки із зображенням долонь з пальцями в різних позиціях.

Опис завдання: дитину просять повторити за дорослим певну послідовність рухів, наприклад, доторкнутися лівою рукою правого вуха, посміхнутися, сісти або скопіювати певне положення пальців.

Інструкція: - склади пальчики так, як показано на малюнках.

- А тепер зроби те ж саме, не дивлячись на малюнок.

- А тепер пальчики на правій руці склади так, як на малюнку 1, а пальчики лівої руки склади, як показано на малюнку 2.

1.24. Методика дослідження довготривалої пам'яті дітей

Мета: визначення об'єму довготривалої пам'яті дитини, запасу знань, ерудиції.

Обладнання: набір предметних та сюжетних картинок.

Опис завдання: дитині пропонують роздивитися малюнки і дати відповідь на запитання.

Інструкція: – Як ти думаєш, де чий будинок?

Інструкція: – Помісти кожну тваринку в свою хатку.

Інструкція: – Яку з цих казок ти б хотів послухати? Чим тобі подобаються ці казки? Згадай, яким казковим героям належать ці речі?

Інструкція: Які казки тобі згадуються, коли ти чуєш слова:

1. «Я не їла, я не пила...» («Коза-Дереза»);
2. «Я тебе з'їм...» («Колобок»);
3. «Приплинь, приплинь до бережка...» («Івасик-Телесик»)

Запитання для хлопчика

1. Скільки всього вікон у твоїй квартирі?
2. Якого кольору пальто у твоєї мами?
3. Коли ти в останній раз сміявся і чому?
4. Що ти їв вчора за вечерею?
5. Ложка, якою ти їси, тепла чи холодна?
6. Коли ти в останній раз їздив на машині?

Запитання для дівчинки

1. Скільки під'їздів у будинку, в якому ти живеш?
2. Якого кольору плаття на твоїй улюбленій ляльці?
3. Як звуть ваших сусідів?
4. Що ти їла вчора на сніданок?
5. Назви або напиши номер свого будинку чи своєї квартири.
6. Скільки дерев росте на твоєму подвір'ї?
7. Якого кольору очі у твоєї бабусі?

1.25. Складання картинки по пам'яті з частинок

Мета: діагностика короткочасної пам'яті, операцій синтезу.

Обладнання: дві однакові картинки.

Опис завдання: одну з картинок показують дитині протягом 30 секунд для запам'ятовування. Другу картинку треба попередньо розрізати на кілька частин (чим складніша картинка і більша кількість частин, тим важче завдання). Після цього зразок прибирають, і дитина повинна по пам'яті скласти картинку із запропонованих їй окремих фрагментів.

Інструкція: роздивися уважно картинку. Склади таку саму картинку із розрізаних частин.

✓ Образно-логічне мислення

1.26. Назва проби: «Фігури-пустунки»

Мета: вивчення особливостей пізнавального розвитку дітей, вміння бачити потрібну фігуру серед багатьох інших.

Обладнання: набір геометричних фігур, сюжетна картинка з геометричних фігур, сховані геометричні фігури.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині відшукати серед запропонованих геометричних фігур лише трикутники.

Інструкція: дитина повинна серед різнокольорових геометричних фігур знайти і показати лише трикутники, не зважаючи на їх колір і розмір.

Назва проби: «Ліліпути і гіганти»

Мета: вивчення особливостей пізнавального розвитку дітей, вміння бачити фігуру потрібного розміру серед багатьох інших.

Обладнання: різнокольорові картинки із зображенням предметів різних розмірів.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині знайти серед зображень предмети великі (малі).

Інструкція: дитина повинна відшукати і показати лише великий (малий) предмет, не зважаючи на його колір і форму.

1.27. Назва проби «Пори року»

Мета: вивчення рівня образно-логічного мислення дітей.

Обладнання: предметна картинка із зображенням чотирьох пір року.

Опис завдання: дитині показують картинку і просять, уважно поглянувши на цей малюнок, сказати, яка пора року зображена на кожній частині даного малюнка. За відведені на виконання цього завдання час – 2 хв. – дитина повинна буде не лише назвати відповідну пору року, але й обґрунтувати свою думку про неї, тобто

пояснити, чому вона так думає, вказати ті ознаки, які, на її думку, свідчать про те, що на даній частині малюнка показано саме ця, а не яке-небудь інша пора року.

Інструкція: скажи, яка пора року, на твою думку, зображена на кожній із частин. Доведи це.

1.28. Назва проби «Що тут зайве?»

Мета: дослідження процесів образно-логічного мислення, розумових операцій аналізу і узагальнення у дитини.

Обладнання: картинки із серії «Четверте зайве».

Опис завдання: дитині пропонується серія картинок, на яких представлені різні предмети. На виконання завдання відводиться 3 хв.

Інструкція: на кожній із цих картинок один з чотирьох намальованих на ній предметів є зайвим. Уважно поглянь на картинку і визнач, який предмет і чому є зайвим. Як можна разом назвати три предмети?

1.29. Діагностика процесу класифікації

Мета: визначення вміння класифікувати предмети за кваліфікаційними групами.

Обладнання: картинки розміром 7×7 см. по 5 штук для кожної класифікаційної групи.

Опис завдання: дитині дають картинки і просять розділити їх на певні групи (іграшки, посуд, одяг, меблі, дикі тварини, свійські тварини, овочі, фрукти).

Інструкція: розклади, що до чого підходить. Розкладай і пояснюй, чому ти поклав сюди цю картинку?

1.30. Діагностика розуміння дітьми сюжетних картинок

Мета: виявлення розуміння змісту і сенсу сюжетних картинок, здібності на основі аналізу і синтезу зробити прості узагальнення, виділити зв'язки, зрозуміти почуття людей за їх мімікою і жестами. Визначення запasu уявлень про оточуючий світ.

Обладнання: сюжетна картинка з прихованим значенням.

Опис завдання: перед дитиною кладуть картинку, просять її роздивитися і дати відповідь на запитання.

Інструкція: подивися і скажи; що тут відбулося. Чому плаче хлопчик? Хто забрав у нього машинку? Покажи, який хлопчик тобі більше подобається, чому?

1.31. Діагностика вербального мислення дітей (методика Я. Йєрасика)

Мета: визначення рівня вербального мислення дитини.

Обладнання: бланк тесту «Вербальне мислення».

Опис завдання: дитині ставлять запитання, відповіді на які оцінюються за представленою шкалою.

Інструкція: дай відповідь мені, будь ласка, на декілька питань.

Блок II

Діагностика мовленнєвого розвитку

Обстеження фонематичної системи мовлення (фонематичний слух, фонематичний аналіз і фонематичне уявлення)

✓ Обстеження фонематичного сприймання

1.32. Назва проби: «Послухай і повтори»

Мета: діагностувати особливості фонематичного сприймання дитини.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: дитині пропонують повторити складові поєднання, що складаються з опозиційних звуків. Наприклад, *са-ша, ша-са, са-ша-са, ша-са-ша, са-за, за-са, са-за-са, за-са-за, ша-жа, жа-ша, ша-жа-ша, жа-ша-за, ша-за, за-жа, жа-за-жа, за-жа-за*.

Інструкція: послухай і повтори склади.

1.33. Назва проби: «Послухай і покажи»

Мета: вивчити можливості розрізнення близьких фонем дитиною.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині послуhati слова і знайти ці предмети на малюнку.

Інструкція: покажи, де качка? (тачка, мишка, миска, гілка, білка)

1.34. Назва проби: «Назви, що побачив»

Мета: вивчення особливостей фонематичного сприймання дітей.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дітям назвати парні предметні картинки, в назвах яких запропоновані опозиційні звуки.

Інструкція: Назви, що (хто) це. А це що (хто)?

Наприклад: коса, каса, кит, кіт, ліс, лис, каска, казка, булка, булька і т.д.

✓ Обстеження фонематичного слуху

1.35. Назва проби: «Назви, що почув»

Мета: вивчення особливостей фонематичного слуху дітей, сприймання немовленнєвих звуків.

Обладнання: аудіозвуки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дітям прослухати і назвати запропоновані звуки.

Інструкція: скажи, що це звучало.

Наприклад:

- а) скрипіння дверей;
- б) шелестіння аркушів паперу;
- в) постукування олівцем по столі;
- г) скрипіння нігтем по склу;
- д) шаркання ногами по підлозі;
- е) звук поцілунку;
- є) удар кулаком по м'якій подушці;
- ж) сьорбання води із чашки;
- з) клацання пальцями.

Інструкція 2: скажи і покажи на малюнку, що звучало.

1.36. Назва проби: «Плесни у долоні, коли почуєш звук у слові»

Мета: вивчення особливостей фонематичного сприймання.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: дитину просять плеснути у долоні, якщо є певний звук у почутому слові.

Інструкція: плесни у долоні, якщо почуєш у слові звук [к].

Наприклад: кран, грам, грім, кріт, кіт, рис, гра, ікра, кулька, година, ліжко

✓ Обстеження фонематичного аналізу

1.37. Назва проби: «Чутливе вушко»

Мета: вивчення особливостей фонематичного сприймання дитини, вміння диференціювати та відтворювати на слух слова-пароніми.

Мовленнєвий матеріал: слова – пароніми.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед просить дітей прослухати пари слів і диференціювати їх звукові форми.

Інструкція: послухай і повтори за мною запропоновані пари слів. Наприклад:

- ліс-лис
- бік-бик
- шив-жив
- лоток-роток
- лаз-ліз
- бив-бик
- шити-жити
- лев-рев
- син-синь
- рити-лити
- нас-нам
- мак-бак
- ніс-низ і т.д.

1.38. Назва проби: «Назви перший звук у слові»

Мета: вивчення вміння виділяти у слові перший звук.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед протяжно вимовляє перший звук у слові і просить його назвати.

Інструкція: який звук я вимовляю першим у цьому слові? (айстра, учень, олівець, індик, син, жук).

1.39. Назва проби: «Звукові чарівники»

Мета: вивчити особливості фонематичного слуху дитини, проаналізувати навички синтезу слова із звуків.

Мовленнєвий матеріал: словосполучення.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: педагог розповідає дитині, що зла чаклунка Нехочуха зачарувала дружні слова у словосполученнях, тому що заздрила їх дружбі. Тому в одному із слів не вистачає першого звуку. Вчитель-логопед пропонує доповнити першим звуком ціле словосполучення.

Інструкція: послухай зачароване словосполучення і здогадайся, який звук там повинен бути.

Наприклад, *новий .ітак, барвистий .етелик, теплий .ай, розгата .орова.*

1.40. Назва проби: «Поверни перший звук у слово»

Мета: вивчити особливості фонематичного слуху дитини, проаналізувати навички синтезу слова із звуків.

Мовленнєвий матеріал: слова різних частин мови.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед розповідає, що голодна ворона повідкушувала у словах початок і пропонує доповнити слово першим звуком.

Інструкція: послухай неповні слова і доповни їх першим звуком.

Наприклад, *.олоко, .ашина, .обака, .ікно, .убики, .умка, .овтий, .авкає.*

✓ **Обстеження фонематичного уявлення**

1.41. Назва проби: «Знайди малюнок»

Мета: вивчення стану фонематичного уявлення.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині подивитись на малюнки, назвати їх та знайти малюнок, у назві якого є звук [л] і т.д.

Інструкція: назви малюнки. Покажи малюнок, в назві якого є звук [л] (с,ш,т,р,ж).

1.42. Назва проби: «Парні слова»

Мета: вивчити вміння дітей прогнозувати закінчення речення словами-паронімами.

Обладнання: набір предметних картинок із словами-паронімами.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині роздивитися предметні картинки, уточнює за потребою їх значення. Далі пропонує дитині послухати початок речення і вказати, назвою ймовірно якої картинки воно має закінчитись.

Інструкція: розглянь предметні картинки, назви їх. Я почну речення, а ти продовж його одним словом. Покажи і назви відповідне зображення.

Наприклад: У мене дуже болить, він не хоче їсти ...

