

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Факультет дошкільної і технологічної освіти**  
**Кафедра дошкільної освіти**

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Ковшар О.В.  
«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 р.

Реєстраційний № \_\_\_\_\_  
«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 р.

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ**  
**ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**  
**ЗАСОБОМ КОМУНІКАТИВНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Кваліфікаційна робота студентки  
групи СОМ-22  
ступінь вищої освіти «магістр»  
спеціальності 016 « Спеціальна освіта»  
Хітун Наталі Анатоліївни  
Керівник: доктор педагогічних наук, професор  
Ковшар О.В.

Оцінка:

Національна шкала \_\_\_\_\_

Шкала ECTS \_\_\_\_\_ Кількість балів \_\_\_\_\_

Голова ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ .....</b>	<b>4</b>
1.1.Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку як наукова проблема .....	7
1.2 Специфіка мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення .....	13
1.3 Особливості формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення .....	22
1.4.Комунікативно-розвивальне середовище, як засіб формування мовленнєвої діяльності. ....	29
Висновки до першого розділу .....	33
<b>РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....</b>	<b>35</b>
2.1 Діагностика комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення .....	35
2.2 Аналіз результатів констатувального етапу дослідження .....	38
Висновки до другого розділу.....	42

<b>РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ .....</b>	<b>43</b>
3.1 Обґрунтування програми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення.....	43
3.2 Методика формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення .....	49
3.3 Аналіз результатів формувального експерименту.....	51
Висновки до третього розділу.....	52
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>54</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>57</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>63</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Формування особистості дитини дошкільного віку відбувається засобом комунікативної взаємодії. Саме мовленнєва діяльність дошкільників є основою формування інтелектуального розвитку, пізнавальної активності, збагачення світогляду, стимулювання та збагачення комунікативних навичок. Значення комунікативних навичок полягає у формуванні навичок спілкування, діалогової взаємодії з метою адаптації до активного соціокультурного життя. Саме проблема формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей є актуальною у становленні особистості. Зокрема, своєрідність становлення мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами досліджували такі вчені Т. Візель, Г. Волкова, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Р. Левіна, А. Маркова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.

Саме у дітей п'ятого року сенситивний період з розвитку основних лінгвістичних і комунікативних функцій. В цей період максимально зростає потреба у комунікативній взаємодії, що зумовлює інтенсивність формування складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Однак, у дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку мовленнєва діяльність у цей віковий період не розвивається активно, можливі відхилення у комунікативній діяльності.

Зазначені положення зумовлюють актуальність обраної теми дослідження **«Розвиток комунікативної діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобом комунікативно-розвивального середовища»**.

Для дослідження обраної проблеми було обрано категорію дошкільників – дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня, коли психофізичний та мовленнєвий, розвиток дитини відбувається особливо інтенсивно.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення засобом комунікативно-розвивального середовища.

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

1. Здійснити аналіз науково-теоретичної та методичної літератури з обраної тематики.

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

3. Розробити програму формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення засобом комунікативно-розвивального середовища.

**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(ІІІ рівня).

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

*теоретичні:* визначення теоретичних позицій дослідження та його ключових понять шляхом вивчення психолого-педагогічної літератури засобами аналізу, синтезу, порівняння, систематизації даних наукових джерел із досліджуваної тематики,

*емпіричні:* виявлення рівнів сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності; формувальний експеримент для реалізації програми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення;

**Експериментальна база дослідження:** Комунальний заклад дошкільної освіти компенсуючого типу №120 Криворізької міської ради

Дослідженням було охоплено 11 дітей п'ятого року життя, у тому числі: – 5 із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНР ІІІ рівня); 6 – зі нормальним мовленнєвим розвитком(НМР).

**Практичне значення здобутих результатів** полягає в: можливості використання матеріалів дослідження в освітній процес закладів дошкільної

освіти компенсуючого типу, в освітню діяльність вчителів-логопедів, педагогів-вихователів, батьків вихованців, на курсах підвищення кваліфікації.

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у публікаціях, з них:

Хітун Н. Особливості комунікативного розвитку дошкільників з ЗНМ. Наукові здобутки студентів з дошкільної та спеціальної освіти. *Збірник наукових і науково-методичних праць студентів до III Всеукраїнської науково-практичної конференції. «Дошкільна освіта : проблеми, пошуки, інновації» (11-12 травня 2023 р.)* Випуск 14. Кривий Ріг – 2023. С.196.

Хітун Н. Комунікативно-розвивальне середовище для дітей із загальним недорозвиненням мовлення MODERN SCIENTIFIC TECHNOLOGIES AND SOLUTIONS OF SCIENTISTS TO CREATE THE LATEST IDEAS. Proceedings of the XXXIII International Scientific and Practical Conference. London, Great Britain August 22-25, 2023" №48, С.246

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел ( 51 ) і додатків. Загальний обсяг 77 с.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

## 1.1 Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку як наукова проблема

Беззаперечне значення в становленні особистості дошкільника має формування та розвиток мовлення. 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. На думку відомих вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Зимня, О. Леонт'єв, Ф. Сохін, Л. Щерба та ін.) мовлення є однією з найскладніших форм вищих психічних функцій. Вивчення мовленнєвого розвитку дошкільників передбачає 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.

Мовлення дитини розвивається в процесі становлення особистості паралельно з фізичним і розумовим розвитком, 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 [51].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що питанням розвитку мовлення у дітей дошкільного віку приділяли увагу численні вчені (А. Богуш, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, О. Леонт'єв), які з різних, переважно психологічних і лінгвістичних

позицій, розглядали і визначали етапи мовленнєвого розвитку, детально описали становлення мовлення у дітей.

А Богуш досліджувала саме процес становлення мовленнєвої особистості дитини від народження до вступу до школи[4]. 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[5]

У своїх дослідженнях Є. Соботович акцентує увагу безпосередньо на мові та мовленні – двох ланках мовленнєвої діяльності [43, 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. Активне формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя реалізується у процесі зв'язної комунікативної взаємодії. Багатоаспектність розвитку зв'язного мовлення дітей досліджувалась багатьма науковцями (А. Богуш, Н. Вашуленко, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Т. Донченко, М. Жинкін, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Ушакова, Л. Федорович і т.д.). За умов НМР становлення цієї ланки комунікативної діяльності відбувається поступово, разом з розвитком мислення, предметної діяльності, спілкування.

Науковець І.Брушневська виділяє поетапність становлення зв'язного мовлення дітей від трьох до шести років - передшкільний вік, оскільки саме цей



період дошкільного дитинства характеризується свідомою комунікативною потребою та активністю [ 8].

Мовлення дитини третього року, вказує дослідниця, 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.

І.Брушневська продовжує, що 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. [8]

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 [8].

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.

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 цілеспрямованої організації, 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. 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.

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 [48].

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) [40].

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 присвячені дослідження представників різних галузей – лінгвістики, психолінгвістики, психофізіології, психології, дефектології (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Є. Соботович, Т. Філічова та ін.). Науковці 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 [50].

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.

У працях Dail A. наголошується, що 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[51].

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. Данілавичюте, Ю.

Рібцун, Є. Соботович, та інших) дозволяє прослідкувати послідовність та взаємозумовленість у формуванні фонематичних процесів у дітей в онтогенезі .

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 . У процесі подальшої комунікації удосконалюються навички фонематичної та артикуляційної диференціації звуків, власне мовлення виходить на якісно новий рівень. Закінчується цей процес до чотирьохрічного віку.

Отже, наголошуємо, що однією важливою ланкою у формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності є формування у дитини фонематичних уявлень.

Фонематичні уявлення – це здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що забезпечує правильне використання звуків для розрізнення значення слів. 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 [42].

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 .

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

Основний шлях становлення фонетичної сторони мовлення діти проходять у переддошкільний період. До чотирьох років за умов звичайного розвитку практично закінчено засвоєння простіших звуків мовлення. 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. Науковець Н. Гаврилова у своїх працях визначає, що принциповими лишаються гендерні та особистісні особливості оволодіння звуковою системою – у хлопчиків звуки з'являються в цілому пізніше, аніж у дівчаток; існують також індивідуальні можливості кожної дитини засвоювати певні групи звуків [16, с. 49].

Отже, аналіз механізмів розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку засвідчив складність, поетапність, взаємообумовленість і залежність розвитку всіх його складових від комунікативної діяльності. 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, правильно будувати і висловлювати свої думки. Але, сучасна тенденція мовленнєвого розвитку дітей до збільшення кількості дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. 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.

Актуальність проблеми 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. Науковець вперше аргументував зв'язок 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» [36].

Науковець Р. Левіна запропонувала 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.

Таким чином, було започатковано розгляд загального недорозвитку мовлення на лінгвістичному рівні, поза його зв'язком безпосередньо з процесом комунікації.

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 [43]. 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.

Науковець 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)» [40].

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.

Недорозвинення мовлення має різне походження і різну структуру аномальних відхилень. До загального недорозвинення 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.

Багато науковців (О. Грибова, Л. Касілова, Ю. Кислякова, Л. Мороз та ін.) основним дефектом мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення вважають, що вади функціонування мовленнєвої діяльності у дітей проявляються у зниженій мовленнєвій активності, недостатній увазі до мовленнєвого оточення, труднощах актуалізації знайомих слів (Б. Гріншпун, Р. Левіна, А. Маркова, О. Мастюкова, Л. Трофименко, О. Усанова та ін.).

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 [36]:

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

2 рівень – зародження загальноповного 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. Чіркїна, Т.



Філічова та ін.), при якому усне мовлення переважно правильне, але наявні труднощі в процесі оволодіння письмом та читанням.

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.

Л.Федорович вказує, що 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 загальноповживаних 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 [48].

За М.Шеремет, 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 помилок при відтворенні складової структури слова свідчить про низький рівень фонематичних і артикуляторних можливостей: діти не готові до оволодіння звуковим аналізом і синтезом [50]. 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. 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.

За Л.Трофименко, 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 [47].

У дослідженні вивчаємо сформованість комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня.

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

За І.Брушневською, 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 [9 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 загальноповживаних слів. Частково використовуються всі частини мови, диференційовано позначаються назви предметів, дій, ознак [ 10].

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 [11].

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 [11].

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

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.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціальної корекції розвитку 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. Дітям 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.