1.43. Назва проби: «Кожному звуку - своє місце»

Мета: вивчити особливості фонематичного слуху дітей.

Мовленнєвий матеріал: слова різних частин мови.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує закінчити слово останнім звуком, якому ніяк не сидиться на місці.

Інструкція: послухай слово і поверни неслухняний останній звук на місце.

Наприклад, *череві., каву., лимо., міся., ні. .*

1.44. Назва проби: «Чутливе вушко»

Мета: вивчити особливості фонематичного слуху дітей.

Мовленнєвий матеріал: словосполучення.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: педагог пропонує закінчити звуком ціле словосполучення.

Інструкція: послухай словосполучення і скажи, яким звуком воно має закінчитись.

Наприклад, *червоний помідо., довгий огіро., гучний бараба., металевий літа.*

1.45. Назва проби: «Хто-хто в цьому слові живе?»

Мета: вивчити особливості фонематичного слуху дітей.

Мовленнєвий матеріал: слова різних частин мови.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує доповнити середину слова звуком.

Інструкція: послухай «зламане» слово. «Поремонтуй» його, вставивши потрібний звук. Відшукай відповідний предметний малюнок.

Наприклад, *го.ка, я.луко, ру.ка, пі.ник, ча.ник.*

1.46. Назва проби: «Зниклий звук»

Мета: вивчити особливості фонематичного слуху дітей.

Мовленнєвий матеріал: словосполучення.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує доповнити середину словосполучення звуком.

Інструкція: послухай словосполучення і вставниклий звук у слові на місце

Наприклад, *гарячий ко.пот, гарна кві.ка, цікава кни.ка, смачна гру.ка, веселий хло.чик.*

✓ **Обстеження звуковимови**

1.47. Назва проби: «Що намальовано?»

Мета: обстеження вимови звуку в різних позиціях.

Обладнання: малюнки.

Опис завдання: дитину просять назвати зображене на малюнках.

Інструкція: назви, що тут намальовано.



Обстеження складової структури слів

1.48. Назва проби: «Назви малюнки»

Мета: обстеження складової структури слова.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: дитину просять назвати запропоновані малюнки.

Інструкція: назви, що зображено на малюнку.

1.49. Назва проби: «Де живе склад?»

Мета: вивчення особливостей пізнавального розвитку дитини, складового прогнозування, стану фонематичного слуху.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині за першим складом впізнати слово і показати його предметне зображення. Дитині попередньо знайомі предметні зображення.

Інструкція: покажи серед малюнків той, назва якого починається на «ма» і т.д. Ма-а-а...

1.50. Назва проби: «Де хвостик у слова»

Мета: вивчення особливостей пізнавального розвитку дитини, вміння виділяти склад в кінці слова.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині за останнім складом впізнати слово і показати його предметне зображення. Дитині попередньо знайомі предметні зображення. Серед предметних картинок лише одна закінчується на вказаний склад.

Інструкція: покажи серед малюнків той, назва якого закінчується на «ша». ...ша-а-а.

1.51. Назва проби: «Один склад – багато слів»

Мета: вивчити рівень сформованості навичок аналізу і синтезу слів.

Мовленнєвий матеріал: слова різних частин мови.

Обладнання: предметні картинки (відповідні і конфліктні).

Опис завдання: вчитель-логопед вимовляє початок слова, діти його закінчують, вказуючи на відповідну картинку.

Інструкція: я почну слово, а ти закінчи його. Виконати це завдання тобі допоможуть картинки.

Наприклад, *те... (теля, тинок, телефон, дерево, телевізор).*

1.52. Назва проби: «Впізнай слово»

Мета: вивчити рівень сформованості навичок аналізу і синтезу слів.

Мовленнєвий матеріал: слова різних частин мови.

Обладнання: предметні зображення.

Опис завдання: вчитель-логопед вимовляє кінець слова, діти відновлюють його початок.

Інструкція: я назву кінець слова. Чи зможеш назвати слова цілком? Підказкою стануть предметні зображення.

Наприклад, ...ка (*цукерка, собачка, зірка, квітка, пташка і т.д.*).

1.53. Назва проби: «Вітер-пустунець»

Мета: вивчити рівень сформованості навичок аналізу і синтезу слів.

Мовленнєвий матеріал: слова різних частин мови.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує доповнити складом середину слова.

Інструкція: послухай частинки слова. Яке слово я хотіла сказати?

Наприклад, ма..на, го..ва, ко..ва, бе..за, ве..сипед, ве..кий.



Обстеження словникового запасу

Наявність у мовленні:



Слів-назв предмета

1.54. Назва проби: «Що це?»

Мета: вивчення об'єму активного словника.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед просить назвати кожен малюнок.

Інструкція: назви предмети на малюнку.



Слів, що позначають дії предмета

1.55. Назва проби: «Хто що робить?»

Мета: діагностика наявності в словнику дитини дієслів.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед просить назвати, хто що робить або як пересувається.

Інструкція: що робить ведмідь? (пташка, дятел, білка, метелик, лисиця, бобер і т.д.)



Слів, що позначають ознаки, якості, властивості предмета

1.56. Назва проби: «Який, яка, яке?»

Мета: діагностика наявності в словнику дитини прикметників.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед просить підібрати слова-ознаки до предметів, зображених на малюнках.

Інструкція: який їжачок? Який листочок? Який жолудь? Яка трава?



Слів, що позначають діяльність людей

1.57. Назва проби: «Що роблять ці люди?»

Мета: діагностика активного словника дитини.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед просить пояснити, що роблять люди, зображені на малюнку.

Інструкція: хто зображений на малюнку? Що робить людина цієї професії?



Узагальнюючих слів

1.58. Назва проби: «Назви одним словом»

Мета: діагностика наявності в мовленні дитини узагальнюючих слів.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед назвати зображені предмети одним словом.

Інструкція: назви зображені предмети одним словом



Синонімів

1.59. Назва проби: «Слова-друзі»

Мета: діагностика наявності в мовленні дитини слів-синонімів.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує підібрати слова, близькі за змістом.

Інструкція: яким близьким словом можна замінити слово «машина»? «Сумний»? «Повільний»?

✓ Антонімів

1.60. Назва проби: «Слова-вороги»

Мета: діагностика наявності в мовленні дитини слів-антонімів.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує підібрати слова, протилежні за змістом.

Інструкція: назви слово – навпаки до слова «високий» (мокрый, холодний, твердий).

✓ Паронімів

1.61. Назва проби: «Близькі слова»

Мета: діагностика наявності в мовленні дитини слів-паронімів.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед назвати зображені предмети.

Інструкція: назви, що зображено на малюнку.

1.62. Назва проби: «Найкраще слово»

Мета: вивчення стану лексичного прогнозування у дітей.

Обладнання: зображення предметних картинок.

Опис завдання: Вчитель-логопед викладає перед дитиною кілька картинок, починає словосполучення і пропонує підібрати картинку-продовження.

Інструкція: допоможи мені серед картинок обрати ту, яка найкраще підходить, щоб закінчити мій вислів.

Наприклад: повітряні (кульки), багатопверховий (будинок)

1.63. Назва проби: «Доповни речення»

Мета: вивчити вміння дітей прогнозувати закінчення речення.

Обладнання: набір предметних картинок.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині роздивитися предметні картинки, уточнює за потребою їх назву. Далі пропонує дитині послухати початок речення і вказати, назвою ймовірно якої картинки воно має закінчитись.

Інструкція: я почну речення, а ти закінчи його одним словом, вибравши серед картинок потрібну.

Наприклад: Восени з дерев падають жовті...

1.64. Назва проби: «Гімнастика для розуму»

Мета: вивчити вміння дітей прогнозувати закінчення речення.

Обладнання: набір предметних картинок із багатозначними словами.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині роздивитися предметні картинки, уточнює за потребою їх значення. Далі пропонує дитині послухати початок речення і вказати, назвою ймовірно якої картинки воно має закінчитись.

Інструкція: послухай початок речення і покажи картинку, назвою якої воно має закінчитись

Наприклад: Я щоразу беру парасольку, коли на вулиці іде ...

Оленка охайно пише в зошиті ...

1.65. Назва проби: «Впізнай слово»

Мета: діагностувати вміння дітей диференціювати слова, що мають спільний корінь.

Обладнання: предметні та сюжетні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед називає спільнокореневі слова і просить дитину підібрати картинку із зображенням відповідного предмету, ознаки або дії. Дитині потрібно звернути при цьому увагу на морфему (суфікс, префікс, закінчення), яким ці слова відрізняються.

Інструкція: знайди і покажи на картинці, де вовчище, де вовк, де вовчик,

Інструкція: знайди і покажи на картинках, де пташка залетіла та вилетіла з годівниці (шпаківні).

Інструкція: покажи, де - машина, а де – машини; де – яблуко, а де – яблука.

1.66. Назва проби: «Найвлучніше слово»

Мета: вивчити особливості використання словникового запасу дітьми.

Мовленнєвий матеріал: слова-іменники.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед викладає перед дитиною кілька картинок, починає словосполучення. Потрібно підібрати картинку із словом-іменником.

Інструкція: я почну словосполучення, а ти продовж його, вибравши і назвавши серед картинок потрібну.

Наприклад, *багатоповерховий ... (будинок), гострий ... (ніж), білокора ... (береза), побігайчик ... (зайчик), кулькова ... (ручка).*

1.67. Назва проби: «Точні слова»

Мета: вивчити особливості використання словникового запасу дітьми.

Мовленнєвий матеріал: слова-прикметники.

Обладнання: предметні картинки із символами ознак.

Опис завдання: вчитель-логопед викладає перед дитиною кілька картинок, починає словосполучення. Потрібно підібрати картинку із словом-прикметником, зображеним за допомогою певного символу (кольорові кружечки, відрізки різної довжини, слон-мишка (великий-маленький), чашка – сніжинка (холодне-гаряче) в т.д.).

Інструкція: я почну словосполучення, а ти закінчи його, дібравши і назвавши відповідну картинку.

Підготовча робота: розгляд символів і називання відповідного прикметника.

Наприклад, *Сонце ... (жовте), трава ... (зелена), сніг ... (білий), вишня ... (червона), апельсин ... (оранжевий), яблуко ... (кругле), слива ... (овальна), огірок ... (довгий), жолудь ... (короткий), морозиво ... (холодне), чай ... (гарячий), дерево ... (велике), куц ... (маленький).*

1.68. Назва проби: «Багатозначні слова»

Мета: вивчити особливості використання словникового запасу дітьми.

Мовленнєвий матеріал: багатозначні слова.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед викладає перед дитиною кілька картинок, починає словосполучення. Потрібно підібрати декілька картинок до цього слова. Дана проба проводиться після попередньої підготовчої роботи.

Інструкція: я назву дію, а ти серед зображень вибереш і назвеш тих, хто може її виконувати.

Наприклад, *Іде... (дош, дитина, тварина, час, мультфільм), закрити ... (двері, вікно, книжку, банку, коробку, рот), махати ... (руками, крилами, віялом, листочком, прапорцем, хустинкою).*

1.69. Назва проби: «Слова-пазли»

Мета: вивчити рівень лексичного запасу дітей.

Мовленнєвий матеріал: слова різних частин мови.

Обладнання: предметні картинки, картки із символами.

Опис завдання: вчитель-логопед показує і називає слово-назву і пропонує підібрати до нього картку із символом слова-ознаки.

Інструкція: я почну словосполучення, а ти продовж його, дібравши кілька відповідних зображень

Попередня робота: розгляд символів і називання відповідного прикметника.

Наприклад, *сумка ... (блакитна, нова, брудна, велика і т.д.); помідор ... (круглий, червоний, великий і т.д.).*

✓ **Обстеження граматичного ладу мовлення**

✓ Використання прийменників

1.70. Назва проби: «Де літає метелик?»

Мета: діагностика наявності в мовленні дитини прийменників.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує назвати, де знаходиться метелик відносно квітки.

Інструкція: де знаходиться метелик? (над квіткою, на квітці, біля квітки).