### **1.3 Особливості формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення**

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

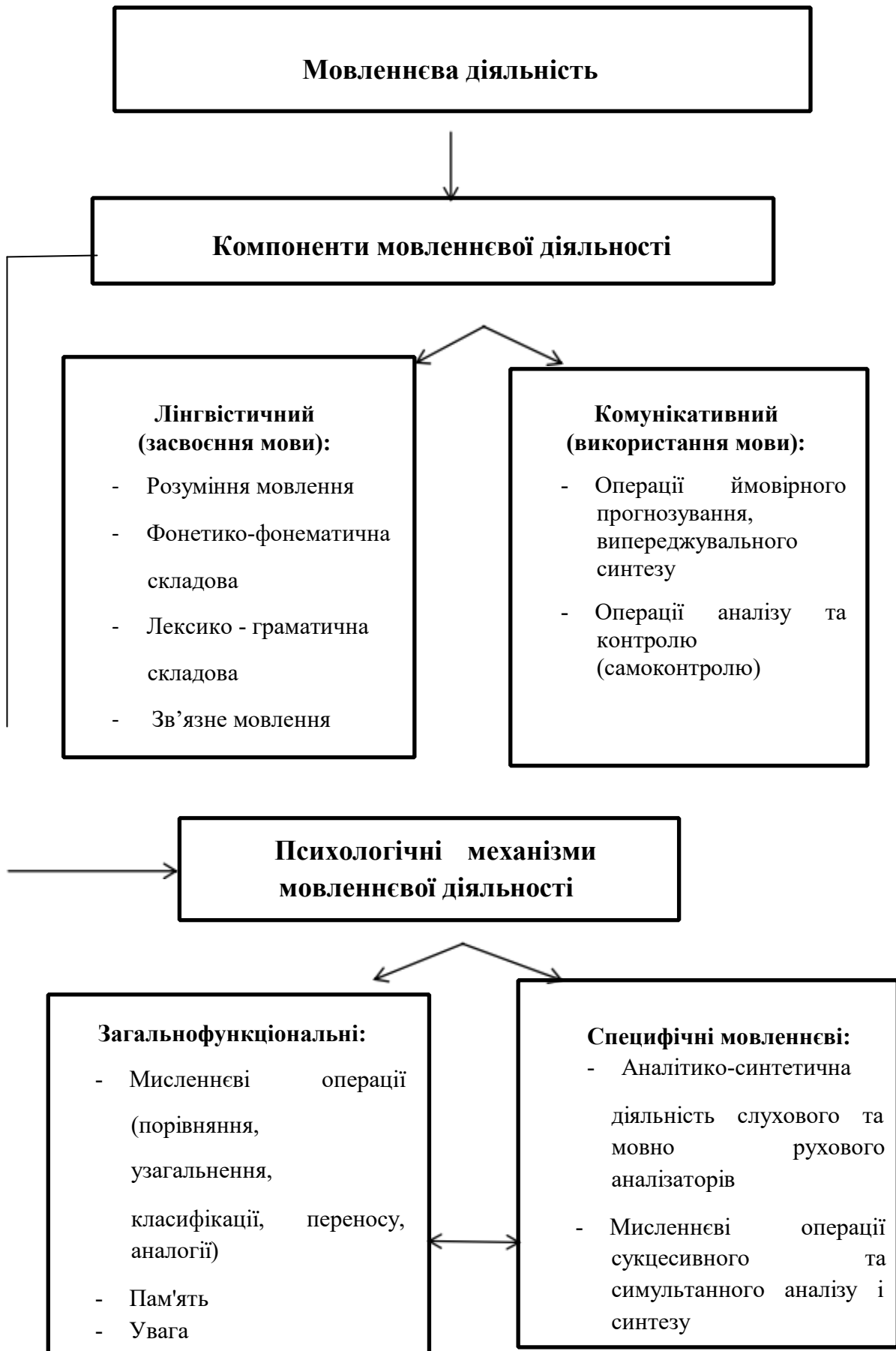


Рисунок 1.1 – Теоретична модель структури мовленнєвої діяльності

У процесі 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 [13]. Розвиток цієї функції дозволяє слову стати засобом здійснення мети.

Проаналізуємо розуміння мовлення дітей із ЗНМ всіх рівнів.

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

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

При загальному недорозвиненням мовлення третього рівня у дітей п'ятого року життя розвивається розуміння мовлення в межах сприймання. 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.

Проаналізуємо фонетико-фонематичну складову мовленнєвої діяльності кожного рівня ЗНМ.

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

У дітей із загальним недорозвиненням 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.

Наявні 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 недорозвиненням 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 недорозвиненням 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.



Зробимо акцент на лексико-граматичній складовій мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: хаотичне та безладне поєднанням лексичних та граматичних засобів мовлення, дисгармонія семантичних та формально-мовних компонентів. Зокрема, у дослідженнях науковців (Р. Левіної, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. 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 [ 11 ].

Так, діти із загальним недорозвиненням 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 [28, 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, що мають II рівень недорозвинення мовлення в своїх мовних можливостях значно перевершують дітей з першого рівня. Однак словниковий запас у них теж дуже бідний, слова вживаються зі спотвореннями, але за своїм значенням мають більш стійкий характер. Діти з 2-м рівнем ЗНМ користуються фразовим мовленням, але використання занадто простих речень, які складаються з двох або не більше трьох слів. На цьому рівні мовного недорозвитку виникають труднощі в визначенні розміру, кольору і форми предметів. Якщо говорити про граматику, то в мові дитини є багато помилок, причому вони носять сталий характер. Їм також складно визначити приналежність до однини або множини, з великими труднощами, але все ж ці діти визначають іноді рід дієслів і їх час. Діти з

другим рівнем ЗНМ частково розуміють прийменники. Однак зрозуміти їх функцію діти здатні тільки, якщо мова стосується знайомих ситуацій. Є певне розуміння граматичних закономірностей, але застосовувати їх діти здатні тільки до тих слів, які засвоїли в ранньому дитинстві. Фонетичний аспект мовлення проблематичний – звуки часто спотворюються, спостерігається підміна одних звуків іншими. Більшість дітей з другим рівнем ЗНМ мають порушення складової структури слів.

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 [35].

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.

Здійснення комунікативної діяльності неможливе без достатньої сформованості операцій аналізу та контролю (самоконтролю) у дітей із ЗНМ. Специфікою самоконтролю є чітке знання зразка дії, контроль послідовності власних дій та якісної сторони, звернення до способу дій або правила в процесі засвоєння нових умінь і навичок.

Окремі науковці вивчали саме мовленнєвий самоконтроль, 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 [51].

Основні порушення 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.

Завдання розвитку комунікативної активності є важливою складовою формування мовленнєвої особистості. Вони передбачають розвиток не лише навичок діалогічного та монологічного мовлення, вміння 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 [50, с.272].

Тому вважаємо актуальним питання розроблення методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року житті із загальним недорозвитком мовлення.

#### **1.4. Комунікативно-розвивальне середовище як засіб формування мовленнєвої діяльності дошкільника**

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці склалося чітке уявлення про поняття середовища (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, 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[14].

Сучасна педагогіка трактує середовище як умову 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.

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 [27].

За визначенням П. Лернера, освітнє середовище – це «клімат» для зростання підростаючої людини. Тому його культивування має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти [29].

К. Крутій вважає, що змістові характеристики освітнього середовища ЗДО визначаються тими внутрішніми завданнями, які вона ставить перед собою. Комплексом та ієрархією цих завдань визначають зовнішні (доступні спостереженню і фіксації) характеристики освітнього середовища. До них належать й інші критерії, які умовно можна поділити на такі: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [34].

У найширшому (соціальному) контексті освітнє середовище виконує розвивальну функцію і є будь-яким соціокультурним простором, у рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку та соціалізації особистості.

Отже, до основних характеристик освітнього середовища визначають його розвивальну спрямованість, змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

Актуальним для нашого дослідження є розгляд поняття «розвивальне освітнє середовище» У вітчизняній педагогічній практиці поняття «розвивальне середовище» уперше стало застосовуватися в дошкільній педагогіці, як «комплекс матеріально-технічних, санітарних, гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих» [29]. Створити розвивальне середовище в дошкільній освітній установі – означає забезпечити життєво важливі потреби особистості, яка формується: навчальні, соціальні, духовні. Багатогранність

розвивального середовища дошкільної освітньої установи, складність і різноманіття процесів, що протікають у ній, спричиняються виділенням усередині її кількох складових підпросторів: простір інтелектуального розвитку, простір фізичного розвитку, простір ігрового розвитку тощо.

Зміст розвивального середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей, стверджує академік О. Запорожець. Учений розробив психолого-педагогічну концепцію ампліфікації, суть якої полягає в тому, що оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини створюється не форсованим навчанням, а максимальним збагаченням змісту форм дитячої діяльності через спілкування дітей між собою та дорослими [29].

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 [23].

Середовище, в якому має здійснюватися формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення можемо визначити як «комунікативно-розвивальне середовище». Структура феномену «комунікативно-розвивальне середовище» включає в себе три складових: провідна – «середовище» та поняття, які характеризують її своєрідність – «комунікативне», «розвивальне».

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 [38]. Воно має на меті забезпечення умов для максимально можливої корекції та компенсації окремої комбінованої вади, здійснення профілактичних заходів через залучення кожної дитини до спеціально створеного реабілітаційного, розвивального та соціально-культурного середовища закладу дошкільної освіти.

Феномен – «комунікативне середовище» сприяє виникненню комунікативного інтересу до оточуючих людей, якісно розвиває його, пропонує різні форми реалізації комунікативної взаємодії, постійно підтримує позитивний інтерес до її продовження.

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 [29]. Розвивальне середовище представлено як інтеграція природного довкілля, сенсорно-пізнавального простору, ігрового та мовленнєвого середовища, соціум та середовище особистості дитини, світ культури [6, с. 78].

В контексті нашого дослідження приєднуємось до визначення І.Брушневської та 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, які розвивають позитивну зацікавленість у процесі комунікації [8]. Створення у закладі дошкільної освіти повноцінного комунікативно-розвивального середовища (КРС) є пріоритетним засобом реалізації завдань формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

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 ЗДО та ін. [36, с. 17].