1.71. Назва проби: «Де хто знаходиться?»

Мета: діагностика наявності в мовленні дитини прийменників.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує скласти словосполучення дієслова і іменника з прийменником або речення за сюжетною картинкою з виконанням будь-якої дії.

Інструкція: склади речення за малюнком, розповівши, де хто(що) знаходиться.

✓ Визначення роду іменників1.72. Назва проби: «Він, вона, воно, вони»

Мета: вивчення вміння розрізняти іменники за родами.

Обладнання: сюжетні малюнки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує замінити назви малюнків, на яких зображено людей, словами *він, вона, воно чи вони*.

Інструкція: назви іншими словами – *він, вона, воно, вони* – людей, зображених на малюнку.

✓ Утворення множини іменників1.73. Назва проби: «Чого багато?»

Мета: вивчення вміння утворювати множини іменників.

Обладнання: предметні малюнки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує назвати зображені предмети у множині, поставивши їх у родовому відмінку.

Інструкція: скажи, багато чого? (сумок, чашок, блюдець і т.д.). У саду багато чого? (яблунь, вишень.)

✓ Узгодження числівників з іменниками1.74. Назва проби: «Рахуємо разом»

Мета: діагностика навичок узгодження числівників з іменниками.

Обладнання: набір малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує порахувати предмети, зображені на малюнку.

Інструкція: порахуй, скільки іграшок (олівців, кульок, котів)? (одна іграшка, дві іграшки,...).

✓ Зміна за відмінками іменників і прикметників1.75. Назва проби: «Змінимо слова»

Мета: вивчити вміння дітей змінювати слова за відмінками.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед показує картинки з відповідним зображенням і пропонує дитині відповіді на запитання.

Інструкція: розглянь картинку і скажи, чим накритий стіл? Кому дарують квіти? На чому спить зайчик? Чим грається заєць?

✓ Узгодження прикметників з іменниками у роді й числі1.76. Назва проби: «Які вони?»

Мета: вивчити вміння дітей узгоджувати прикметники з іменниками у роді і числі.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед показує картинки з відповідним зображенням і пропонує дитині відповісти на запитання.

Інструкція: подивися і скажи, які ці предмети?

✓ Зміна дієслів за особами і числами1.77. Назва проби: «Я, ти, він, вони»

Мета: вивчити вміння дітей змінювати дієслова за особами і числами.

Обладнання: сюжетні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині подивитися на малюнок «Хлопчик грається м'ячем (сидить за столом, робить зарядку)», замінити слово «хлопчик» словами «я», «ти», «він», «вони».

Інструкція: Що робить хлопчик? Уяви, що це ти і скажи про це (Я граюся м'ячем). Уяви замість одного хлопчика багатьох і скажи про це (Вони граються м'ячем). Уяви, що це роблю я.

✓ Утворення нових слів за допомогою суфіксів і префіксів1.78. Назва проби: «Сердиті і лагідні слова»

Мета: вивчити вміння дітей диференціювати слова з різними суфіксами.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед показує картинки з відповідним зображенням і пропонує дитині їх назвати.

Інструкція: назви зображений на картинці предмет.

Наприклад: листок, листочок, листище.

1.79. Назва проби: «Один-багато»

Мета: діагностика вміння використовувати граматичні категорії числа.

Мовленнєвий матеріал: аграматичні речення.

Обладнання: парні картинки із зображення аналогічних предметів в однині та множині.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує допомогти Незнайці справитися із завданням на диференціацію числа іменників.

Інструкція: розглянь і назви зображені картинки. Я почну речення, а ти продовж його одним словом, підбравши і назвавши відповідне зображення.

Наприклад, *Біля порогу стояв маленький ... (котик). У Миколки біля столу п'ють молочко... (котики). На столі лежить червоне ... (яблуко). Доспілі ... (яблука) зірвали з дерев до свята.*

1.80. Назва проби: «Добери правильне слово»

Мета: діагностика вміння використовувати граматичні категорії відмінку.

Мовленнєвий матеріал: аграматичні речення.

Обладнання: речення для читання з картинками-підказками.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує пограти у гру «Читаємо разом».

Інструкція: послухай речення і закінчи їх, правильно називаючи зображення.

Наприклад, *Марічка намалювала картина (картину). Картина вийшла надзвичайно барвистою та радісною. На картина (картині) були зображені маленькі цуценята на галявині. Картина (картину) подарували на день народження бабусі. Усі гості милувалися картина (картиною) Марічки.*

1.81. Назва проби: «Який, яка, яке»

Мета: діагностика граматичних умінь і навичок дітей.

Мовленнєвий матеріал: аграматичні словосполучення.

Обладнання: предметні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує для граматичного прогнозування словосполучення.

Інструкція: допоможи закінчити словосполучення.

Наприклад, *буряк черво., спідничка черво., вишні черво.; дощ холод., сніжинка холод., руки холод.; шафа дерев'я., коник дерев'я., ложки дерев'я. .*

1.82. Назва проби: «Що яке?»

Мета: вивчити рівень граматичних умінь і навичок дітей.

Мовленнєвий матеріал: аграматичні словосполучення.

Обладнання: картки із символічним зображенням кольорів.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує доповнити словосполучення прикметниками певного роду в однині.

Інструкція: я почну, а ти продовж опис овочів і фруктів.

Попередня робота: розгляд символів і називання відповідного прикметника.

Наприклад: - *буряк ... (червоний), а груша ... (жовта);*

- *лимон(жовтий), а морква... (помаранчева).*

1.83. Назва проби: «Дружні в речення слова»

Мета: діагностика граматичних умінь і навичок дітей.

Мовленнєвий матеріал: аграматичні речення.

Обладнання: картки із символами слів-ознак (кольорові кружечки, мишка, слон, сніжинка, чашка, будинок, хатинка і т.д.).

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує граматично правильно узгодити слова в реченні, підбравши відповідні картки до них.

Інструкція: я почну, а ти допоможи мені продовжити речення. Підказкою будуть чарівні картки.

Попередня робота: розгляд символів і називання відповідного прикметника.

Наприклад, *У зелений лісі живе сірий зайчиха. У салат мама нарізав зелений огірки, червона помідори, жовте перець. Великий окуляри носить бабуся.*

1.84. Назва проби: «Слова-пустуни»

Мета: вивчити рівень синтаксичних умінь і навичок дітей.

Мовленнєвий матеріал: аграматичний текст.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує для граматичного прогнозування цілий текст.

Інструкція: послухай речення і допоможи правильно закінчити слова. Наприклад, *Мама подарува... чудове відеречко хлопчи.... Воно було жов... кольору. На ньому намальовано багато бджі.... Вони літа... над кольоровими кві.... Хлопчик піде гратися із віде... до пісоч....*

1.85.Назва проби: «Щедрий урожай слів»

Мета: вивчити рівень синтаксичних умінь і навичок дітей.

Мовленнєвий матеріал: речення, однорідні слова різних частин мови.

Обладнання: відсутнє.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує доповнити речення однорідними членами.

Інструкція: допоможи мені доповнити речення словами.

Наприклад: *Влітку у садку досягає урожай ... (вишень, абрикосів, слив, персиків, яблук та груш). Вулицями міста швидко їздять ... (машини, автобуси, мотоцикли, трактори і велосипеди). Мама варить ... (борщ, кашу).*

1.86.Назва проби: «Кольорові слова»

Мета: вивчити рівень синтаксичних умінь і навичок дітей.

Мовленнєвий матеріал: незакінчені речення.

Обладнання: кольорові картки.

Опис завдання: вчитель-логопед починає речення, а діти прогнозують його змістове закінчення, добираючи картку із зображенням потрібного кольору

Інструкція: я почну речення, а ти продовжуй. Тобі допоможуть кольорові картки.

Попередня робота: розгляд символів і називання відповідного прикметника.

Наприклад: *Восени листя на деревах (жовте). Стигла ... (жовта) грушка солодка, як мед. (Червона) редиска має ... (білий) хвостик.*

1.87.Назва проби: «Розумні речення»

Мета: вивчити рівень синтаксичних умінь і навичок дітей, вміння доповнювати речення за змістом.

Мовленнєвий матеріал: незакінчені речення.

Обладнання: сюжетні картинки.

Опис завдання: вчитель-логопед починає речення, а діти прогнозують його змістове закінчення, добираючи певну сюжетну картинку.

Інструкція: послухай початок або закінчення речення і скажи, як би воно мало початися або закінчитися. Покажи це на картинці.

Наприклад, *Діти не підуть гуляти, ... (тому що на вулиці дощ). ... (на вулиці стало прохолодно), тому я одягнуся тепліше.*

✓ **Обстеження зв'язного мовлення**

✓ Складання речень за окремими ситуаційними малюнками

1.88.Назва проби: «Виклади розповідь з картинок»

Мета: вивчити вміння дітей відтворювати послідовність розгортання сюжету за картинками.

Обладнання: набір сюжетних картинок.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині роздивитися набір із 3-4 сюжетних картинок, кладе першу картинку і пропонує викласти їх в порядку прогнозованого розгортання сюжету.

Інструкція: розглянь картинки. Подумай, що було спочатку, а що потім. Яку картинку ти покладеш другою? Третьою?

1.89.Назва проби: «Склади речення за малюнком»

Мета: вивчити вміння дітей складати речення за окремими сюжетними малюнками.

Обладнання: сюжетні малюнки.

Опис завдання: вчитель-логопед показує сюжетний малюнок з довільним зображенням і пропонує дитині скласти за ним речення.

Інструкція: роздивися малюнок і склади за ним речення.

1.90.Назва проби: «Склади речення за серією малюнків»

Мета: вивчити вміння дітей складати речення за серією сюжетних малюнків.

Обладнання: серія сюжетних малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед показує серію сюжетних малюнків, пов'язаних тематично, і пропонує дитині скласти за ними кілька речень.

Інструкція: роздивися малюнки і склади за ними речення.

1.91. Назва проби: «Перекажи знайому казку»

Мета: вивчити вміння дітей передавати зміст знайомої казки.

Обладнання: текст казки.

Опис завдання: вчитель-логопед пропонує дитині пригадати і розказати свою улюблену казку.

Інструкція: пригадай і розкажи свою улюблену казку.

1.92. Назва проби: «Склади оповідання за малюнком або серією сюжетних малюнків»

Мета: вивчити вміння дітей складати оповідання за серією сюжетних малюнків.

Обладнання: серія сюжетних малюнків.

Опис завдання: вчитель-логопед показує серію сюжетних малюнків, пов'язаних тематично, і пропонує дитині скласти за ними оповідання.

Інструкція: роздивися малюнки і склади за ними цікаве оповідання.