Комунікативно-розвивальне середовище, акцентує І.Брушневська, для забезпечення ефективності формування і розвитку комунікативної взаємодії дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення необхідно врахувати такі принципи: комунікативно-розвивальне середовище має бути адекватне віковій та мовленнєвим можливостям дітей



п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення із незначним перевищенням ступеня складності; компоненти комунікативно-розвивального середовища повинні бути інформативними, доступними, динамічними, мобільними, варіативними, стимулюючими, різноплановими, естетично привабливими, природовідповідними; комунікативно-ігровий простір має забезпечувати результативність мовно-пізнавальної діяльності, поступове отримання нових знань, формування пізнавальних умінь і навичок, набуття мовленнєвої компетенції та комунікативного досвіду; педагоги дошкільного закладу, батьки мають об'єднати зусилля задля досягнення спільної мети – формування комунікативно-активної особистості дитини[ 8 ].

Науковець І.Брушневська наголошує, про взаємодію суб'єктів (вчителя-логопеда, вихователів, батьків, психолога та ін.)в комунікативно-розвивальному середовищі.Така взаємодія повинна бути спрямована на реалізацію корекційної програми індивідуального розвитку дитини з ЗНМ. Таке середовище, яке в комплексі із супроводом дорослих буде спонукати до комунікативної активності[8].

Комунікативне-розвивальне середовище удосконалюється системою інноваційних педагогічних методів і прийомів, таких як музикотерапія, лялькотерапія, арт-терапія, ейдетика, піскотерапія, танцювальна терапія та ін.

### **Висновки до першого розділу**

1. З'ясовано, що процес формування складових мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку відбувається разом з фізичним і розумовим розвитком.

2. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що більшість наукових досліджень мовленнєвої діяльності здійснюється стосовно дітей старшого дошкільного віку. Однак, психолого-педагогічні спостереження за дітьми п'ятирічного віку доводять складність цього

періоду з огляду на потенційну сформованість у них основних лінгвістичних та комунікативних навичок.

Наданий ґрунтовний аналіз такому порушенню, як загальне недорозвинення мовлення. Описані твердження наковців щодо визначення загального недорозвинення мовлення різних рівнів. Описані складові фонетичні, граматичні, лексичні мовлення та їх стан на кожному рівні загального недорозвинення мовлення та в кожному віковому періоді дошкільного розвитку особистості дитини.

Актуальним для нашого дослідження є розгляд поняття «розвивальне освітнє середовище». Створити розвивальне середовище в дошкільній освітній установі – означає забезпечити життєво важливі потреби особистості, яка формується: навчальні, соціальні, духовні.

Доведено, що середовище, в якому відбувається формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення можемо визначити як «комунікативно-розвивальне середовище». Структура феномену «комунікативно-розвивальне середовище» включає в себе три складових: провідна – «середовище» та поняття, які характеризують її своєрідність – «комунікативне», «розвивальне».

Феномен – «комунікативне середовище» сприяє виникненню комунікативного інтересу до оточуючих людей, якісно розвиває його, пропонує різні форми реалізації комунікативної взаємодії, постійно підтримує позитивний інтерес до її продовження.

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 [29]. Обґрунтовано необхідність розробки методики формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та окреслює напрямки подальшого пошуку ефективних шляхів корекційно-розвивальної роботи .

## **РОЗДІЛ 2 . ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ(ІІІ РІВНЯ).**

### **2.1 Діагностика комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення (ІІІ рівня)**

Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності являє собою процес утримання складної структури мовленнєвих дій, до якого належать операції: аналізу - синтезу, контролю (самоконтролю) на різних рівнях.

Є. Соботович вважала, що необхідною умовою оволодіння комунікативним компонентом мовленнєвої діяльності є формування дій породження та розуміння мовленнєвого висловлювання [43, с. 32].

Серед сучасних програмах, запропонованих для корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, звернули увагу на програмно-методичний комплекс Рібцун Ю. В. «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення», де зроблено окремі акценти на формуванні навичок прогнозування на різних рівнях мовленнєвої діяльності дітей.

Формування і розвиток комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення забезпечують такі психологічні механізми як пам'ять, увага, мислення, сприймання.

Для вивчення було обрано категорію дошкільників – дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня, коли психофізичний та мовленнєвий, розвиток дитини відбувається особливо інтенсивно.

Мовленнєва функціональна система у цей віковий період зазнає шкідливого впливу різноманітних несприятливих факторів (вплив телебачення, гаджетів де відбивається нагромадження слів без належної їхньої активізації, соціалізація в дитячому колективі), які негативно впливають на її формування, спричиняють відхилення у пізнавальній, комунікативній та ігровій

діяльності дітей. Основним показником інтелектуального розвитку даної вікової групи дітей є їхнє мовлення.

Експериментальне дослідження проводилося упродовж 2023 рр. з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня, які є вихованцями логопедичної групи Комунального закладу дошкільної освіти компенсуючого типу №120 Криворізької міської ради в кількості 6 дітей п'ятого року життя із ЗНМ III рівня.

Друга група дітей п'ятого року життя для порівняльного аналізу була обрана група із 6 дітей цього закладу, що мають типовий мовленнєвий розвиток.

Перша група дітей із ЗНМ третього рівня (I група) має таку характеристику: діти здатні сприймати і виконувати завдання педагога за інструкцією, мають достатній словниковий запас, певний досвід роботи з предметними та сюжетними картинками, діти 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.

Метою констатувального етапу експерименту є вивчення рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ (III рівня); вивчення особливостей сформованості основних складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня та із типовим мовленнєвим розвитком.

У процесі констатувального експерименту застосовано теоретичні та емпіричні методи, як-от: теоретичний аналіз спеціальної літератури;

спостереження за процесом комунікації у процесі ігрової, пізнавальної діяльності, режимних моментів; бесіди з батьками та педагогами та ін.

Критеріями визначення рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення які характеризують комунікативну діяльність є мовленєва наповнюваність, емоційна стійкість, самостійність.

Мета запропонованих діагностичних завдань – визначення рівня сформованості основних складових комунікативної діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення ( III рівня) (див. додаток А).

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. 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 ( III рівня).

На основі отриманих результатів розроблено програму формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення засобом розвивального середовища. Отримані результати діагностичного дослідження рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дозволили спланувати відповідні напрями корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей.

Таблиця 2.1.

**Рівні сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ ( Шривня)**

Високий (2 бали)	Достатній (1 бал)	Низький (0 балів)
Відповіді дітей правильні, самостійні, повні, змістовні, не потребували додаткових пояснень та інструкцій педагога. Пізнавальна активність цілеспрямована на досягнення поставленої мети. Комунікативна діяльність ініційована дитиною, має розгорнутий, адресний характер.	Відповіді дітей правильні, повні, змістовні, використовувалася незначна допомога педагога у формі аналогічних прикладів, пояснення значення слова, додаткових стимульних (зорових, слухових) підказок, вибору з декількох варіантів відповіді; комунікативна діяльність ініційовалася педагогом, потребувала постійного стимулювання навідними запитаннями.	Завдання виконано неправильно або не виконано взагалі, незважаючи на суттєву допомогу педагога. Пізнавальна активність не відповідає віковим нормам. Навички аналізу власної діяльності та комунікативна діяльність відсутні або мають опосередкований характер.

## 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 ( Шривня) був акцентований на визначенні рівнів 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 досліджувалися фонематичне сприймання, фонематичний слух, фонематичний аналіз і фонематичне уявлення (див. табл. 2.2). Стан сформованості фонематичного

сприймання дітей п'ятого року життя із ЗНМ було з'ясовано нами за допомогою проб 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 67,1 % дітей I групи – достатній рівень, у 32,9 % – низький. А от у II групі 29,6 % дітей показали високий рівень, 72,4 % – 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.

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 замін та змішування звуків. Це дає нам підстави передбачити в подальшому у даної категорії дітей труднощі в процесі повноцінного засвоєння звукової сторони мовлення.

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 ( першої та другої групи ).

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, % дітей I групи, на достатньому – у 72 % , на низькому – у 16 % (у II групі у 77% дітей – високий рівень, у 24% – достатній);
- наявність слів на позначення дій предмета та діяльності людей (проби 1.55, 1.57) діагностовано на високому рівні у 4,0 % дітей I групи, на достатньому рівні – у 67%, на низькому – у 30 % (у II групі у 65 % – високий рівень, у 36 % – достатній);
- наявність слів на позначення ознак предмета (проба 1.56) зафіксовано на високому рівні у 16 % дітей I групи, на достатньому – у 85 % (у II групі у 66 % – високий рівень, у 36% – 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 I 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*).

При проведенні діагностичних проб у дітей I 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. 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.

Проведення діагностики лексичної сторони мовленнєвої діяльності дітей І групи дає можливість констатувати, що обмеженість словникового запасу, труднощі актуалізації словника, недостатня сформованість лексичного запасу 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.

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. 2.3).

Таблиця 2.3 – Результати дослідження стану сформованості ймовірного прогнозування (у %)

	Лексичне			Граматичне ЙП			Морфологічне			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	62	39	0	73	27,0	0,9	55	45	0	55	45,0	0,7
I група	0,5	59,5	40,0	0,3	38	62,0	0	60	41	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.

### **Висновки до другого розділу**

1. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ третього рівня формується шляхом складної багатоаспектної взаємодії пізнавальних та мовленнєвих структур. 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 формувального етапу експерименту, комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ( третього рівня).

2. 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 корекційної роботи.

3. Отже, аналіз отриманих результатів проведеного дослідження свідчить про необхідність застосування програми формувального етапу комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ ( третього рівня).

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.**

#### **3.1 Обґрунтування програми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення.**

На основі отриманих результатів констатувального етапу дослідження (розділ 2), охарактеризуємо основні положення програми наступного етапу експерименту - формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

У корекційній роботі з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення за мету ставиться формування стійкої системи пізнавальних навичок, мовленнєвих знань, комунікативного досвіду. Важливим компонентом роботи є розширення діапазону комунікативної взаємодії, яка включає у себе вміння 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 емоційної стійкості дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення у різних комунікативних ситуаціях, здатність до керування власними емоціями. Для виконання такого завдання були заплановані комунікативні ситуації, сюжетно-рольових ігор, ігри-драматизації, ігри-міркування.

В результаті аналізу психолого-педагогічної та спеціальної літератури, педагогічного досвіду формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дали змогу розробити програму формувального етапу експерименту з формування комунікативного компонента

мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (див. рис. 3.2).

Для реалізації програми формувального етапу необхідно акцентувати увагу на роль комунікативно-розвивального середовища в мовленнєвом розвитку дитини п'ятирічного віку із ЗНМ.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці склалося чітке уявлення про поняття середовища (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, 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. [29].

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 [11, с. 14].

За визначенням П. Лернера, освітнє середовище – це «клімат» для зростання підростаючої людини. Тому його культивування має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти [24, с. 86].