ДОДАТОК В
Методика формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності
дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення

<i>Діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями зорової модальності</i>				
<i>Група 1</i>	<i>Мета корекційно-розвивальної роботи</i>	<i>Освітня лінія програми</i>	<i>Методичне забезпечення</i>	<i>Очікувані показники розвитку</i>
Діагностико-превентивний етап				
З опорою на зоровий аналізатор	Визначення рівня розвитку зорового сприймання, тренування збільшення його обсягу; виділення, розрізнення, називання та аналіз ознак досліджуваного об'єкту. Виявлення емоційної готовності дітей співпереживати казковим героям, спонукати до відтворення казкових сюжетів напам'ять.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням, тренінги, екскурсії. Дидактичні ігри та вправи: «Упізнай, де чия тінь», «Знайди такий самий», «Назви, що бачиш у кімнаті» Розвиваючі ігри та вправи: «Відшукай крила метелику», «Кольорове доміно», «Лото краплинок», «Що далі, що ближче?», «Що зліва, що справа?», «Збери картинку». Конструктивно-будівельні ігри: «Наш ігровий майданчик», «Лего-ленд». Народні ігри: «Качечка», «Вишні-черешні». Конструювання з природного матеріалу: «Пташка», «Гусінь». Настільний театр: «Колобок». Спостереження: за живими і неживими об'єктами природи. Психогімнастичні вправи: «Легідне кошеня», «Гра з шарфиком». Бесіда: «Для чого нам потрібні очі».	Дитина вміє впізнавати предмети за зовнішніми ознаками, диференціює схожі об'єкти, орієнтується у просторі та на аркуші паперу. Знає та називає основні кольори, фігури, напрями руху, розмір предметів. Коментує свої дії, переказує фрагменти знайомих казок з опорою на зорові підказки. Розуміє необхідність безпечної поведінки з очима.
З опорою на зорово-руховий аналізатори	Активізація вміння зорово співвідносити форму предмета з еталоном, формування уявлень про зовнішні властивості предметів, розвиток моторної координації. Розвиток	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Хто швидше збере палички», «Розклади за кольором», Розвиваючі ігри та вправи: «Виклади візерунок мозаїки», «Виклади предмети від найбільшого до	Дитина співвідносить свої рухи з інструкцією з опорою на зоровий аналізатор, коментує процес виконання завдання. Використовує у мовленні слова на позначення напрями руху, величини. Прогнозує та домальовує незакінчений контур

	зорового сприймання, уваги, пам'яті, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Формування навичок зорового ймовірного прогнозування.	Дитина у світі культури	найменшого», «Де сяде метелик?», «Пройди лабіринт». Ігри на розвиток зорового прогнозування: «Впізнай тваринку», «Домалою предмет». Театр картинок: «Осінь казка», «Три ведмеді». Розвиток дрібної моторики: «Застібни, зав'яжи, зашнуруй». Зорова гімнастика: зорові тренажери за методикою М.Базарного, Настільні ігри: «Баскетбол», «Футбол», «Більярд». Народні ігри: «Рибалка та рибки», «Панас». Рухливі ігри: «Снайпери», «Прокоти у ворота», «Влучи в ціль». Музично-ритмічна діяльність: «Курочки та півник», «Танець з брязкальцями». Психогімнастичні вправи: «Віддай», «Подив».	предмета. Має розвинуті навички самообслуговування. Під час рухливих ігор дотримується правил.
З опорою на зорово-слуховий аналізатори	Збагачення словникового запасу словами – назвами музичних інструментів. Розвиток зорового та слухового сприйняття, засвоєння сенсорних еталонів, формування уявлень про навколишній світ. Удосконалення слухового та зорово-просторового гнозису, вміння зосереджуватися на виконанні завдання. Виховання вміння уважно слухати музичні твори, розуміти їх настрій.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Бігає, літає, повзає, стрибає», «Що спочатку, що потім», «Збери намисто за зразком». Розвиваючі ігри та вправи: «Зоровий диктант», «Оркестр», «Повтори за мною рух». Народні ігри: «Бродить кіт по траві», «Квіти у віночку». Тіньовий театр: «Два жадібних ведмежатка». Конструювання з природного матеріалу: «Їжаки», «Веселий чоловічок». Слухання творів класичної та	Уважно слухає інструкцію, виконує необхідні дії, зосереджується на виконанні завдання. Використовує коментування практичних дій, обґрунтовує їх доцільність. Знає і називає музичні інструменти, має навички гри на деяких (барабан, бубон, металофон, сопілка, трикутник).

			народної музики. Психогімнастичні вправи: «Сердитий дідусь», «Тінь».	
З опорою на рухово-слуховий аналізатори	Формування елементарних уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності через слухове сприймання, розвиток пізнавальної активності дітей. Удосконалення вміння правильно вживати особові займенники у поєднанні з дієсловами та якісними прикметниками. Розвиток виразності мовлення, вміння голосом передавати характер казкових персонажів. Формування навичок рухового ймовірного прогнозування.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Пройди шлях на звук», «Вкажи, звідки звук?», «Впізнай, хто кликав?», «Відшукай іграшку за звуком бубна», «Що робити після сигналу», «Чарівні кубики». Розвиваючі ігри та вправи: «Фігури із паличок», «Кішка і мишка». Ігри на розвиток рухового прогнозування: «Куди полетить м'яч?», «Розрахуй силу свого удару». Конструктивно-будівельні ігри: «Будуй за інструкцією», «Тунель для автомобілів». Народні ігри: «Гая по садочку ходила», «У ведмеда у бору». Театр рукавички: «Ріпка». Рухливі ігри: «Гаражі», «Повітряна кулька», «Пташки і кіт». Музично-ритмічна діяльність: «Барабанщики», «Колискова». Психогімнастичні вправи: «Хочеться спати».	Дитина орієнтується у просторі з опорою на слухові підказки, прогнозує і називає напрям руху. Будує нескладні об'єкти за голосовою інструкцією. Розповідає про свої враження після виконання завдання. Правильно декламує слова народних ігор. Вдало виконує мімічні та психогімнастичні вправи.
З опорою на слуховий аналізатор	Формування у дітей полісенсорної мовленнєвої компетентності, навичок правильної звуковимови. Розвиток навичок слухового сприймання, виявлення характеристик предмета через слухові образи. Формування навичок слухового ймовірного	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри «Що почув ти, покажи», «Впізнай за звуком», «Хто свій голос подає?», «Хто, хто у цій хатці живе?», «Що звучить?», «Хто як говорить?», «Хвостата мова», «Кожен по-своєму маму покличе». Розвиваючі ігри та вправи: «Розмісти по порядку», «Небилиці», «Кому що	Дитина вміє утворювати дієслова з опорою на звуконаслідування. Сприймає, розуміє і пояснює природу навколишніх мовленнєвих та немовленнєвих звуків. Порівнює предмети, самотійно вживає слова-антоніми. Орієнтується у причинно-наслідкових діях, обґрунтовано пояснює їх послідовність. Передає голосом, рухами особливості

	прогнозування. Стимулювання інтересу до різноманітного світу природи.		потрібно?». Ігри на розвиток слухового прогнозування: «Що спочатку, а що потім?» Психогімнастичні вправи: «Зайчик», «Сова», «Тихіше». Народні ігри: «Гуси-гуси», «Два Морози». Конструювання з природного матеріалу: «Лялька», «Лігачок». Ігри-драматизації: «Котик, півник і лисичка», «Дві кізочки». Психогімнастичні вправи: «Страшний шум», «Доц за вікном».	характеру та поведінки казкових героїв.
Комунікативно-діяльнісний етап				
З опорою на зоровий аналізатор	Удосконалення навичок зорового сприймання предметів, виділення форми об'єктів, розвиток зорової пам'яті, підвищення інтересу до навчальної діяльності, підвищення рівня зорового сприйняття. Збагачення активного словника якісними прикметниками, прислівниками. Формування навичок зорового ймовірного прогнозування.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Бджоли на лужку», «Добери пару», «Хто що згубив?». Розвиваючі ігри та вправи: «Як було, як стало», «Коли це буває?», «Вершки-корінці», «Доміно». Ігри на розвиток зорового прогнозування: «Залатай сумочку», «Чого не вистачає?». Рухливі ігри: «Знайди, де заховано», «Не замочи ніг». Спостереження під час піших переходів до найближчих природних об'єктів. Конструктивно-будівельні ігри: «Зоопарк», «Вантажний автомобіль». Народні ігри: «Фарби», «Баштан». Стеновий театр: «На узліссі», «Світлофор Моргайко». Психогімнастичні вправи: «Хмаринка та сонечко».	Знає назви пір року, називає 3-4 ознаки кожної з них. Розповідає про побачене під час піших переходів. Розуміє послідовність перетворення предметів. Складає розрізні картинки з 4-6 частин, утворюючи цілісне зображення. Дотримується правил при проведенні народних ігор.
З опорою на зорово-	Удосконалення навичок	Дитина в сенсорно-	Ігри-заняття, бесіди за тематичним	З опорою на наочний зразок викладає

руховий аналізатори	диференціації мовленнєвих та немовленнєвих звуків. Вироблення інтонаційної виразності мовлення дитини. Розвиток оптико-просторових уявлень дітей, удосконалення навичок відтворення графічних об'єктів по пам'яті. Залучення дітей до різних видів діяльності у природі.	пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	плануванням Дидактичні ігри: «Що у лівій, що у правій руці?», «Кого не стало?», «Знайди мою тінь», «Запам'ятай і порівняй», «Конструювання фігур» Розвиваючі ігри та вправи: «Муха», «Де запалився вогник», «Хвиляста доріжка», «Шифрувальник». Ігри на розвиток рухового прогнозування: «Куди сяде бджола?», «Який рух наступний?». Конструктивно-будівельні ігри: «Луцький замок», «Автозаправка». Розвиток дрібної моторики: «Вимий чисто тарілочку». Рухливі ігри: «Пови, кидай, падати не давай!», ігри з м'ячем, кеглями. Чергування в куточку природи. Драматизація: «Як півник хвоста шукав». Психогімнастичні вправи: «Мурчику сумно».	контури предметів, коментує свої дії, аргументує їх доцільність. Докладає зусиль запам'ятати і пізніше відтворити якомога більше деталей предмету. Орієнтується і називає складові кімнатних квітів, вміє розповісти про особливості догляду за ними. Може уявити весь алгоритм виконання дій, спрогнозувати і назвати наступну Має навички самоконтролю за виконанням певних дій.
З опорою на зорово-слуховий аналізатори	Спрямування уваги на звуко-складову будову слів, удосконалення навичок правильної звуковимови. Формування навичок слухового контролю, слухового ймовірного прогнозування. Розвиток зорового сприймання, формування здатності сприймати цілісні зорові образи, активізація навичок аналізу і синтезу.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Весела абетка», «Розрізні картинки», «Половинки слова», Розвиваючі ігри та вправи: «Знайди за описом», «Магазин іграшок». Ігри на розвиток слухового прогнозування: «Який склад останній?», «Павучок-пустунець». Народні ігри: «Кіт і миші», «Хрещик». Конструювання з природного матеріалу: «Ведмедик», «Намисто для мам». Театр іграшок-тупотушок: «Маша і	Правильно артикулює мовленнєві звуки, диференціює опозиційні звуки у самостійному мовленні. Має навички складового аналізу і синтезу, прогнозує їх появу у структурі слова. Описує запропоновані предмети спочатку з допомогою педагога, а потім самостійно. Виділяє і називає характерні ознаки об'єкту. Ритмічно виконує рухи при розігруванні фрагментів казки іграшками-тупотушками.

			ведмідь», «Три поросятка». Психогімнастичні вправи: «Художник».	
З опорою на рухово-слуховий аналізатори	Удосконалення навичок орієнтування у предметах одного виду. Розвиток слухової чутливості. Формування навичок використання різних видів зображення. Розвиток творчої уяви дітей.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття. бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Розклади фігури за інструкцією», «Слуховий потяг», «Виправ помилку у реченні». Розвиваючі ігри та вправи: «Чия це домівка?», «Намалюй, що почув», «Зроби дію, навпаки почутій». Конструктивно-будівельні ігри: «Лабіринт», «Будинки великі і маленькі». Конструювання з природного матеріалу: «Рибки», «Бичок». Рухливі ігри: «Знайди свій будинок», Народні ігри: «Схованки», «Панас», «Дзвіночок». Настільний театр: «Веселі жабенята», «Котик і клубочок». Слухання творів класичної та народної музики. Музично-ритмічна діяльність: «Танок з ляльками», «Парний танок». Психогімнастичні вправи: «Запам'ятай рухи».	Чує і виправляє неточності у мовленні педагога. Виконує дії за словесною інструкцією, має навички самоконтролю. Уявляє за звуковою підказкою і може елементарно передати в малюнку загальний контур предмета. Ритмічно відтворює послідовність танцю з іграшками. Описує емоційний настрій, враження від прослуханих творів класичної музики.
З опорою на слуховий аналізатор	Формування навичок складового ймовірного прогнозування. Удосконалення фонематичного сприймання, навичок звукового аналізу і синтезу. Збагачення уявлень дітей про навколишній світ, формування навичок природодоцільної поведінки. Розвиток уваги, пам'яті,	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття. бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Добре-погано», «Добери риму», «Продовж слово», «Один склад – багато слів» Розвиваючі ігри та вправи: «Звукове доміно», «Визнач спільний звук у слові». Ігри на розвиток складового прогнозування: «Впізнай слово», «Перший, другий, третій».	Дитина закінчує слово за першим складом, добираючи відповідну картинку. Має навички звукового аналізу і синтезу, визначає послідовність звуків у структурі слова. Імітує голоси тварин та птахів, змінюючи тембр та силу голосу. Уважно слухає, диференціює та називає звуки навколишнього оточення.

	сприймання.		Рухливі ігри: «Відгадай за голосом», Народні ігри: «А ми просо сіяли», «Дід Макар». Голосовий театр: «Ферма», «Пташиний двір». Ігри-змагання: «Хто почує більше звуків на вулиці?». Психогімнастичні вправи: «Диригент оркестру».	
	Комунікативно-аналітичний етап			
З опорою на зоровий аналізатор	Вироблення навичок зорового аналізу запропонованої ситуації, пошуку оптимальних рішень, вміння обґрунтовувати свою думку в діалозі з однолітками та дорослими. Удосконалення умінь дітей порівнювати предмети між собою, знаходити спільні та відмінні ознаки. Заохочення проявів творчості у дітей. Формування вміння емоційно співпереживати.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Чарівні окуляри», «Склади картинку», «Пори року». Розвиваючі ігри та вправи: «Опиши тваринку», «Назви фігури на малюнку», «Чого не вистачає?». Ігри на розвиток зорового прогнозування: «Хто сховався за деревом?», «Куди веде доріжка?». Сюжетно-рольові ігри: «Лікарня», «Супермаркет», «Довідкове бюро», «Агентство хороших справ». Народні ігри: «Бондар», «Шевчик». Ігри-інсценування: «Лисичка і журавель», «Кольорові пригоди Капітошки». Психогімнастичні вправи: «Візьми і передай». Творчі ігри: «Розкажи мені казку». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Як попросити вибачення у товариша».	Дитина знаходить відмінності і спільні ознаки у запропонованих реальних об'єктах або їх зображеннях. Помічає навколо себе схожі предмети, проводить між ними асоціації. Прогнозує реальне зображення предмета за його частиною. Складає опис тварини за опорною схемою.
З опорою на зорово-руховий аналізатори	Збагачення словника дітей новими словами (побутові прилади, інструменти). Формування графічних образів знайомих предметів.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Берізка і жучок», «Парасольки», «Прикрась ялинки», «Залатай килимок».	Цікавиться незнайомими об'єктами навколо себе, ставить уточнюючі запитання про них дорослому. Орієнтується у просторовому співвідношенні частин предмета. Має

	Сприяння формуванню стійких ігрових інтересів, вмінню передбачити розгортання ігрового сюжету. Вправління дітей у просторовому моделюванні. Заохочення до участі в театралізованих іграх.	Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Розвиваючі ігри та вправи: «Виклади фігуру за зразком», «Вправний молоток», «Веселка». Конструктивно-будівельні ігри: «Дитячий садок», «Міст через Стир». Конструювання з паперу: «Мімоза», «Яйце». Народні ігри: «Калина», «Довгоносий журавель». Музично-ритмічна діяльність: «Сію, сію, посіваю», «Танок з парасольками». Театр рукавички: «Хто на кого схожий», «Коза-Дереза». Творчі ігри: «Пригоди ляльки Дарини». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Що б я побажав, якби мав чарівну паличку». Ігри-змагання: «Хто краще покаже тваринку?» Психогімнастичні вправи: «Мама готує обід».	навички конструювання з паперу, проявляє при цьому достатній рівень довільної уваги, посидючості, охайності у роботі. В театралізованих іграх бере на себе різні ролі, диференціюючи при цьому особливості голосу, жестів, характеру персонажу. В творчих іграх та комунікативних ситуаціях проявляє достатній рівень активності, вступає в діалог з однолітками та дорослими.
З опорою на зорово-слуховий аналізатори	Збагачення номінативного словника. Вправління у самостійному вживанні прикметників на позначення антонімів. Розвиток зорового, слухового сприймання, уваги, пам'яті, операцій ймовірного прогнозування. Заохочення дітей до участі у спільних іграх. Розвиток інтересу до слухання та аналізу музичних творів.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Що змінилося?», «Логопедичне лото», «Звукові торбинки», «Телефон», «В лісі, на городі». Розвиваючі ігри та вправи: «Квіткове місто», «Виправ Незнайку», «Продовж ланцюжок». Народні ігри: «Іваночку, покинь схованочку», «Іде, іде дід». Конструювання з природного матеріалу: «Стежинка здоров'я», «Птахи у небі». Слухання творів класичної та	Дитина прогнозує зміни у функціонуванні предметів з опорою на зорові та слухові підказки. Помічає і виправляє неточності у семантичному вживанні слів, їх звуковому оформленні, граматичному поєднанні у фразах та реченнях. Розрізняє за характером звучання інструментів твори класичної та народної музики, може назвати домінуючі інструменти. Імітує голосом звуки природи, шум міста. Дотримується правил мовленнєвого етикету при спілкуванні з однолітками протилежної статі,

			народної музики. Голосовий театр: «Весняний ліс», «Місто прокидається». Творчі ігри: «Загадай мені загадку». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Як зробити комплімент дівчинці». Ігри-змагання: «Хто побачить більше круглих предметів навколо себе?» Психогімнастичні вправи: «Гра в пісочниці»	дорослими.
З опорою на рухово-слуховий аналізатори	Розвиток вміння встановлювати аналітичні зв'язки між властивостями предмета та його призначенням. Диференціація слів, близьких за значенням. Попередження виникнення дисграфій і дислексій. Заохочення дітей до участі в коротких театралізованих етюдах. Виховання пізнавальної активності дошкільників.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Що з чого зроблено?», «Хто знає, той продовжує», «Зіпсований телефон». Розвиваючі ігри та вправи: «Відтвори ритм», «Азбука Морзе», «Шифрувальники». Ігри на розвиток рухового прогнозування: «Доведи кульку до кошика». Народні ігри: «Ой, вийтеся, огірочки», «Зайчик сіренький». Конструктивно-будівельні ігри: «Ферма», «Будівництво». Музично-ритмічна діяльність: «Веселий оркестр», «Танок з квітами». Театралізований етюд: «Ліс навесні», «День народження Оленки». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Кому б я віддав улюблену іграшку». Театр із шухляди: «Пригоди Шуші і Муші». Психогімнастичні вправи: «Море хвилюється».	Розуміє призначення більшості побутових речей, приладів, може описати це кількома реченнями. Має навички поступового відтворення запропонованого ритмічного малюнка, гри на музичному інструменті, максимально концентруючи при цьому сприймання, довільну рухову та слухову увагу, пам'ять. Може з допомогою дорослого спрогнозувати ймовірну траєкторію руху предмета, співвіднести з нею відповідні власні рухи. Доповнює речення, розпочате педагогом.

З опорою на слуховий аналізатор	Розвиток навичок фонематичного аналізу і синтезу слів. Активізація знань про групи предметів. Вироблення активності у спілкуванні з однолітками та дорослими. Формування знань про соціальні ролі людей в суспільстві. Знайомство дітей з різними видами театру.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Чарівні сніжки», «Ланцюжок слів», «Я знаю п'ять назв», «Упізнай за описом», «Упіймай звук». Розвиваючі ігри та вправи: «Повтори слова, які почув», «Передай слово по ланцюжку», «Виправ помилку у слові». Ігри на розвиток слухового прогнозування: «Хто (що) це робить?» Народні ігри: «Я лисичка, я сестричка», «Ой, у перепілки», «Крук». Конструювання з природного матеріалу: «Листівка для мам», «Тактильні дощечки». Слухання творів класичної та народної музики. Театр шкарпеток: «Пригоди гусені Аліси». Творчі ігри: «Цікавий малюнок», «Привітаємо іменинника». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Розповідь іноземцю про моє місто». Ігри-змагання: «У кого найчутливіше вушко?» Психогімнастичні вправи: «Мій день народження».	Розуміє і виконує дво- та трискладові інструкції дорослого, називає актуальний етап виконання завдання. Орієнтується в приналежності об'єктів до певних груп, виділяє зайвий предмет. Має навички слухового сприймання слів і максимально допустимого точного їх відтворення. Вміє підтримати бесіду з однолітками та дорослими, формулює запитання за змістом розмови. Бере посильну участь у розіграванні невеликих сценок, може розповісти про побачене і почуте, ділиться враженнями, оцінює характери і дії персонажів.
Діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями розвитку процесів уваги				
Група	Мета корекційно-розвивальної роботи	Освітня лінія програми	Методичне забезпечення	Очікувані показники розвитку
Діагностико-превентивний етап				
Сенсорна увага (зорова, слухова,	Діагностування у дітей вміння впізнавати предмети	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням	Дитина уважно розглядає, сенсорно сприймає, впізнає та розрізняє

нюхова, тактильна, смакова) <u>сприймання</u>	за еталонними показниками з допомогою зорових, слухових та інших відчуттів, розвивати різні види уваги. Вправляння у самостійному вживанні слів на позначення якостей предмета. Розвиток спостережливості, вміння концентрувати увагу.	Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Дидактичні ігри: «Збери намисто за зразком», «Виклади візерунок», «Розклади фігури за відтінками», «Чий телефон?»; «Хто що почув?», «На чому грали?», Розвиваючі ігри та вправи: «Порівняй два дерева», «Чиї сліди на снігу?», «Знайди квітку на малюнку», «Язик-смакунець», «Раз, два, три, предмет назви», «Впізнай предмет за звуком». Музично-ритмічні ігри: «Будь уважним», «Чотири стихії». Сюжетно-рольові ігри: «Кухарі». Спостереження за об'єктами неживої та живої природи. Самостійна образотворча діяльність: робота з покидьковим матеріалом.	предмети за формою, кольором, розміром, звуком, запахом, на дотик. Намагається правильно називати запропоновані предмети, словесно формулює їх ознаки, власні відчуття від взаємодії з ними. З опорою на наочність, спочатку з допомогою педагога, а потім самостійно знаходить на малюнку потрібний об'єкт, відповідає на запитання, правильно узгоджуючи слова між собою.
Моторна увага (рухова сфера)	Активізація кінестетичних вражень дитини, вміння узгоджувати рухи різних частин тіла, співвідносити рухову і мовленнєву діяльність. Розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Зоопарк», «Покажи рух за підказкою». Розвиваючі ігри: «Стеж за рухом і словом», «Рухи навпаки», «Заборонені рухи», «Мавпочки». Ігри на розвиток дрібної моторики: «Моторні рученята», «Пальчикові стежинки» Музично-ритмічні ігри: «Канон», «Пальці», «Співаємо разом». Конструктивно-будівельні ігри: «Міст великий і маленький». Народні ігри: «Подояночка». Театр пантоміми: «Вітаємось, прощаємось».	Уважно слідкує за рухами однолітків і педагога, намагається точно їх відтворити. Узгоджує рухи кінцівок та артикуляційні рухи між собою. Слухає музичний ритм, в міру можливостей чітко проспівує поспівки, чистомовки.
Інтелектуальна увага (пізнавальна сфера) <i>Мислення й робота пам'яті</i>	Удосконалення навичок самоконтролю на фонологічному, лексичному та граматичному рівнях.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Знайди в груповій кімнаті предмети відповідної висоти,	Дитина успішно переключає свою увагу з одного об'єкта або виду діяльності на інший. Помічає зміна у структурі або зовнішньому вигляді