К. Крутій вважає, що змістові характеристики освітнього середовища ЗДО визначаються тими внутрішніми завданнями, які вона ставить перед собою. Комплексом та ієрархією цих завдань визначають зовнішні (доступні спостереженню і фіксації) характеристики освітнього середовища. До них належать й інші критерії, які умовно можна поділити на такі: змістові (рівень і

якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [34, с. 195].

У найширшому (соціальному) контексті освітнє середовище виконує розвивальну функцію і є будь-яким соціокультурним простором, у рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку та соціалізації особистості.

Отже, до основних характеристик освітнього середовища визначають його розвивальну спрямованість, змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

Актуальним для нашого дослідження є розгляд поняття «розвивальне освітнє середовище». У вітчизняній педагогічній практиці поняття «розвивальне середовище» уперше стало застосовуватися в дошкільній педагогіці, як «комплекс матеріально-технічних, санітарних, гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих» [31]. Створити розвивальне середовище в дошкільній освітній установі – означає забезпечити життєво важливі потреби особистості, яка формується: навчальні, соціальні, духовні. Багатогранність розвивального середовища дошкільної освітньої установи, складність і різноманіття процесів, що протікають у ній, спричиняються виділенням усередині її кількох складових підпросторів: простір інтелектуального розвитку, простір фізичного розвитку, простір ігрового розвитку тощо.

Зміст розвивального середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей, стверджує академік О. Запорожець. Учений розробив психолого-педагогічну концепцію ампліфікації, суть якої полягає в тому, що оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини створюється не форсованим навчанням, а максимальним збагаченням змісту форм дитячої діяльності через спілкування дітей між собою та дорослими [13].

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 [15].

Середовище, в якому має здійснюватися формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення можемо визначити як «комунікативно-розвивальне середовище». Структура феномену «комунікативно-розвивальне середовище» включає в себе три складових: провідна – «середовище» та поняття, які характеризують її своєрідність – «комунікативне», «розвивальне».

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 [8]. 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 дзакладу дошкільної освіти.

Феномен – «комунікативне середовище» сприяє виникненню комунікативного інтересу до оточуючих людей, якісно розвиває його, пропонує різні форми реалізації комунікативної взаємодії, постійно підтримує позитивний інтерес до її продовження.

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 [2, с. 62]. Розвивальне середовище представлено як інтеграція природного довкілля, сенсорно-пізнавального простору, ігрового та мовленнєвого середовища, соціум та середовище особистості дитини, світ культури [3, с. 78].

В контексті нашого дослідження приєднуємось до визначення І.Брушневської та 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, які розвивають позитивну зацікавленість у процесі комунікації. Створення у закладі дошкільної освіти повноцінного комунікативно-розвивального середовища (КРС) є пріоритетним засобом реалізації завдань формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із ЗНМ [ 8 ].

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 ЗДО та ін. [3, с. 17].

Комунікативно-розвивальне середовище, акцентує І.Брушневська, для забезпечення ефективності формування і розвитку комунікативної взаємодії дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення необхідно врахувати такі принципи: комунікативно-розвивальне середовище має бути адекватне вікові та мовленнєвим можливостям дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення із незначним перевищенням ступеня складності; компоненти комунікативно-розвивального середовища повинні бути інформативними, доступними, динамічними, мобільними, варіативними, стимулюючими, різноплановими, естетично привабливими, природовідповідними; комунікативно-ігровий простір має забезпечувати результативність мовно-пізнавальної діяльності, поступове отримання нових знань, формування пізнавальних умінь і навичок, набуття мовленнєвої компетенції та комунікативного досвіду; педагоги дошкільного закладу, батьки мають об'єднати зусилля задля досягнення спільної мети – формування комунікативно-активної особистості дитини.

Науковець І.Брушневська наголошує, про взаємодію суб'єктів (вчителя-логопеда, вихователів, батьків, психолога та ін.) в комунікативно-розвивальному середовищі. Така взаємодія повинна бути спрямована на реалізацію корекційної програми індивідуального розвитку дитини з ЗНМ. Таке

середовище, яке в комплексі із супроводом дорослих буде спонукати до комунікативної активності.

Комунікативне-розвивальне середовище необхідно збагатити системою інноваційних педагогічних методів і прийомів, таких як музикотерапія, лялькотерапія, арт-терапія, ейдетика, піскотерапія, танцювальна терапія та ін.

Відтак, створення повноцінного комунікативно-розвивального середовища є необхідною умовою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

При плануванні формувального етапу експерименту-методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ передбачали дві форми її реалізації – підгрупову та індивідуальну, які можуть здійснюватися в можливий для дитини час протягом дня. Врахування та розуміння індивідуальних особливостей кожної дитини, прогнозування найсприятливішого часу в режимі дня дасть можливість досягнути очікуваних комунікативних результатів.

Важливою аспектом формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення є використання спеціальних методів і прийомів у корекційній 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 [9, 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 корегувати недоліки у розвитку пізнавальних



функцій, сприятиме корекції відчуттів і повноцінному розвитку комунікативної активності особистості, зробить процес навчання і виховання комфортним і радісним [11, с. 15].

### **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 корекційний процес спеціально розробленої програми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Комунікативна активність дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення стимулювалася за допомогою серії пізнавальних та мовленнєвих завдань різного ступеня складності.

Проведення дидактичних, розвиваючих ігор-вправ 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.

Діти із загальним недорозвитком мовлення третього рівня володіють значними потенційними можливостями у сфері комунікативно-діяльнісного співробітництва.

Зміст запропонованої програми формувального етапу з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення планується згідно освітніх напрямів програми «Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років» [22] 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;
- використання різноманітних ігор, спрямованих на розвиток комунікативних умінь і навичок;
- інтеграції різних видів ігор-занять в освітньому процесі;
- використання активної ігрової позиції педагога і безпосереднього керівництва іграми дітей.

Отже, запропонована програма розроблена з урахуванням основних показників сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, спрямована на стимулювання комунікативної активності, активізацію пізнавальної та мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок зв'язного мовлення.

### 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 5 дітей п'ятого року життя із ЗНМ третього рівня;

– контрольній групі (КГ), у складі якої були 6 дітей п'ятого року життя, 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 корекційно-розвивальної роботи, яка здійснювалася за спеціально розробленою програмою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення і тривала протягом 2023 року.

Аналіз даних 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 %);

Отже, можемо констатувати розвиток початкових навичок самоконтролю, слухової уваги, аналізу та синтезу у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. 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.

Це обумовлювало створення спеціального корекційно-комунікативного розвиваючого середовища, в якому центральне місце займала комунікативна діяльність дитини п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення з однолітками та педагогами.

Можемо також прогнозувати, що систематичне використання в освітньому процесі груп розробленої методики дасть змогу значно покращити стан сформованості всіх складових мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

### **Висновки до третього розділу**

1. Розроблено програму формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, зміст, методи і прийоми корекційної роботи в якій спрямовані адресно на подолання порушень формування складових комунікативного компонента, а саме функції ймовірного прогнозування.

2. Визначено 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.

3. Розроблено методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення яка була реалізована в корекційно-комунікативній роботі. Запропоновано види організації корекційно-розвиткової роботи з формування 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. Аналіз результатів формувального етапу експериментального дослідження засвідчив достатньо високі показники ефективності застосування програми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у корекційній роботі з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. 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.

5. Порівняльний аналіз отриманих результатів сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в експериментальній групі (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 дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування та практичне вирішення проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення.

З огляду на значущість комунікативного компонента у формуванні мовленнєвої діяльності, за підсумками аналізу наукових досліджень, на основі аналізу існуючих методик пізнавального та мовленнєвого розвитку дошкільників, з урахуванням ЗНМ( третього рівня), було теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано програму формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення; підібраний діагностичний інструментарій вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Визначені особливості та рівні сформованості основних складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення.

Впровадження програми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення засобом комунікативно-розвиваючого середовища дало змогу визначити особливості формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення та виявити своєрідність розвитку окремих пізнавальних, комунікативних процесів та їхніх структурних складових як важливої складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: [http:// osvita.ua / legislation/doshkilna-osvita/30154](http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/30154).
3. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272с.
4. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : «Ранок», 2011. 176с.
5. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика . Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
6. Бондарь В. І., Синьов В. М. Дефектологічний словник: навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528с.
7. Брушневська І. М. Види і функції ймовірного прогнозування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. №19. С.186-191.
8. 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.
9. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту 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. 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.*
12. 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.*
13. 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.*
14. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / за ред. В. Т. Бусел. Київ, 2005. С.588.
15. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 616с.
16. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
17. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Луганськ : Альма-матер, 2004. 131с.
18. Глухов В. П. Психолінгвістика. Теорія мовної діяльності. К : АСТ, 2007. 223 с.
19. Данілавічюте 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.
20. Дегтяренко Т. Концепція соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності. *Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 2. С.11-21.*



21. Денисенко Н. Ф. Через рух - до здоров'я дітей: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 88 с.
22. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. 304 с.
23. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
24. Ельконін Д. Б. До питання періодизації психологічного розвитку в дитячому віці. Загальна психологія. 1971. №4. С.6-20.
25. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика. Луцьк : Вежа, 2008. 188 с. 105.
26. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: навч.- метод. посіб. Київ : [б.в.], 2014. 120с.
27. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. Київ : Фенікс, 2008. 497с.
28. Касілова Л. С. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. *Таврійськ. вісн. освіти.* 2013. № 3. С.56-60.
29. Ковшар О. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія ; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ». Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. 370 с.
30. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. Київ : САММІТ-книга, 2008. 270с.
31. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. Особлива дитина : навчання і виховання. 2014. № 3 (71). С.7 – 13.
32. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.

33. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 123 с.
34. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ЛПС, 2005. 208 с.
35. 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.
36. 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.
37. Лурія А. Р. Мова і пізнання. К. 1979. 320с.
38. 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.
39. Палій А. А. Дитяча психодіагностика. К. : Академвидав. 2010. 432 с.
40. 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.
41. 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.
42. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посібн. Київ, 2014. 238с.

43. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Теорія і практика сучасної логопедії. Вип. 1. Київ : Актуальна освіта, 2004. С.7–35.
44. 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.
45. 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.
46. Томич Л. Організація корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно - розвивальної спрямованості. Вісник інституту розвитку дитини. Київ, 2010.
47. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.
48. 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.
49. 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
50. 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. .