	Розвиток спостережливості, цілісності сприймання, концентрації та стійкості уваги, образної пам'яті дітей. Вивчення їх здатності до переключення уваги. Виховання стійкого інтересу до ігор-занять.	Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	ширини, довжини», «Знайди предмет за формою геометричної фігури», «Скажи навпаки», «Що зайве?» Розвиваючі ігри та вправи: «Їстівне – неїстівне», «Хто літає?», «Хто уважний?», «Так чи ні?», «Хто був твоїм сусідом?». Пошуково-дослідна діяльність: досліди з сипучими речовинами. Читання і переказ творів художньої літератури. Відгадування загадок, розв'язування ребусів.	предмета, зв'язно пояснює причинно-наслідкові зв'язки. Уважно слухає і намагається близько до тексту переказати зміст невеличкого оповідання або казки. Вправляється у загадуванні та відгадуванні нескладних загадок.
Комунікативно-діяльнісний етап				
Сенсорна увага (зорова, слухова, нюхова, тактильна, смакова)	Активізація уваги різних модальностей, спонукання до використання коментування власної діяльності. Розвиток тактильних відчуттів, збагачення активного словника словами на їх позначення. Виховання бажання пізнавати навколишній світ.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття. бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Графічний диктант», «Запам'ятай і повтори», «Найуважніший», «Пильне фотооко», «Знайди і виправ помилку», «Навпаки», «Назви перший звук у слові», «Назви усі звуки в слові» Розвиваючі ігри та вправи: «Що буде, якщо...», «Небилиці», «Незакінчені малюнки», «Звукова лінійка», «Стіл знахідок», «Знайди новий предмет в кімнаті». Ігри на розвиток слухового прогнозування: «Три кімнати». Робота з «Тактильним будиночком»: «Який звук живе у цій кімнаті?» Пошуково-дослідна діяльність: приготування вітамінного наміста для птахів. Екскурсія до зупинок екологічної стежки. Сюжетно-рольові ігри: «Магазин парфумів».	За допомогою «фотоока» дитина фіксує наявні у навколишньому середовищі предмети, називає, кого або що бачить. Диференціює голосні і приголосні звуки на слух, називає їх послідовність у слові. Має достатні навички просторового орієнтування, цілісного бачення предмета. Прогнозує характер очікуваних образів на основі запропонованих звуків різної тональності. В процесі сюжетно-рольової гри формулює запитання відповідно до ситуації, зв'язно описує певний предмет.

			Народні ігри: «Панас, лови нас!».	
Моторна увага (рухова сфера)	Вправляння у правильному вживанні відмінкових закінчень іменників. Удосконалення загальної моторики дітей, навичок орієнтування у просторі. Розвиток зорового, слухового сприймання, уваги та пам'яті, мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, зв'язного мовлення. Виховання пізнавальної активності.	Дитина в сенсорно- пізнавальному просторі Особистість дитини Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Виклади фігуру із сірників», «Попелюшка», «Гудзики», «Кому що потрібно для роботи?». Розвиваючі ігри та вправи: «Хто уважний і спостережливий», «Муха», «Вухо-ніс», «Стрибає жаба». Рухливі ігри: «Хто літає?», «Їстівне- неїстівне», «Мавпочки танцюють» Сюжетно-рольові ігри: «Будівельники». Магнітний театр: «Рукавичка». Піскотерапія: ігри з кінетичним піском «Диво-звірі». Арт-терапія: малювання зубними щітками.	Диференціює предмети за розміром, кольором, будує довільні та запропоновані об'єкти з підручних матеріалів (сірники, квасоля, гудзики). Самостійно доповнює речення словами на позначення назв професій. Концентрує довільну увагу на точному виконанні алгоритму дій. Намагається максимально точно наслідувати характер запропонованих рухів.
Інтелектуальна увага (пізнавальна сфера)	Збагачення активного словника дітей якісними прикметниками, удосконалення навичок їх узгодження з іменниками. Вироблення навичок розподілу уваги дітей. Розвиток зорового, слухового сприймання, уваги та пам'яті, мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, зв'язного мовлення. Виховання інтересу до навколишньої дійсності.	Дитина в сенсорно- пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Знайди два однакових предмета», «Скільки чого?», «Розвідники», «Склади нове слово» Розвиваючі ігри: «Що переплутав художник», «Знайди предмет на заданий склад», «Було-буде». Ігри на розвиток граматичного прогнозування: «Який, яка, яке?» Вивчення вірша за піктограмами. Складання загадок. Настільний театр: «Півник і двоє мишенят» Спостереження за станом погоди протягом дня. Самостійна трудова діяльність: плетіння косичок-закладок для книжки.	Дитина здатна розосередити увагу на пошук двох однакових предметів. Добирає слова на позначення ознак предметів, узгоджуючи їх у роді, числі та відмінку. Вправляється у складанні з двох слів одного. Має навички декодування піктограм у слова з допомогою дорослого. Помічає недоречності у запропонованому малюнку, обґрунтовує свою думку. Встановлює причинно-наслідкові зв'язки між змінами погоди протягом дня.

			Слухання і переказ творів художньої літератури (згідно програми).	
Комунікативно-аналітичний етап				
Сенсорна увага (зорова, слухова, нюхова, тактильна, смакова)	Вправляння у складанні зв'язних розповідей на основі сенсорних відчуттів (зорових, слухових, тактильних, нюхових, смакових) за зразком педагога та з власного досвіду. Автоматизація та диференціація поставлених звуків. Розвиток стійкості, концентрації уваги, спостережливості, навичок самоаналізу. Виховання впевненості у власних силах, бажання розповідати про власні відчуття.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Веселка», «Подвійні окуляри», «Оркестр», «Кажан, де ти?», «Лабораторія запахів». Розвиваючі ігри та вправи: «Знайди малюнок-двійник», «Пройди лабіринт», «Запаси зайців на зиму». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Якби я мав палітру чарівних фарб». Складання зв'язної розповіді: «Пригоди носа-кухарика». Ігри з тактильними дошками. Екскурсія до куточку лісу, соснового бору. Казкотерапія: складання «Зеленої казки». Піскотерапія: «У пошуках піратських скарбів». Арт-терапія: малювання методом тичкування «Сова». Моделюючі ігри з гудзиками.	Диференціює зорові, слухові, тактильні, смакові, нюхові відчуття, визначає їх джерело. Аналізує власні враження, розповідає про них. Складає зв'язну розповідь спочатку з допомогою педагога, а потім самостійно, про цікаві враження, пов'язані з відчуттями різного походження. Встановлює причинно-наслідкові зв'язки між подіями та враженнями, аналізує, чому саме вони запам'яталися. У розповіді використовує прості поширені речення, правильно узгоджуючи між собою слова, має навички самоконтролю за власною звуковимовою.
Моторна увага (рухова сфера)	Збагачення словникового запасу дітей словами на позначення емоцій. Удосконалення навичок переказу знайомих казок, невеликих оповідань. Диференціація свистячих і шиплячих звуків. Формування навичок моторного відтворення запропонованої пози.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Дзеркало», «Вправна голочка», «Нанизуй кульки за зразком». Розвиваючі ігри та вправи: «По нових місцях», «Топ-хлоп», «Чергує рухи», Конструктивно-будівельні ігри: «Будуємо із закритими очима». Спостереження за роботою кухаря. Нарізання фруктових салатів.	Уважно дивиться, запам'ятовує і відтворює різноманітні рухові етюди. Переключає увагу при почерговому виконанні запропонованого алгоритму дій. Коментує хід предметно-практичної діяльності, розповідає про результат. Вміє користуватися дитячим ножом, акуратно ріже фрукти на невеличкі шматочки.

	Розвиток зорового сприймання, кінестетичних відчуттів, навичок слухового і тактильного орієнтування у просторі. Виховання навичок самообслуговування.		Піскотерапія: «Я малюю піском найулюбленішу річ». Рухливі ігри: «На рибалці», «Слухняна тінь», «Хустинка». Музично-ритмічні ігри: «Море хвилюється». Ляльковий театр: «Коза-дереза».	
Інтелектуальна увага (пізнавальна сфера)	Удосконалення навичок відображеного опису знайомих предметів. Вироблення навичок фіксування в пам'яті основних ознак предмета або явища. Розвиток навичок довільної концентрації уваги дітей на певному об'єкті або процесі, пам'яті, мисленнєвих операцій аналізу, порівняння, зв'язного мовлення. Виховання пізнавальної активності.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Важливі дрібниці», «Відгадай загадку» Розвиваючі ігри та вправи: «Що не так намальовано?», «Щаслива шкарпетка», «Вгадай, що я бачу», «Хто прийшов?» Ігри на розвиток лексичного прогнозування: «Закінчи речення». Дослідницькі ігри з кінестетичним піском. Екскурсії до парку з метою спостереження за сезонними змінами у природі. Дослідницько-пошукова діяльність: змішування основних кольорів.	Дитина утримує увагу на певному об'єкті достатньо довго, не відволікається на сторонні чинники. Помічає головні та другорядні ознаки предмета. Розуміє, про що йде мова на початку речення, логічно його доповнює потрібними словами. Прагне до пізнання явищ навколишньої дійсності, запитує про нове та незрозуміле.

Діти із порушенням мовленнєвого розвитку та особливостями мнестичних процесів

<i>Група</i>	<i>Мета корекційно-розвивальної роботи</i>	<i>Освітня лінія програми</i>	<i>Методичне забезпечення</i>	<i>Очікувані показники розвитку</i>
<i>Діагностико-превентивний етап</i>				
Розвиток і компенсація модальної пам'яті (зорової, слухової, нюхової, смакової, тактильної)	Збагачення та уточнення уявлень дітей про складові будови рослин, тварин, іграшок. Вправління в узгодженні слів у реченнях за числами, відмінками і родами. Автоматизація поставлених звуків у словосполученнях. Визначення рівня	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Чого не стало?», «Що змінилося?», «Склади з частин ціле», «Магазин». Розвиваючі ігри та вправи: «Впізнай рослину за листочком», «Чиї вуха?», «Хто більше запам'ятає?», «Що лежить у торбинці?», «Опиши друга». Ігри на розвиток морфологічного	Впізнає предмети за зоровими, слуховими, нюховими, тактильними підказками. Орієнтується у будові рослин, тварин, іграшок, помічає і називає, чого не стало. Має навички цілісного бачення предмета, складає ціле з частин. Описує товариша, пригадуючи і називаючи риси обличчя, характеру, особливості поведінки, обґрунтовує особисте

	сформованості пам'яті дітей різної модальності. Вироблення навичок прогнозування на морфологічному рівні. Виховання ціннісного ставлення до оточуючого середовища.		прогнозування: «Впізнай слово», «Один-багато». Ейдетичні ігри: «Що побачив комарик?», «Про що нагадав цей малюнок?». Спостереження за кімнатними рослинами у куточку природи. Ігри-драматизації: «Міська і сільська мишка»	ставлення до нього. Може пригадати певну подію за асоціативним символом, зв'язно розповідає про неї.
Розвиток і компенсація кінестетичної пам'яті	Збагачення активного номінативного та предикативного словника дітей. Активізація знань про різноманітність рухів (артикуляційні, рухи тіла, пальчикові, мімічні). Формування на практичному рівні навичок рухового копіювання образів тварин, птахів, людей, предметів. Розвиток рухової пам'яті. Вироблення навичок охайності, точності при виконанні роботи в куточку природи. Виховання уважності.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Виклади зображення за зразком», «Мишки і сир», «У світі тварин», «Запам'ятай і знайди». Розвиваючі ігри та вправи: «Що трапилося?», «Покажи предмет рухами», «Ми – меблі». Пальчиковий театр: «Півник і двоє мишенят». Рухливі ігри: «Гаражі і машини», «Заборонений рух». Народні ігри: «Третій зайвий», «Вовк у рові». Спостереження за роботою двірника, робітників на території ДНЗ. Самостійна трудова діяльність: пікірування розсади у пластикові ємкості.	Згадує і передає в русі характерні особливості тварин, птахів, людей, предметів. Має навички самоконтролю за власними руховими реакціями. Відтворює алгоритм вимови свистячих, шиплячих і сонорних звуків. Зв'язно розповідає про отримані враження від прогулянок, спостережень, ігор.
Розвиток асоціативної пам'яті	Вивчення рівня сформованості у дітей асоціативних уявлень. Уточнення смислових зв'язків між словами у реченні. Розвиток образної пам'яті дітей, уваги, асоціативного мислення. Диференціація опозиційних	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Що до чого підходить?», «Асоціації», «Художник», «Хто більше запам'ятав?». Розвиваючі ігри та вправи: «Снігова куля», «Піктограми», «Яким буває?», «Перетворення».	Дитина має навички образного сприйняття, співвідносить певний предмет, звук, запах, тактильне відчуття з конкретною подією, ситуацією. Розповідає про це, аргументує свій вибір. Запам'ятовує і відтворює більший об'єм інформації (словесної, чуттєвої, рухової і т.д.). Прогнозовано закінчує запропоновані

	звуків при вимові чистомовок. Виховання інтересу до пізнавальної діяльності.		Ейдетичні ігри: з художніми листівками, фотографіями. Самостійна художня діяльність: «Мій настрій сьогодні» (з покидькових матеріалів). Ігри на розвиток синтаксичного прогнозування: «Щедрий урожай слів».	речення словами, відповідно до теми. Позитивно налаштована на пізнавальну діяльність, отримує від неї задоволення.
Розвиток і компенсація вербальної пам'яті	Розширення уявлень про оточуючий світ. Вправлення у складанні простих поширених і складносурядних речень. Вироблення навичок самоконтролю над власним мовленням, усунення вад аграматизму. Розвиток словесно-логічної пам'яті дітей, зв'язного мовлення. Розвиток зорового, слухового сприймання, уваги, мисленнєвих операцій аналізу і синтезу, порівняння, навичок просторового орієнтування. Виховання бажання спілкуватися з оточуючими.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Назви одним словом», «Будиночок для звуків», «Запам'ятай слова по порядку», «Логопедичне лото». Розвиваючі ігри та вправи: «Історії – домовлянки», «Хто більше назве», «У кого більше аргументів», «Хто ким буде?» Ігри на розвиток синтаксичного прогнозування: «Виклади розповідь з картинок», «Слова-пустуни». Слухання і переказ творів художньої літератури: (згідно програми). Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Я згубився у місті». Ігри-драматизації: «Лисичка і журавель». Театр із шухляди: «Пригоди гусені і яблука».	Розглядає ілюстрації, складає прості поширені і складносурядні речення за їх змістом. Має навички узагальнення груп предметів, називає їх узагальнюючим словом. Диференціює звуки на слух, визначає їх порядок у слові. Складає невелику зв'язну розповідь на запропоновану тему, чує і виправляє власні помилки звуковимови та аграматизми. Любить слухати казки та невеликі повчальні оповідання, розуміє їх прихований зміст, переказує близько до тексту. Проявляє творчі навички в процесі ігор-драматизацій, бере посильну участь у виготовленні атрибутів до них.
Комунікативно-діяльнісний етап				
Розвиток і компенсація модальної пам'яті (зорової, слухової, нюхової, смакової, тактильної)	Збагачення атрибутивного і предикативного словника дітей. Вправлення у словозміні, словотворенні. Формування навичок опису предмета з пам'яті. Розвиток зорового, слухового	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Картинка», «10 відмінностей», «Запам'ятай зоопарк», «Портрет», «Опис», «Спробуй повторити», «Уява», «Малюнок по пам'яті», «Знайди схоже», «Четвертий	Порівнює предметні і сюжетні зображення, знаходить відмінності, аргументує свій вибір. Добирає слова на означення просторового розміщення (<i>справа, зліва, нижче, вище, посередині, у лівому кутку</i>). Уявляє предмет і описує його з

	сприймання, пам'яті, уваги, мисленнєвих операцій аналізу і синтезу, ймовірного прогнозування. Виховання вміння бачити цікаве навколо себе.		зайвий». Розвиваючі ігри та вправи: «Хто загубився?», «Будиночок», «Пазли». Ігри на розвиток синтаксичного прогнозування: «Щедрий урожай слів». Ейдетичні ігри: «Побачив, почув – запам'ятай!», «Піктограми». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Голодні пташки заглядають у вікно». Спостереження: за птахами на території ДНЗ. Сюжетно-рольові ігри: «Ярмарок»	пам'яті спочатку за допомогою навідних запитань педагога, а пізніше – самостійно. Має навички роботи з нескладними піктограмами, з допомогою педагога придумує свої. Зацікавлено ставиться до пропозиції рекламувати (з допомогою дорослого) певний продукт на ярмарку.
Розвиток і компенсація кінестетичної пам'яті	Вироблення навичок коментування процесу предметно-практичної діяльності. Збагачення активного словника порівняннями, епітетами, синонімами, антонімами. Вправління в узгодженні слів за родами, числами і відмінками, удосконалення навичок самоконтролю за власним мовленням. Розвиток зорового і слухового сприймання, пам'яті, уваги, мисленнєвих процесів.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Танцювальний гурток», «Запам'ятай і намалюй», «Виконай дії в певному порядку». Розвиваючі ігри та вправи: «Переплутанки», з паличками Кюїзінера. Музично-ритмічні вправи: «Руки по пам'яті». Самостійна художня діяльність: «Барвисте плаття осені» (коментована діяльність). Рухливі ігри: «Влучи в кільце», «Обійди пірамідки». Театр пантоміми: «Онуки приїхали до бабусі в село».	Коментує процес предметно-практичної діяльності, використовуючи слова різних частин мови. Дотримується послідовності виконання дій, розуміє доцільність цього. Диференціює палички Кюїзінера за основними параметрами, будує з них різні фігури спочатку за зразком, пізніше – самостійно відтворює знайомі зображення, придумує власні.
Розвиток асоціативної пам'яті	Формування вмінь ставити запитання за змістом сюжетної картинки. Удосконалення навичок встановлення асоціативних зв'язків між словами. Збагачення активного	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Що це?», «Диво-звірі», «Хто в мішку?». Розвиваючі ігри та вправи: «Намалюй слово», «Будуємо ланцюжок», «Впізнай мене», «Ягоди,	Розглядає сюжетну картинку, розуміє логічні зв'язки між її елементами, ставить уточнюючі та пізнавальні запитання за її змістом. З опорою на наочність розрізняє слова-омоніми, слова-пароніми. Диференціює у мовленні свистячі, шиплячі, сонорні

	словника омонімами, паронімами. Автоматизація поставлених звуків в реченнях. Розвиток творчого мислення, асоціативної уяви, комунікативних навичок. Виховання комунікативної культури.		овочі, фрукти». Ігри на розвиток синтаксичного прогнозування: «Кольорові слова». Ейдетичні ігри: «Фотоапарат», «Подарунки». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Поясни значення слова прибульцю». Конструктивно-будівельні ігри: «Зореліт», «Черв'якошукач». Піскотерапія: «Намалюй вчорашній день».	звуки. Встановлює асоціативні зв'язки між словами (<i>м'яч - нога, поле, свисток, діти, вулиця</i>). Згадує подробиці минулого дня, пов'язує їх у логічну зв'язку розповідь.
Розвиток і компенсація вербальної пам'яті	Навчання дітей придумувати цікаве продовження запропонованих історій. Удосконалення навичок логічного поєднання слів у фрази. Формування навичок орієнтування у часі, порах року. Розвиток сприймання, уваги, пам'яті, операцій аналізу і синтезу, причинно-наслідкових зв'язків. Виховання товариськості між дітьми.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Повтори навпаки», «Знайди 10 відмінностей», «Було, є, буде», «Квіткове місто». Розвиваючі ігри та вправи: «Фразовий конструктор», «Знайди малюнки з однаковою назвою», «Я знаю 10 назв ...». Слухання і переказ творів художньої літератури: (згідно програми). Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Вибір подарунка друзі на день народження». Ігри на розвиток синтаксичного прогнозування: «Придумай закінчення історії». Рухливі ігри: «Сонечко», «Два морози». Тіньовий театр: «Зайчикова хатка». Самостійна художня діяльність: «Квіти» (з природнього матеріалу)	Поєднує запропоновані слова у логічні фрази, узгоджуючи їх між собою в числах, родах і відмінках. Вміє фантазувати, за допомогою дорослого продумує і озвучує різні варіанти закінчення запропонованої історії. Орієнтується у часі, правильно вживає відповідні прислівники (<i>вчора, сьогодні, завтра</i>). Має друзів, із задоволенням обирає їм подарунок на день народження, аргументуючи вибір.
Комунікативно-аналітичний етап				
Розвиток і компенсація	Проведення порівняльного аналізу впливу ігрових і	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням	Розповідає про предмет, враховуючи всі модальні аспекти його

модальної пам'яті (зорової, слухової, нюхової, смакової, тактильної)	комунікативних ситуацій на розвиток пам'яті. Удосконалення навичок складання зв'язних розповідей з опорою на схему. Розвиток зорового і слухового сприймання, пам'яті, уваги, мисленнєвих процесів. Виховання бажання спілкуватися.	Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Дидактичні ігри: «Побудуй малюнок із фігур», «Що зникло?». Ейдетичні ігри: «Асоціації», «Червоне-чорне». Складання зв'язних розповідей: «Розкажи, що ти знаєш про предмет», «Діалоги – жарти». Ігри на розвиток синтаксичного прогнозування: «Виклади послідовно картинки, склади з ними розповідь». Моделювання і аналіз комунікативних ситуацій: «Мій зоровий кошик за день». Сюжетно-рольові ігри: «Ательє». Спостереження: за роботою швеї, пралі в ДНЗ.	характеристики (колір, розмір, величина, запах, смак, призначення). Вживає слова різних частин мови, порівняння. Викладає чотири картинки в логічну послідовність, складає за їх змістом зв'язну розповідь. Вчиться аналізувати прожитий день, виділяти в ньому головні події. Прагне до спілкування з однолітками, дорослими.
Розвиток і компенсація кінестетичної пам'яті	Активізація в пам'яті дитини алгоритму виконання щоденних дій, розуміння їх причинно-наслідкових зв'язків. Збагачення словника прислівниками, займенниками. Удосконалення точних диференційованих рухів в процесі маніпуляцій з ляльками. Розвиток зорового і слухового сприймання, зорової і рухової пам'яті, уваги, мисленнєвих процесів, ймовірного прогнозування. Виховання бережливого ставлення до природи.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Ланцюжок дій», «Згадай і намалюй», «Що зайве у цій вправі?», «Виправ товариша». Розвиваючі ігри та вправи: «Виконай доручення», «Згадай і покажи», «Як я одягаюсь». Ляльковий театр: «Стара казка на новий лад». Сюжетно-рольові ігри: «Ляльковод», «Мамині помічники». Ігри на розвиток рухового прогнозування: «Що було потім?», «Що було спочатку?». Рухливі ігри: «Що робили ми не скажемо, що робили, ми покажемо», «Третій зайвий». Експерсія повторна до міського парку з метою спостереження за сезонними змінами у природі.	Пригадує, аналізує свої рухи під час минулої екскурсії до міського парку, порівнює їх із сьогоднішніми, розуміє сезонні причини їх відмінності. Описує послідовність виконання добре знайомих дій, використовуючи займенники, дієслова, прислівники, прикметники (за потреби використовує опорні схеми).
Розвиток	Формування навичок	Дитина в сенсорно-	Ігри-заняття, бесіди за тематичним	Розуміє призначення, специфіку

асоціативної пам'яті	наочного моделювання запропонованої казки або невеликого оповідання. Вправляння у переказі тексту з опорою на мнемотаблиці. Збагачення словника образними висловами. Автоматизація і диференціація поставлених звуків. Розвиток навичок граматичного узгодження слів у реченні. Розвиток творчого мислення, асоціативної уяви, комунікативних навичок. Виховання комунікативної культури спілкування.	пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	плануванням Дидактичні ігри: «Назвися!», «Стільці», «Число». Розвиваючі ігри та вправи: «Складемо і прочитаємо мнемотаблицю», «Клубок казок», «Дивні позначки», «Добери асоціативну пару». Ігри на формування синтаксичного прогнозування: «Жили-були...». Слухання і переказ творів художньої літератури: (згідно програми). Ейдегичні ігри: «Валіза», «Що з чим», «Кольорові плямки». Самостійна художня діяльність: колаж «Весняний настрій». Музично-театралізована діяльність: «Кожен предмет має свій голос» (оркестр).	мнемотаблиці, користується нею при переказі тексту з допомогою педагога. Бере посильну участь у спільному створенні тематичних мнемодоріжок, мнемотаблиць. Слідкує за власним мовленням, правильно використовуючи поставлені звуки, граматичні категорії роду, числа і відмінка слів. Відповідає на поставлені запитання за змістом прочитаного, спільно з педагогом створює наочні моделі твору.
Розвиток і компенсація вербальної пам'яті	Формування вміння скласти розповіді за серією сюжетних картинок. Удосконалення навичок уважного слухання літературного твору. Розвиток слухового і зорового сприймання, уваги, пам'яті, операцій аналізу і синтезу, ймовірного прогнозування. Виховання пізнавальної активності дітей.	Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі Мовлення дитини Дитина в соціумі Гра дитини Віконечко у природу Дитина у світі культури	Ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням Дидактичні ігри: «Я все пам'ятаю», «Алфавітний обід», Розвиваючі ігри та вправи: «Розумні речення», «Слова-пустуни», «Шифрувальники». Ігри на формування синтаксичного прогнозування: «Виклади розповідь із картинок», «Перекажи знайому казку». Складання загадок. Слухання і переказ творів художньої літератури: (згідно програми). Театр рукавички: «Котик, півник і лисичка». Самостійна художня діяльність: створення тематичних міні-книжечок. Сюжетно-рольові ігри: «Дитячий	Свідомо слухає оповідання або казку, намагається запам'ятати, переказати близько до тексту, із використанням образних висловів. Викладає послідовність із картинок, складає за ними зв'язну розповідь з допомогою педагога. Має навички складання загадок, зацікавлено ставиться до цього процесу. Використовує засвоєні образні вислови, звороти у щоденному спілкуванні з дітьми і дорослими. Позитивно налаштована на спілкування з оточуючими людьми.

			садок». Конструктивно-будівельні ігри: «Вертолiт» (лего-конструювання).	
--	--	--	---	--

ДОДАТОК Г

**Результати розрахунків емпіричних значень
критерію Колмогорова–Смирнова, отримані на основі порівнянь
розподілів дітей ЕГ та КГ**

Емпіричні значення λ –критерію Колмогорова–Смирнова

	ЕГ та КГ до експерименту	КГ до та КГ після експерименту	ЕГ та КГ після експерименту	ЕГ до та ЕГ після експерименту
Сформованість процесів сприймання				
I підгрупа	0,571	0,316	1,688	1,699
II підгрупа	0,365	0,316	1,725	1,666
III підгрупа	0,174	0,316	1,670	1,822
ЕГ в цілому	0,352	0,316	2,072	2,995
Сформованість процесів уваги				
I підгрупа	0,262	0,393	1,786	1,715
II підгрупа	0,335	0,393	1,751	1,682
III підгрупа	0,538	0,393	1,696	1,673
ЕГ в цілому	0,463	0,393	2,133	2,927
Сформованість процесів пам'яті				
I підгрупа	0,659	0,240	1,637	1,673
II підгрупа	0,487	0,240	1,705	1,772
III підгрупа	0,108	0,240	1,691	1,719
ЕГ в цілому	0,311	0,240	2,052	2,652
Сформованість образно-логічного мислення				
I підгрупа	0,201	0,357	1,719	1,668
II підгрупа	0,117	0,357	1,669	1,677
III підгрупа	0,220	0,357	1,757	1,678
ЕГ в цілому	0,219	0,357	2,097	2,901
Сформованість фонематичних процесів				
I підгрупа	0,407	0,275	1,776	1,663
II підгрупа	0,254	0,275	1,725	1,737
III підгрупа	0,348	0,275	1,665	1,642

ЕГ в цілому	0,394	0,275	2,106	2,912
Сформованість лексичної сторони мовлення				
I підгрупа	0,401	0,331	1,771	1,720
II підгрупа	0,284	0,331	1,680	1,722
III підгрупа	0,165	0,331	1,629	1,807
ЕГ в цілому	0,344	0,331	2,070	3,031
Сформованість граматико-синтаксичної сторони мовлення				
I підгрупа	0,484	0,576	1,683	1,798
II підгрупа	0,365	0,576	1,690	1,889
III підгрупа	0,379	0,576	1,660	1,869
ЕГ в цілому	0,500	0,576	2,052	3,209
Сформованість навичок зв'язного мовлення				
I підгрупа	0,221	0,637	1,662	2,551
II підгрупа	0,365	0,637	1,502	2,490
III підгрупа	0,461	0,637	1,655	2,770
ЕГ в цілому	0,427	0,637	1,964	4,509
Сформованість навичок ймовірного прогнозування				
I підгрупа	0,216	0,474	1,683	1,824
II підгрупа	0,101	0,474	1,644	1,879
III підгрупа	0,302	0,474	1,691	1,668
ЕГ в цілому	0,206	0,474	2,045	3,102
Сформованість комунікативного компонента мовленнєвої діяльності				
	0,384	0,305	2,143	3,138

ДОДАТОК Д СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Статті у періодичних виданнях інших держав

1. Брушневська І. М. Формування фонетичного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2016. IV (42). С.11–15.
2. Брушневська І. М. Професійна готовність майбутніх педагогів до здійснення прогностичної діяльності в умовах сучасного ДНЗ. Kelm. Scientific issue of knowledge, education, law and management. 2016. № 1 (13). С.38–47.

Статті у наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні наукометричні бази

3. Брушневська І. М. Види і функції ймовірного прогнозування. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2015. № 19. С.186–191.
4. Брушневська І. М. Обґрунтування критеріально-діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 7 (61). С.245–254.
5. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості процесів пам'яті у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Педагогічний процес: теорія і практика. 2017. № 3 (58). С.100–106.

Статті у наукових фахових виданнях України

6. Брушневська І. М. Формування ймовірного прогнозування як психолого-педагогічна проблема. Актуальні питання корекційної освіти (пед. науки). 2015. № 5 (2). С.21–32.
7. Брушневська І. М. Діагностика сформованості операцій ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя. Молодь і ринок. 2105. № 7 (126). С.135–139.
8. Брушневська І. М. Розвиток психолінгвістичних передумов комунікативної діяльності дошкільників засобами логоритміки. Логопедія. 2016. № 8. С.14–19.
9. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компонента мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного онтогенезу. Педагогічні науки. 2016. № LXX (1). С.84–89.
10. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 2 (3). С.109–114.
11. Брушневська І. М. Дослідження сформованості пізнавальних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2017. № 1 (350). С.122–129.
12. Брушневська І. М. Закономірності розвитку фонематичних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. № 33. С.5–11.
13. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 3 (58). С.39–45.
14. Брушневська І. М. Корекційно-комунікативне розвивальне середовище як умова формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розвитку. 2017. Вип. 13. С.62–71.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

15. Брушневська І. М. Розвиток психічних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 18–19 груд. 2015 р. Одеса, 2015. С.32–36.
16. Брушневська І. М. Сучасні тенденції розвитку дитини-логопата. Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації. Досвід практичного застосування : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 28–29 жовт. 2016 р. Львів, 2016. С.72–75.

17. Брушневська І. М. Розвиток граматичного ладу мовлення дітей за умов звичайного онтогенезу. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 6–7 травн. 2016 р. Київ, 2016. С.26–30.
18. Брушневська І. М. Формування фонетичного аспекту мовленнєвої діяльності дошкільників в онтогенезі. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 17–18 травн. 2016 р. Луцьк, 2016. С.295–298.
19. Брушневська І. М. Розвиток творчої уяви дітей з вадами мовлення в процесі використання інноваційних технологій. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 3–5 червн. 2016 р. Луцьк, 2016. С.52–59.
20. Брушневська І. М. Психічний розвиток дітей 5-го року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія. Цінності. Особистість : матеріали міжнар. зб. наук. пр. Луцьк, 2016. С.51–55.
21. Брушневська І. М. Теоретичні аспекти вивчення мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 16–17 травн. 2017 р. Луцьк, 2017. С.32–35.
22. Брушневська І. М. Диференційована діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 16–17 травн. 2017 р. Луцьк, 2017. С.507–510.
23. Брушневська І. М. Формування механізмів мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із ЗНМ. Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 11–12 серп. 2017 р. Одеса, 2017. С.38–41.
24. Брушневська І. М. Формування фонетичного аспекту мовленнєвої діяльності дошкільників в онтогенезі. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 17–18 травн. 2016. Луцьк, 2016. С.295–298.
25. Брушневська І. М. Особливості розвитку розуміння мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics : Conference proceedings, October 20–21, 2017. Lublin. С.98–101.
26. Брушневська І. М. Корекційно-дидактичні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки : матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 1–2 грудн. 2017 р. Київ, 2017. С.152–155.
27. Брушневська І. М. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 15–16 грудн. 2017 р. Одеса, 2017. С.58–61.
28. Брушневська І. М. Використання асоціативних методів в методиці формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 22–23 грудн. 2017 р. Львів, 2017. С.39–42.
29. Брушневська І. М. Роль партнерської взаємодії з батьками у процесі формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 16–17 лют. 2018. Одеса, 2018. С.48–51.

Методичні рекомендації

30. Брушневська І. М. Педагогічне моделювання комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Луцьк : Терен, 2017. 44 с.
31. Брушневська І. М. Діагностика психо-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Луцьк : Терен, 2017. 68 с.

Статті в інших виданнях України

32. Брушневська І. М. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 1 (2). С.70–75.

ДОДАТОК Е

Список відомостей про апробацію результатів дисертації

1. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (Україна, м. Одеса, 18–19 грудня 2015 р.). Доповідь «Розвиток психічних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ».
2. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації. Досвід практичного застосування» (Україна, м. Львів, 28–29 жовтня 2016 р.). Доповідь «Сучасні тенденції розвитку дитини-логопата».
3. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Україна, м. Київ, 6–7 травня 2016 р.). Доповідь «Розвиток граматичного ладу мовлення дітей за умов звичайного онтогенезу».
4. Міжнародна науково-практична конференція «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Україна, м. Луцьк, 17–18 травня 2016 р.). Доповідь «Формування фонетичного аспекту мовленнєвої діяльності дошкільників в онтогенезі».
5. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Україна, м. Луцьк, 3–5 червня 2016 р.). Доповідь «Розвиток творчої уяви дітей з вадами мовлення в процесі використання інноваційних технологій».
6. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія. Цінності. Особистість» (Україна, м. Луцьк, 7 – 8 червня 2016 р.). Доповідь «Психічний розвиток дітей 5-го року життя із загальним недорозвитком мовлення».
7. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Україна, м. Луцьк, 16–17 травня 2017 р.). Доповідь «Теоретичні аспекти вивчення мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ».
8. Міжнародна науково-практична конференція «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Україна, м. Луцьк, 16–17 травня 2017 р.). Доповідь «Диференційована діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку».
9. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Україна, м. Одеса, 11–12 серпня 2017 р.). Доповідь «Формування механізмів мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із ЗНМ».
10. Міжнародна науково-практична конференція «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Україна, м. Луцьк, 17–18 травня 2016 р.). Доповідь «Формування фонетичного аспекту мовленнєвої діяльності дошкільників в онтогенезі».
11. Міжнародна науково-практична конференція «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Польща, м. Люблін, 20–21 жовтня). Доповідь «Особливості розвитку розуміння мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення».
12. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки» (Україна, м. Київ, 1–2 грудня 2017 р.). Доповідь «Корекційно-дидактичні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення».
13. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (Україна, м. Одеса, 15–16 грудня 2017 р.). Доповідь «Організаційно-педагогічні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення».
14. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (Україна, м. Львів, 22–23 грудня 2017 р.). Доповідь «Використання асоціативних методів в методиці формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення».
15. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» (Україна, м. Одеса, 16–17 лютого 2018 р.). Доповідь «Роль партнерської взаємодії з батьками у процесі формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ».