

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ДРЕВНЯК ЛАДА ПЕТРІВНА

УДК 373.2.064:81'233-053.4(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНЕ КОРИГУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК У
ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

012 – Дошкільна освіта

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктор філософії

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

_____ Л. П. Древняк

**Науковий керівник (консультант): Ковшар Олена Вікторівна, доктор
педагогічних наук, професор.**

Кривий Ріг-2025

АНОТАЦІЯ

Древняк Л. П. Педагогічне коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії – 012 Дошкільна освіта. Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2023.

У дисертації подано теоретичне узагальнення та нове наукове вирішення проблеми педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, обґрунтовано педагогічні умови щодо забезпечення процесу коригування, розроблено модель, діагностувальну та апробовано експериментальну методики педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, що надало можливість дійти висновків.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити модель, педагогічні умови та методику педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше* визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності (активізація позитивної настанови вихователів закладів дошкільної освіти на коригування мовлення дітей п'ятого року життя, створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища, залучення батьків до активної взаємодії); сутність феномену «педагогічне коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності»; виявлено критерії з відповідними показниками (фонетичний з показниками: звуковимова, фонематичний слух, виразність мовлення; граматичний з показниками: морфологічна правильність мовлення, синтаксична правильність мовленнєвих висловів, наявність оцінно-

контрольних дій; лексичний із показниками: семантична правильність, нормативність уживання лексики); схарактеризовано рівні (достатній, середній, низький) розвитку мовлення дітей п'ятого року життя; розроблено модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності; уточнено поняття «корекція», «коригування», «нормативність мовлення», «мовленнєві помилки», «комунікативна діяльність», «комунікативна діяльність дітей п'ятого року життя», «комунікативна діяльність як засіб коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя».

Практична значущість дослідження полягає в розробці й експериментальній апробації діагностичної та експериментальної методик педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності; презентації авторської розробки «Мовленнєва розминка»; розробленні системи роботи з вихователями (Майстер-клас на тему «Мовленнєва розминка, як інструмент профілактики та подолання мовленнєвих помилок у дошкільників», адресна листівка з прикладом мовленнєвої розминки, Методичні рекомендації «Мовленнєва розминка як сучасна форма розвитку мовлення дошкільника (з прикладами)», збірник ігор «Граматики для дошкільнят»); розробленні програми роботи з батьками (Круглий стіл для батьків вихованців, пам'ятка для батьків з прикладами ігор, порадник); циклу занять навчально-коригувальної спрямованості; систематизації добірки ігор «Ігри з Питайликом», які стимулювали дітей до оцінно-контрольної діяльності.

Матеріали дослідження можуть бути використаними в закладах вищої педагогічної освіти, фахової передвищої освіти; у викладанні фахових і психолого-педагогічних дисциплін у змісті фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; у діагностуванні й коригуванні мовленнєвих помилок у дітей вихователями закладів дошкільної освіти; у розробленні посібників, підручників для студентів і фахівців галузі дошкільної освіти. Результати дисертаційного дослідження можуть бути рекомендовані

студентам для написання тез доповідей, рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт; викладачам закладів вищої освіти; слухачам курсів підвищення кваліфікації; аспірантам під час підготовки наукових статей, написання посібників, методичних рекомендацій тощо.

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено його об'єкт, предмет, мету, завдання, схарактеризовано методи роботи, розкрито наукову новизну, практичну значущість дисертації, подано відомості щодо апробації та впровадження одержаних результатів, загальну кількість публікацій, структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі **«Теоретичні засади педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності»** проаналізовано стан дослідження проблеми педагогічного коригування мовленнєвих помилок у сучасній педагогічній науці, визначено сутність та структуру феномену «педагогічне коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності», уточнено поняття «корекція», «коригування мовлення», «нормативність мовлення», «комунікативна діяльність як засіб удосконалення мовлення».

Під педагогічним коригуванням мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності розуміємо процес науково обґрунтованих і методично правильних дій з боку дорослого (вихователя, батьків), спрямований на виправлення мовленнєвих помилок, які допускаються дітьми у процесі спілкування як з дорослими, так і однолітками, серед знайомих людей та незнайомців.

Комунікативну діяльність як засіб коригування мовленнєвих помилок розуміємо як процес спілкування дітей з дорослими та однолітками у педагогічно-доцільному активному комунікативно-мовленнєвому середовищі, керівна роль у якому належить дорослому, та яка спрямована на коригування мовлення дітей.

У другому розділі **«Експериментально-дослідна робота з педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року**

життя у процесі комунікативної діяльності» визначено критерії і показники, схарактеризовано рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя, обґрунтовано педагогічні умови коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, розроблено й апробовано діагностичну та експериментальну методики; представлено модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, наведено результати констатувального і прикінцевого етапів дослідження.

Під педагогічними умовами розуміємо сукупність спеціально організованих заходів (обставин) і видів діяльності, що забезпечують можливість ефективного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя в процесі комунікативної діяльності.

На формувальному етапі експерименту було розроблено модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, яка охоплювала мету, методологічні підходи, принципи, етапи, педагогічні умови, критерії, засоби, форми, методи, результат педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Метою першого, інформаційно-настановного (підготовчого) етапу, було вироблення позитивної настанови вихователів груп загального розвитку для дітей п'ятого року життя та їх батьків на коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності та набуття необхідних знань щодо сутності понять «мовленнєві помилки», «нормативність мовлення», «комунікативна діяльність», «педагогічне коригування», усвідомлення значущості формування мовленнєвої компетентності для майбутнього випускника ЗДО та планування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя; алгоритм підготовки і проведення заходів, спрямованих на коригування мовленнєвих помилок.

Другий етап, імітаційно-практичний передбачав вироблення у дітей навичок правильної і чіткої звуковимови, граматичної правильності мовлення

за зразком педагога. Змістовим аспектом роботи на другому етапі були розроблені нами методичні рекомендації «Мовленнєва розминка, як сучасна форма розвитку мовлення дошкільника» з прикладами, а також посібника «Грамматика для дошкільнят» (збірник ігор, спрямованих на профілактику та коригування мовленнєвих помилок).

Третій – репродуктивно-коригувальний етап мав на меті закріплення навичок нормативного мовлення у дітей, а також формування у них здатності до оцінно-контрольної діяльності в комунікативно-ігровій. Змістове наповнення другого етапу забезпечував розроблений цикл занять коригувальної спрямованості.

Метою четвертого – оцінно-контрольного – стало занурення дошкільників в оцінно-контрольну мовленнєво-коригувальну комунікативну діяльність. Упродовж цього етапу дітям були запропоновані мовленнєві ігри та вправи оцінно-коригувальної спрямованості.

Підтверджено, що впровадження моделі та експериментальної методики педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності сприяло досягненню позитивних змін у рівнях розвитку мовлення дітей п'ятого року життя експериментальної групи порівняно з контрольною.

Ключові слова: корекція, комунікативно-діяльнісний підхід, комунікативно-мовленнєва діяльність, культурологічний підхід, комунікативно-мовленнєва компетентність, комунікативно-мовленнєве середовище, педагогічне коригування, мовленнєві помилки, розвиток мовлення дітей дошкільного віку, середовище, спілкування, сучасна дитяча література.

RESUME

Drevnyak L. P. Pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree - 012 Preschool education. Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, 2023.

The dissertation presents a theoretical generalization and a new scientific solution to the problem of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity, justified pedagogical conditions for ensuring the correction process, developed a model, diagnostic and tested experimental methods of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life year of life in the process of communicative activity, which provided an opportunity to draw conclusions.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop, and experimentally verify the model, pedagogical conditions, and the method of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity.

The scientific novelty of the study is that: for the first time, the pedagogical conditions for correcting speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity have been determined and scientifically substantiated (activation of the positive guidance of teachers of special education for correcting the speech of children of the fifth year of life, creation of an active communicative speech environment, involvement of parents in active interaction); the essence of the phenomenon "pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity"; criteria with corresponding indicators were identified (phonetic with indicators: phonetic speech, phonemic hearing, expressiveness of speech; grammatical with indicators: morphological correctness of speech, syntactic correctness of speech expressions, presence of evaluation and control actions; lexical with indicators: semantic correctness, normative use of vocabulary); the levels (sufficient, average, low) of

speech development of children in the fifth year of life are characterized; a model of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity was developed; the concepts of "correction", "correction", "normativity of speech", "speech errors", "communicative activity", "communicative activity of fifth-year-old children", "communicative activity as a means of correcting speech errors in fifth-year-old children" are clarified life".

The practical significance of the study lies in the development and experimental testing of diagnostic and experimental methods of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity; in the presentation of the author's development "Speech warm-up"; in the development of a system of work with educators (Master class on the topic "Speech warm-up as a tool for preventing and overcoming speech errors in preschoolers", an address card with an example of a speech warm-up, Methodical recommendations "Speech warm-up as a modern form of speech development of a preschooler (with examples)" , a collection of games "Grammar for preschoolers"); in the development of a program of work with parents (Round table for parents of pets, a note for parents with examples of games); a cycle of educational and remedial classes; in the systematization of the selection "Games with Pitaylik", which stimulated children to assessment and control activities.

Research materials can be used in pedagogical institutions of higher education, professional pre-higher education by teachers of professional and psychological-pedagogical disciplines who train future teachers of preschool education institutions; educators of preschool education institutions - to diagnose and correct speech errors in children; in the process of developing manuals, textbooks for students and specialists in the field of preschool education. Dissertation conclusions can be recommended to students for writing course and qualification papers; teachers of higher institutions and students of postgraduate education; graduate students in the process of preparing scientific articles, textbooks, methodological recommendations, etc.

The introduction substantiates the relevance of the research topic, defines its object, subject, goal, tasks, characterizes work methods, discloses the scientific

novelty, practical significance of the dissertation, provides information on the approval and implementation of the obtained results, the total number of publications, the structure and scope of the dissertation.

In the first chapter "**Theoretical principles of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity**" the state of research on the problem of pedagogical correction of speech errors in modern pedagogical science is analyzed, the essence and structure of the phenomenon "pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity", the concepts of "correction", "correction of speech", "normativity of speech", "communicative activity as a means of improving speech" are specified.

Under pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity, we understand the process of scientifically based and methodologically correct actions on the part of an adult (educator, parents), aimed at correcting speech errors made by children in the process of communication both with adults and and peers, among familiar people and strangers.

Communicative activity as a means of correcting speech errors is understood as the process of children's communication with adults and peers in a pedagogically appropriate active communicative and speech environment, the leading role of which belongs to an adult, and which is aimed at correcting children's speech.

In the second chapter "**Experimental and research work on pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity**" criteria and indicators are defined, the levels of speech development of children of the fifth year of life are characterized, the pedagogical conditions for correcting speech errors in children are substantiated in the eighth year of life, in the process of communicative activity, diagnostic and experimental methods were developed and tested; a model of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity is presented, the results of the ascertaining and final stages of the research are presented.

Pedagogical conditions mean a set of specially organized events (circumstances)

and types of activities that provide the possibility of effective correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity.

At the formative stage of the experiment, a model of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity was developed, which included the goal, methodological approaches, principles, stages, pedagogical conditions, criteria, means, forms and methods and results of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity.

The purpose of the first, informational and instructional (preparatory) stage was to develop a positive instruction of educators of general development groups for children of the fifth year of life and their parents on correcting speech errors in the process of communicative activity and acquiring the necessary knowledge about the essence of the concepts "speech errors", "normality of speech", "communicative activity", "pedagogical adjustment", awareness of the importance of the formation of speech competence for a future graduate of a preschool education institution and planning of communicative and speech activities of children in the fifth year of life; an algorithm for preparing and conducting activities aimed at correcting speech errors.

The second stage, imitative and practical, provided for the development of children's skills of correct and clear phonetic speech, grammatical correctness of speech according to the example of the teacher. The substantive aspect of the work at the second stage was the methodological recommendations "Speech warm-up as a modern form of preschooler speech development" with examples, as well as the manual "Grammar for preschoolers" (a collection of games aimed at preventing and correcting speech errors) developed by us.

The third - reproductive-corrective - provided for the consolidation of children's normative speech skills and the formation of evaluation and control actions in communicative and game activities. The content of the work at the second stage was the system of the cycle of classes developed by us with the Spider-sounding spider of corrective orientation.

The purpose of the fourth - evaluation and control stage was to immerse children

in assessment-control speech-corrective, communicative activity. At this stage, children were offered speech games and exercises with an evaluative and corrective focus.

It was confirmed that the implementation of the model and experimental method of pedagogical correction of speech errors in children of the fifth year of life in the process of communicative activity made it possible to achieve positive changes in the levels of speech development of children of the fifth year of life in the experimental group compared to the control group.

Keywords: correction, pedagogical correction, speech errors, communicative-activity approach, cultural approach, communicative-speech activity, communicative-speech competence, communicative-speech environment, speech development of preschool children, environment, communication, modern children's literature.

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях автора:

Публікації у виданні включеному до міжнародної наукометричної бази Scopus

1. Bogush, Alla; Kovshar, Olena; Knyazheva, Irina; Suiatynova, Kateryna; Drevniak, Lada. Analysis of the Key Theoretical Frameworks of the Organization of Inclusive Education in a Preschool Establishment. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2022, Vol. 14 Issue 1. P. 253–259. 7p.

Публікації в наукових фахових виданнях України категорії «Б»

2. Древняк, Л. Стан організації комунікативної діяльності як засобу педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, (1(11)), 118–127.

3. Ковшар, О. В., Древняк, Л. П. Основні аспекти формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку в комунікативній діяльності. *Педагогічні науки: теорія та практика*, (2), 107-111.

Публікації у зарубіжних колективних монографіях

4. Drevniak Lada, Pohribna Varvara. Communicative activity as a means of forming speech competence in preschool children. *Formation of professional and pedagogical competence and development of professional skills of specialists in the field of preschool, primary, general secondary and higher education with integration into the European educational space: a collective monograph* / Scientific editors: Zoia Sharlovysh, Tetiana Samus, Maryna Boichenko. Publisher: MANS w Łomży, Łomża, 2024, 395 p. P.279-285

5. Drevniak Lada. Formation of speaking competence of preschool children in the process of communicative activity. *Science for modern man: Economics, Management, Pedagogy, Psychology*. Monographic series «European Science». Karlsruhe, Germany, January, 2023. Book 16. Part 4. P. 124–131.

Публікації у виданнях Index Copernicus

6. Drevniak L .P. Communicative activity as a pedagogical problem. *SWorld & D.A. Tsenov Academy of Economics*, Svishtov, Bulgaria, Issue No17. Part 2. January 2023. P. 23–30.

7. Древняк Л. П. Проблема розвитку комунікативної взаємодії дітей п'ятого року життя у науковому вимірі. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. № 25 (березень, 2023) : за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції «Globalization of scientific knowledge: international cooperation and integration of sciences», що проводилася 17 березня 2023 року ГО «Європейська наукова платформа» (м. Вінниця, Україна) та ТОВ «International Centre Corporative Management» (м. Відень, Австрія). С. 364–368.

Статті, тези, матеріали конференцій

8. Древняк Л. П. Причини, прояви та механізми подолання мовленнєвих помилок у дітей дошкільного віку. *Inclusion and Diversity* : науковий журнал / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка : Видавничий дім «Гельветика» 2023. Вип. 2. С. 21–24.

9. Древняк Л. П. Ігри на автоматизацію звуків. *Логопед.* № 1. ВГ Основа 2019. С. 7–11.

10. Древняк Л. П. Логопедична розминка, як сучасна форма мовленнєвого розвитку дошкільника : методичні рекомендації. Кривий Ріг 2020. 48 с.

11. Древняк Л. П. Актуальність пошуку сучасних форм розвитку мовлення дошкільників. Педагогічні науки. Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва : міжгалузеві диспути. *Збірник тез доповідей X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції* (м. Київ, 13 листопада 2020 р.), Київ 2020. С. 357-362.

12. Древняк Л. П. Залежність якості мовленнєвого розвитку дошкільників від дотримання вимог до якості мовлення педагогів. *Дошкільна педагогіка. Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 4–5 грудня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 2. С. 91-94.

13. Древняк Л. П. Сформованість комунікативної компетенції – запорука повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільника. *Підготовка фахівців початкової освіти та майбутніх вчителів з дошкільного виховання в умовах освітньої реформи: перспективи та протиріччя* : збірник IV регіональної науково-практичної конференції «Інновації у професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика» (м. Нікополь, 14 травня 2021 р.), Нікополь 2021. С. 140-144.

14. Древняк Л. П., Чирва В. О. Досвід роботи вихователя ЗДО. План-конспект бінарного інтегрованого заняття з елементами квесту на тему «Пташиний порятунок» (для дітей старшого дошкільного віку). *Особливості організації роботи сучасного закладу дошкільної освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 27 вересня 2021 р.). Миколаїв : Центр прогресивної освіти «Генезум», 2021. С. 80–83.

15. Древняк Л. П. Функції та роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими потребами в соціум. *Педагогічні науки. Topical issues of modern science, society and education. Proceedings of V International Scientific and Practical Conference Kharkiv. Ukraine. 28-30 November 2021. Kharkiv, Ukraine 2021. 2101 p.* С. 854-858.

16. Чирва В. О., Древняк Л. П. Інтегроване заняття на тему: «Друзі бувають різні». Досвід роботи вихователів та керівників гуртків в рамках роботи ЗДО. Реалії сьогодення та перспективи роботи українських закладів дошкільної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 22 грудня 2021 року). Кривий Ріг : Центр прогресивної освіти «Генезум», 2021. – 121 с. С. 18-21.

17. Древняк Л. П. Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації* : збірник наукових і навчально-методичних праць. Вип. 10 / за заг. ред. О. В. Ковшар, К. Є. Суятинової. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 439 с. С. 374.

18. Древняк Л. П. Формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку засобами використання іграшки pop-it. *Дитинство XXI*

століття: інноваційна освіта : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А. С. Макаренка» Полтавської обласної ради 21 жовтня 2022 року) / [ред.-упор.: Кулікова Т. В.]. Методичний кабінет, 2022. 289 с. С. 114-117.

19. Древняк Л. П. Педагогічне керівництво комунікативною діяльністю дошкільників як засіб коригування мовленнєвих помилок : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (м. Запоріжжя, 17-19 травня 2023 р.). *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2023. № 1(53).

20. Древняк Л. П. Вплив ігрової діяльності на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку як наукова проблема. Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. «Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації» (м. Кривий Ріг, 11–12 травня 2023 р.) / за заг. ред. О. В. Ковшар, К. Є. Суятинової. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 420 с. С. 52–56.

ЗМІСТ

Вступ.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОРИГУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК У ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	25
1.1. Проблема педагогічного коригування мовленнєвих помилок в сучасній педагогічній науці.....	25
1.1.1. Сутність феноменів «корекція» і «коригування мовлення».....	25
1.1.2. Поняття «нормативність мовлення».....	32
1.2. Мовленнєві помилки та їх класифікац.....	41
1.2.1. Порухення звуковимови у дітей п'ятого року життя.....	47
1.2.2. Типи граматичних помилок.....	53
1.3. Комуникативна діяльність як засіб удосконалення мовлення дітей.....	59
1.4. Аналіз причин виникнення мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.....	72
Висновки з розділу I.....	77
Список використаних джерел з I розділу.....	81

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ПЕДАГОГІЧНОГО КОРИГУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК У ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	87
2.1. Стан організації комунікативної діяльності як засобу педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя.....	95
2.2. Модель та експериментальна методика педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.....	132
2.2.1. Педагогічні умови коригування мовленнєвих помилок.....	132
2.2.2. Модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.....	133
2.2.3. Експериментальна методика педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.....	141
2.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативної діяльності дітей п'ятого року життя.....	157
Висновки з розділу II.....	169
Список використаних джерел з II розділу.....	173
ВИСНОВКИ.....	178
ДОДАТКИ.....	184

Вступ

Актуальність дослідження визначається динамічними змінами, які відбуваються в освітній галузі. Зокрема, ідеться про концепції реформування освіти в Україні, які орієнтовані насамперед на розвиток особистості загалом, мовної особистості зокрема, яка вільно володіє державною мовою, здатна з допомогою мовних ресурсів висловити свою позицію, транслювати загальнокультурні цінності. Одним із стрижневих завдань з розвитку мовлення випускника закладу дошкільної освіти є засвоєння норм літературної української мови а також формування мовної особистості у період дошкільного дитинства. Своєчасне та систематичне коригування мовленнєвих помилок у мовленні дітей що трапляються під час ігрової діяльності (провідної для означеного віку) апелює до оцінно-контрольних і коригувальних дій у змісті мовленнєвої гри.

Н. Гавриш наголошує: «Розвиток мовлення дитини в новій редакції Базового компонента дошкільної освіти справедливо подано як один з основних освітніх напрямів. Причому акцент зроблено не на вирішенні окремих питань з розвитку мовлення, а на цілісному підході до формування мовленнєвої компетентності (в єдності всіх її складових). Розвиток мовлення подається як один із головних критеріїв і в той же час як вагома умова становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку»[1].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що «компетентність це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [2].

У Державному стандарті окреслено структуру мовленнєвої компетентності, простежено взаємозв'язок фонетичного, лексичного, граматичного, діалогічного, монологічного складників. Формування відповідних умінь має втілюватись у різних формах і видах мовленнєвої комунікації, що сприятиме формуванню мовленнєвої компетентності особистості, з одного боку, актуалізує необхідність

цілеспрямованої роботи з коригування мовленнєвих помилок, розвитку якостей мовлення.

М. Рогачко-Островська у своїх дослідженнях наголошує: «Розвиток мовлення сучасних дошкільників тісно пов'язаний із сприйманням значного об'єму інформації і візуального контенту. Дітям важко дається засвоєння інформації, вони не встигають її охопити у повній мірі упродовж зазначених термінів, часто не розуміють її зміст, а також не завжди мають змогу чуттєво пережити пропоновані образи. З раннього дитинства (з 1-2 років) сучасні діти, в умовах сім'ї, вже являються користувачами електронних засобів інформації, що неодмінно призводить до гальмування процесів мовленнєвого розвитку. Адже активне використання гаджетів дитиною веде до підміни активного спілкування на його імітацію» [3].

Н.Гавриш стверджує: «Лише комплексний підхід до реалізації завдань мовленнєвого розвитку дає змогу успішно реалізувати мету цього освітнього напрямку. А комунікативна спрямованість роботи з розвитку мовлення надає дітям можливість спілкування, здобуття інформації та обміну нею, що є визначальним для соціалізації» [1].

У зв'язку із цим нагальною є потреба підготовки вихователів, здатних працювати з дошкільниками, застосовувати методики діагностування та коригування мовленнєвих помилок в умовах закладу дошкільної освіти при цьому важливою умовою є врахування рівня мовленнєвого розвитку.

У дефектологічній науці дослідженням проблеми корекції мовлення займались О. Вінарська, І. Власенко, І. Марченко, Є. Пенькова, О. Ревуцька, Є.Соботович, В. Тарасун, М. Шевченко, М. Шеремет та ін. Вченими було визначено шляхи, розроблено ефективні методики корекції мовлення для дітей які відвідують спеціальні навчальні заклади., дошкільного і шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, із затримкою психічного розвитку, загальним недорозвитком мовлення.

Українські вчені, такі як В. Бадер, А. Колупасва займались дослідженням питання коригування мовлення у дітей які відвідують загальноосвітні навчальні заклади, а саме початкову школу.

Питання коригування мовлення у дітей п'ятого року життя в закладах дошкільної освіти не було предметом наукового дослідження. У той же час спостереження і спеціальні дослідження науковців (А. Богуш, К. Крутий, Н. Савінової та ін.) підтверджують наявність значної кількості мовленнєвих помилок у мовленні дітей які відвідують заклади дошкільної освіти. Серед них – у звуковимові, граматичній і лексичній правильності мовлення, побудові зв'язних висловлювань. Суперечності, що виникли між вимогами які ставляться з мовленнєвої підготовки дошкільників до школи та відсутністю спеціальних досліджень з методики коригування мовлення дітей п'ятого року життя, зумовили вибір теми дослідження «Педагогічне коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема входить до тематичного плану кафедри дошкільної освіти «Формування фасилітаційної компетентності у майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі фахової підготовки» (№0119U002027)» і затвердженою вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 5, 2019р.). Автором було досліджено аспект коригування мовлення дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Тема затверджена Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол №5 від 10 грудня 2020 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити, й експериментально перевірити модель, педагогічні умови та методику педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Відповідно до поставленої мети дослідження було визначено такі завдання:

1. Уточнити поняття «корекція», «коригування», «нормативність мовлення», «мовленнєві помилки», «комунікативна діяльність», «комунікативна діяльність дітей п'ятого року життя»; «комунікативна діяльність як засіб коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя»; обґрунтувати суть і структуру феномену «педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності».

2. Виявити критерії, показники й охарактеризувати рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя.

3. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя.

4. Розробити й експериментально апробувати модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Об'єкт дослідження – організація комунікативної діяльності дітей п'ятого року життя.

Предмет дослідження – зміст і методика педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Комплекс методів педагогічного дослідження, використаних для реалізації завдань:

теоретичні – аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з теми дослідження для розкриття сутності педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, обґрунтування педагогічних умов коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності; інтерпретація теорій і методик, що дали змогу систематизувати теоретичні матеріали з теми дослідження, визначити сутність поняття «педагогічне коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності», розробити модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

емпіричні – анкетування, педагогічні спостереження, бесіди, аналіз відповідей респондентів, педагогічний експеримент у поєднанні констатувального, формувального та прикінцевого етапів – для перевірки ефективності експериментальної методики педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності;

статистичні – кількісна та якісна обробка результатів педагогічного експерименту (λ -критерій Колмогорова-Смирнова) – застосовано для визначення достовірності отриманих у процесі експериментального дослідження даних щодо рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя.

База дослідження. Дослідно-експериментальну роботу здійснено на базі Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №236 Криворізької міської ради, Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу №148 Криворізької міської ради, Новоюлівського закладу дошкільної освіти «Сонечко» Софіївської селищної ради Дніпропетровської області, Комунального закладу «Болтишський заклад дошкільної освіти (дитячий садок) «Ромашка» Божедарівської селищної ради», Приватного дитячого садка «Дітвора» м. Дніпра, Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №155 Дніпровської міської ради.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше* визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності (активізація позитивної настанови вихователів ЗДО на коригування мовлення дітей п'ятого року життя, залучення батьків до активної взаємодії, створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища); сутність феномену «педагогічне коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності»; виявлено критерії з відповідними показниками (фонетичний із показниками: звуковимова, фонематичний слух, виразність мовлення; граматичний із показниками: морфологічна правильність мовлення, синтаксична правильність мовленнєвих висловів, наявність оцінно-контрольних

дій; лексичний із показниками: семантична правильність, нормативність уживання лексики); схарактеризовано рівні (достатній, середній, низький) розвитку мовлення дітей п'ятого року життя; розроблено модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності; уточнено поняття «корекція», «коригування», «нормативність мовлення», «мовленнєві помилки», «комунікативна діяльність», «комунікативна діяльність дітей п'ятого року життя», «комунікативна діяльність як засіб коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя».

Практичне значення результатів дисертаційної праці полягає в: розробленні й експериментальній апробації діагностувальної та експериментальної методик педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності; презентації авторської розробки «Мовленнєва розминка»; розробленні системи роботи з вихователями (Майстер-клас на тему «Мовленнєва розминка, як інструмент профілактики та подолання мовленнєвих помилок у дошкільників», адресна листівка з прикладом мовленнєвої розминки, Методичні рекомендації «Мовленнєва розминка як сучасна форма розвитку мовлення дошкільника (з прикладами)», збірник ігор «Граматики для дошкільнят», poradник для вихователів); розробленні програми роботи з батьками (Круглий стіл для батьків вихованців, пам'ятка для батьків з прикладами ігор, poradник для батьків); циклу занять навчально-коригувальної спрямованості; систематизації добірки ігор із Питайликом, які стимулювали дітей до оцінно-контрольної діяльності.

Матеріали дослідження можуть використовуватись викладачами педагогічних закладів вищої освіти, фахової передвищої освіти, які викладають фахові та психолого-педагогічні дисципліни, що забезпечують підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Можуть бути рекомендовані вихователям закладів дошкільної освіти для здійснення діагностування та коригування мовленнєвих помилок у дітей. Результати дисертаційного дослідження можуть бути рекомендовані студентам для написання тез доповідей, рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт; викладачам закладів вищої освіти;

слухачам курсів підвищення кваліфікації; аспірантам під час підготовки наукових статей, написання посібників, методичних рекомендацій тощо.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №236 Криворізької міської ради (протокол № 1, вересень 2021), Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу №148 Криворізької міської ради (протокол №1 від 31.08.2021р.), Новоюлівського закладу дошкільної освіти «Сонечко» Софіївської селищної ради Дніпропетровської області (протокол №4, травень 2021 р.), Комунального закладу «Болтишський заклад дошкільної освіти (дитячий садок) «Ромашка» Божедарівської селищної ради» (протокол №1, серпень 2021 р.), Приватного дитячого садка «Дітвора» м. Дніпра (протокол № 5, травень 2021 р.), Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №155 Дніпровської міської ради (протокол №5, травень 2021 р.), Сумського дошкільного навчального закладу (центр розвитку дитини) №26 «Ласкавушка» Сумської міської ради (протокол № 1 від 31 серпня 2021р.), Комунального закладу «Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 9 комбінованого типу Луцької міської ради» (протокол № 6, травень 2021р.), Комунального закладу «Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 1 Луцької міської ради» (протокол № 1, серпень 2021р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено положенням про цілісність особистості, результатами психолого-педагогічної науки, доцільним поєднанням комплексу теоретичних та емпіричних методів дослідження, адекватних його меті, завданням, предмету; порівняльним аналізом даних, одержаних унаслідок використання різноманітних методів дослідження, що мають репрезентативний характер.

Апробація результатів дисертації. Основні положення, висновки і результати дослідження викладено на міжнародних: «Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути» (Київ, 2020), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2020), «Topical issues of modern science, society and education» (Kharkiv, 2021), «Освіта та наука крізь

виклики сьогодення» (Запоріжжя, 2023), «Globalization of scientific knowledge: international cooperation and integration of sciences» (Вінниця, Україна. Відень, Австрія, 2023); “Wissenschaft für den modernen Menschen / Science for modern man ‘2023” (Karlsruhe, Germany, 2023);

всеоукраїнських «Особливості організації роботи сучасного закладу дошкільної освіти» (Миколаїв, 2021), «Реалії сьогодення та перспективи роботи українських закладів дошкільної освіти» (Кривий Ріг, 2021), «Дитинство ХХІ століття: інноваційна освіта» (Кременчук, 2022), «Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації» (Кривий Ріг, 2023);

регіональних «Інновації у професійній діяльності педагога: проблеми. теорія, практика» (Нікополь, 2021), «Новітні технології спеціальної освіти: проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (Суми, 2023) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження Основні теоретичні положення та висновки дисертації викладено у 20 публікаціях автора (15 одноосібних), із них 1 стаття у виданні включеному до міжнародної наукометричної бази Scopus (у співавторстві), 2 статті у наукових фахових виданнях України категорії «Б» (1 одноосібна, 1-у співавторстві), 2 статті у зарубіжних колективних монографіях, 15 статей та тез апробаційного характеру, які додатково відображають результати дисертаційного дослідження.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із анотацій, вступу, двох розділів, висновків до них, списку використаних джерел до кожного розділу (114 найменувань), додатки на 22 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 208 сторінок, із них основного тексту – 183 сторінки. Дисертація містить 12 таблиць та 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОРИГУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК У ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Проблема педагогічного коригування мовленнєвих помилок у сучасній педагогічній науці

1.1.1. Сутність феноменів «корекція» і «коригування мовлення». Логіка започаткованого дослідження вимагає з'ясувати сутність і характеристику дотичних до нашої роботи наукових понять, таких як: «корекція», «корекційна педагогіка», «корекційно-педагогічна діяльність», «коригування мовлення», «корекційно-мовленнєва діяльність», «психологічна корекція».

Поданий перелік наукових термінів спонукає нас насамперед звернутися до розгляду означених понять з позицій дефектологічної науки (В. Поваляєва, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, М. Ярмаченко).

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

Згідно з Українським дефектологічним словником, корекційною педагогікою (дефектологією) є наука, що розкриває психофізіологічні особливості розвитку дітей із вадами психічного або фізичного характеру, закономірності їхнього навчання, виховання та освіти загалом [4].

Відповідно до державної класифікації наукових спеціальностей в Україні «корекційна педагогіка є самостійною галуззю педагогічних наук і складається з низки спеціальних педагогічних дисциплін, кожна з яких вивчає педагогічні проблеми конкретних категорій дітей з обмеженими можливостями» [5].

В. Липа зазначає, що спеціальна педагогіка (також корекційна педагогіка) є наукою багатогалузевого характеру, вона вивчає психофізіологічні аспекти загального розвитку дітей з обмеженими можливостями, має на меті розробку актуальних питань їхнього навчання, виховання, корекції онтогенетичних вад. На основі теоретико-методологічного фундаменту закладеного спеціальною педагогікою здійснюється робота корекційних шкіл і дошкільних установ, класів корекції (зокрема це класи компенсуючого навчання, вирівнювання), логопунктів, спеціальних освітніх груп при школах та закладах дошкільної освіти різного характеру. Метою діяльності означених закладів є вирішення загальних педагогічних завдань, таких як навчання, виховання, усебічний розвиток та гуманістичне виховання особистості, профорієнтаційна діяльність, трудове навчання тощо, а також спеціальних завдань: навчально-виховна діяльність корекційного спрямування; корекційна діяльність з виправлення конкретних порушень розвитку, лікувально-профілактична діяльність; соціокультурна інтеграція особистості дитини, забезпечення успішних адаптаційних процесів, підготовка до професійної діяльності за доступною спеціальністю [6].

За визначенням О. Гаврилова, М. Матвєєвої та С. Миронової корекційною педагогікою є наука педагогічного циклу, що передбачає дослідження сутності та основних закономірностей навчання, виховання дітей з психічними та/або фізичними порушеннями, освітній процес таких дітей загалом, а також можливості здійснення корекції порушень їхнього психофізичного розвитку [7].

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

Корекцію як предмет спеціальної педагогіки досліджували ряд науковців (Б. Сермеєва, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інші).

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко корекція (від лат. *correctio* – виправлення, поліпшення) в межах спеціальної педагогіки розглядається як виправлення недоліків фізичного чи психічного розвитку дітей повною чи частковою мірою, виправлення порушень тої чи тої психічної функції в дорослих. Визначення мети та завдань корекційної діяльності, підбору конкретних методів, засобів, прийомів корекції в кожному окремому випадку здійснюється на основі цілісної діагностики, залежить від виду порушення та індивідуально-типологічних особливостей дитини. [4]. За О. Хохліною, під корекцією слід розуміти «спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання, попередження недоліків розвитку та сприяння розвитку дитини в цілому» [8]. Залежно від місця такої роботи, зазначає О. Хохліна, у досягненні цілей освіти, корекція може набувати відносно самостійного та першочергового значення.

Звернення до педагогічних розвідок з окресленого питання дозволяє витлумачувати термін «корекція» як певну чітку та структуровану систему дій, що спрямована на виправлення чи значне послаблення недоліків в фізичному чи психічному розвитку дітей та підлітків. Така система передбачає комбінацію загальнопедагогічних та специфічних способів, методів допомоги [9].

Із викладеного можемо надати узагальнення про те, що корекція співвідносна за структурними характеристиками, перебігом з процесом, а також способом виправлення фізичних та психічних недоліків з допомогою формування конкретних життєво необхідних характеристик та якостей в освітньому процесі загалом, чи в окремих видах діяльності.

О. Хохліна підкреслює, що корекція входить до єдиної системи загальної освіти як цілісного педагогічного процесу в освітньому закладі. Компонентами загальної освіти є процеси навчання і виховання. Так само і спеціальну (корекційну) освіту становлять корекційне навчання і виховання, у процесі яких

здійснюється корекція. Відповідно, корекційне навчання й виховання сприяють розвитку мовлення дитини, яка має вади [10, с. 12].

Погоджуємось з думкою Є. Соботович про те, що одним з надважливих завдань корекційної діяльності є включення дитини в соціальне оточення, максимальне сприяння ефективній взаємодії та успішній інтеграції. В процесі розвитку навичок комунікації, стимулювання активності дитини, її товариських проявів здійснюється зміна акцентів в ставленні дитини до власних мовних недоліків. Це, а також усунення різноманітних психогенних факторів мовних порушень, є основною корекційно-педагогічної діяльності при фонетико-фонематичних недорозвиненнях мовлення [11].

Зазначимо, що врахування структури дефекту, конкретних особливостей нагального рівня розвитку дитини, є надважливим при здійсненні корекційної діяльності. Така корекція ґрунтуватиметься на основі формування у дитини психічних утворень вищого рівня організації, себто таких, які будуть регульованими в довільному характері свідомістю, це і є основою успішного педагогічного впливу на дитину з вадами розвитку [10].

Відтепер охарактеризуємо сутність корекції з точки зору психологічної науки: в зарубіжній психології уведений до обігу термін «інтервенція» (А. Кларк) (синонімічний розглядуваному в дослідженні – «корекція»), означає систематичне втручання у процес психічного розвитку задля підтримання потенціалу дитини або його подальшого розвитку. Ефективність пропонованого підходу ґрунтована на принципі взаємозв'язку спадковості, дитячої активності та особливостей середовища. Таким чином, сутність поняття «інтервенція» полягає в специфічному впливі на взаємодію систем що функціонують з метою покращення протікання певних психічних процесів, чи запровадження інших якісних змін [12].

У психологічних студіях виокремлюють планову і непланову інтервенції (Н. Адельман, Дж. Брунер, А. Кларк, Л. Тайлор), взаємозв'язок яких розуміють як основу функційності, що дає можливість здійснити прогресивні зміни, які стосуються складників системи, особистості, середовища; змодельовати взаємодію особистості й середовища на більш прогресивному рівні. Інтервенція в контексті

комунікативних відношень в системі «дитина – дорослий» має засадничу важливість, адже передбачає систему цілеспрямованих впливів на конкретну ситуацію розвитку дитини з метою подолання комунікативних бар'єрів, проблем комунікації, бар'єрів розуміння сенсу, смислового навантаження висловленого, що в сукупності становить основу взаєморозуміння між суб'єктами комунікації [13].

На сучасному етапі довели ефективність інтервенційні програми, розроблювані американськими психологами. Спрямованість означених програм на виправлення проблем розумового та мовленнєвого розвитку є основою успішної підготовки дитини до переходу в шкільну ланку освіти. Як висновок, беручи до уваги зміст розглядуваних понять, актуалізацію психологічних функцій можемо уналежнювати до співвідносних.

Таким чином, в межах психологічної розвідки означеної теми, поняття «корекція» визначимо як систему впливів на певні порушення чи відхилення розвитку надані своєчасно, та спрямовані на їх подолання чи компенсацію, а також на запобігання виникненню додаткових відхилень.

А. Богуш зазначає що корекційно-педагогічна діяльність в психолого-педагогічній науці зазвичай розглядається як явище психофізичного та соціального характеру, тим самим, її слід розглядати в контексті всього освітнього процесу загалом (його виховних, навчальних, розвиткових компонентів). Такий погляд постулює необхідність визнати корекційно-педагогічну діяльність цілісною педагогічною системою, що включає в себе об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності, конкретні цілі, зміст такої діяльності, компоненти операційних та оцінно-результативних елементів [14].

В Україні розроблено Концепцію державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку [15], в якій зазначається, що «корекційно-превентивне навчання учнів передбачає оперативне і безперервне спрямовування, прогнозування і запобігання виникнення у них труднощів у навчанні шляхом інтенсивного розвитку достатньо зрілих психічних процесів і функцій». На цій основі в подальшому, за словами В. Тарасун, «відбувається формування

інтелектуальних навичок (читання, письмо, рахунок)»[15]. Авторка підкреслює, що в межах другого аспекту поняття слід розглядати необхідність планомірного прискорення трансформування конкретних пізнавальних умінь в пізнавальні навички. Такий процес має здійснюватись через скорочення тривалості компонентів фіксації в свідомості найбільш суттєвих ознак оточуючого світу, тим самим надаючи прискорюючий ефект. Корекційне і превентивне навчання об'єднує спільність мети – розвиток аномальної дитини. Однак корекційне навчання досягає цього через виправлення порушених у дитини психічних структур, процесів, а корекційно-превентивне – шляхом інтенсивного розвитку достатньо зрілих, сформованих структур» [15]. Основним критерієм корекційно-превентивного навчання є динаміка змін у навчальній діяльності дітей, усталеною позицією є твердження про те, що навчання зумовлює розвиток, який актуалізує рівень актуальних і потенційних можливостей і спирається на ці можливості, з одного боку, враховує «зону прогнозованих труднощів» у засвоєнні програмового матеріалу, – з іншого [15].

В лінгводидактиці, на відміну від досліджень у сфері дефектології чи логопедії, зустрічаємо термін «коригування». Діяльність з коригування тут передбачає не конкретні вправи, що спрямовані на покращення мовлення чи його структурних елементів, а певну систему засобів, на основі яких проваджується весь освітній процес і вся навчальна, виховна, розвиткові робота [16], така діяльність пов'язана з термінами «внесення виправлення», з поняттям «корективи» в контексті діяльності з виправлення, часткових виправлень, змін [17, с. 330].

Різні аспекти педагогічного коригування досліджували О. Дем'яненко [16], А. Колупаєва [18] та ін. Предметом дослідження О. Дем'яненко виступив процес формування слухо-вимовних навичок в учнів у ситуації багатомовності [16]. Автором було встановлено, що правильність вимови звуків та їх сприймання на слух залежать від розуміння учнями змін у значенні слів при змішуванні або заміні звуків однієї мови звуками іншої.

Н. Савінова у своєму дослідженні «Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку» зазначає, що педагогічне коригування мовлення слід розглядати як процес цілеспрямованих освітніх впливів здійснених педагогом чи під керівництвом педагога, спрямований на виправлення всіх сторін мовлення, мовних помилок у дітей. Сюди відносяться проблеми лексичної правильності в мовленні, дотримання граматичних та фонематичних норм, наявність навичок монологічного мовлення, підтримки діалогу тощо. Також авторка відносить сюди створення сприятливого мовленнєвого середовища через виправлення помилок в мовленні інших дітей, профілактику виникнення аналогічних помилок, та підвищення культури мовленнєвої діяльності загалом [19].

Під поняттям коригувально-мовленнєвої діяльності Н. Савінова розуміє, організований та цілеспрямований процес з корекції чи виправлення мовленнєвих помилок, неточностей, огріхів під час різних видів цілеспрямованої діяльності дітей, зокрема мовленнєвої, ігрової, дослідно-пізнавальної, художньо-мовленнєвої, навчальної тощо. Мета такої діяльності – формування загальної культури мовлення та спілкування [19].

Під педагогічним коригуванням мовлення ми будемо розуміти процес науково обґрунтованих та методично правильних дій з боку дорослого (вихователя, батьків), спрямований на виправлення (вдосконалення) помилок (неточностей), які допускаються дітьми у процесі спілкування як з дорослими, так і однолітками, серед знайомих людей та незнайомих.

Коригувально-мовленнєва діяльність визначається нами як цілеспрямований акт дорослого, направлений на виявлення, фіксацію та усунення неточностей у мовленні дошкільників; практичні дії педагога, що спрямовані на засвоєння та дотримання у власному мовленні норм та правил комунікативної діяльності, культури мовлення, сформованість комунікативно-мовленнєвої компетентності задля забезпечення становлення мовленнєвої особистості дошкільника.

У лінгводидактиці широкого застосування з метою вирішення питань розвитку мовлення, набув метод запозичення чи перенесення форм, засобів,

методів, методик чи технологій освітньої діяльності в межах загальної мети лінгводидактичної діяльності. Ефективність процесу корекції мовленнєвих помилок і неточностей у дітей в закладах дошкільної освіти з лінгводидактичної позиції уможливлене застосуванням відповідних принципів і корекційно-педагогічних технологій [19]. Окреслене апелює до системи ефективних методів і прийомів, застосовуваних у логопедії. Те, що штатним розкладом сучасних закладів дошкільної освіти не передбачена обов'язкова посада вчителя-логопеда, зумовлює саме вихователів здійснювати систематичне педагогічне коригування мовлення дошкільників.

Логіка подальшого дослідження вимагає звернутися до проблеми нормативності мовлення, його правильності, культури мовлення.

1.1.2. Поняття «нормативність мовлення». Вироблення культури мовлення, дотримання комунікативно-стилістичних якостей нормативності, точності, образності перебувала в полі посиленої уваги лінгвістів і лінгводидактів (Н. Бабич, В. Бадер, А. Богущ, М. Пентилюк, Н. Формановська та ін.). З огляду на те, що культура мовленнєвого спілкування, культура мовлення є кінцевою метою навчання мови, науковці послуговуються співвідносними поняттями «культура мови» і «культура мовлення».

Звернення до енциклопедії української мови дозволяє з'ясувати, що культура мови є «дотриманням усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідомим, цілеспрямованим використанням мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин спілкування» [20, с. 263]. В запропонованому визначенні взаємодіють дві ключові характеристики – культура мови та культура мовлення. Згідно з М. Пентилюк, «культура мови» – це наука, що займається вивченням нормативності мови та її відповідності вимогам, які суспільство ставить перед мовою [21, с. 4]. Культура мови, з одного боку, визначає вміння добирати відповідний мовний ресурс задля відтворення думки, використання мови в заданій комунікативній ситуації, послуговування мовними одиницями залежно від рівня сформованості лексичного словника, а також вміння

складати словосполучення й речення, доречні відповідно до мети висловлювання; у комунікації використовувати нормативні одиниці, – з іншого. Культура мовлення співвідносна з творчою мовленнєвою діяльністю, оскільки особистість добирає мовні одиниці відповідно рівня сформованості естетичного смаку, розуміння конкретно-чуттєвого образу; образне мовлення дитини безпосередньо пов'язане з розвитком образного мислення, тому культура мовлення є реалізацією мовної стратегії, відтворює рівень сформованості мовної особистості.

Норма зазвичай розглядається як усталений, офіційно (або загальнонауково) визнаний порядок чи правило, що є загальноприйнятим у суспільстві [17, с. 891]. У психолого-педагогічному контексті, зокрема при оцінці психофізичного розвитку та досягнень дітей, існує різноманітна класифікація норм, таких як предметні (знання, вміння, навички), соціально-вікові, індивідуальні, норми психічного та фізичного розвитку, мовні норми тощо.

Лінгводидакти, такі як О. Аматьєва, А. Богуш, М. Пентилюк, визначають культуру мовлення як високий рівень володіння мовою та її нормами під час мовленнєвої діяльності особи в загальному розумінні [22, с. 4]. Це охоплює вміння говорити й писати правильно, вибирати мовні засоби що були б доречними до конкретної мети в тій чи тій ситуації спілкування, а також систему вимог до вживання мови в мовленнєвій діяльності. Культура мовлення включає систему комунікативних якостей мови, їх досконалість залежить від різних умов, таких як культура мови, легкість у мовленнєвій діяльності, різноманітні смислові завдання та потенційні можливості тексту [22, с. 7].

Аналіз наукових праць авторів, що досліджували питання культури мовлення, таких як О. Аматьєва, Н. Бабич, А. Богуш, М. Пентилюк, Н. Формановська, С. Хаджирадева, підтверджує, що ключовим поняттям як у культурі мови, так і культурі мовлення, є нормативність. Тож, доцільним буде визначити сутність двох явищ – нормативності та норми мови. Згідно зі словниковими джерелами, мовна норма – це вся сукупність засобів мовного вираження, які укладені в систему та сприймаються носіями мови як еталон суспільного спілкування на певному етапі розвитку мови і мовлення [20, с. 387],

або найбільш стійкі традиційні реалізації мовної системи, що сформувались і були відібрані в процесі суспільної комунікації [17, с. 337]. За визначенням М. Пентилюк, норма літературної мови є загальною спільністю загальноприйнятих правил, що ними мають керуватись мовці в усному і писемному мовленні [21, с. 16].

Таким чином, наука про культуру мови представляє собою окремий напрям у мовознавстві, який використовуючи сукупність матеріалів з історії української літературної мови, граматики, стилістики, лексикології та словотвору здійснює розробку наукових критеріїв оцінки мовних явищ [15, с. 263]. Основною метою культури мови є формування навичок літературного спілкування, поширення та усвідомлення літературних норм у використанні слів, граматичному оформленні мови, вимові, постановці наголосів, а також відмова від спотвореної мови чи суржику.

Культура мовлення, згідно словникових джерел, передбачає оволодіння нормами як усної так і писемної літературної мови. Зокрема сюди можна віднести правила вимови, слововживання, граматики, стилістики, наголосу, а також знання та вміння послуговуватись сукупністю виразних засобів мовлення в різних мовних ситуаціях та умовах спілкування, згідно з метою і змістом мовлення. Отже, культура мовлення включає два важливі компоненти: 1) дотримання норм та правильність мовлення, що визнаються мовцями як приклад; 2) майстерність мовлення, яка виявляється у вмінні вибрати найточніший, стилістично і ситуативно відповідний і виразний варіант серед існуючих [15, с. 247].

З практичної точки зору культура мовлення означає бездоганне використання лексичних, граматичних, орфоепічних, стилістичних та фразеологічних норм літературної мови. Це включає в себе правильне вживання слів, дотримання граматичних форм, структуру речень та вміння використовувати нормативний наголос. Також це передбачає врахування загальноприйнятого мовленнєвого етикету, розуміння та врахування мовних закономірностей [22, с. 8].

Науковці, такі як А. Богуш, К. Горбачевич, М. Пентилюк, визнають, що норма літературної мови охоплює стійкі правила вимови, правопису, вибору слів, граматичної форми та синтаксичної конструкції, які закріплені у словниках та довідниках [22, с. 8]. Вони також розглядають мовну норму як будь-яке явище, що сприймається як зразок, включаючи звуки, морфеми, значення слів та словосполучення [21, с. 15]. Норми є кодифікованими й усталеними, співвідносяться з мовними рівнями.

Термін «нормативність мовлення» вживається для опису дотримання правил усного та писемного мовлення, таких як правильне наголошування, інтонація, слововживання, структура речень та текстів [15]. Сюди відносять зокрема лексичні, граматичні та орфоепічні аспекти, що стосуються значень слів, граматичних форм та вимови (наприклад семантичні відтінки слів, правильність вимови, вживання роду, числа тощо) [23].

Культура мовлення формується в процесі спілкування і виявляється в різних видах мовленнєвої діяльності. Цінність рідної мовленнєвої культури важливо виховувати з дитинства, використовуючи різноманітні види діяльності, такі як навчально-мовленнєва, ігрова, театральна-ігрова, художньо-мовленнєва, продуктивна і т. д.

Науковці (Н. Бабич, А. Богуш, М. Пентилюк та ін.), до характеристик культури мовлення, включають зокрема логічність, адекватність мовній ситуації, естетичність, багатство, чистоту та доречність, правильність. Так естетичність мовлення визначається його естетичною привабливістю та вмінням використовувати естетичні аспекти мови, такі як тон, темп та образні вислови, що включають вербальні та невербальні засоби спілкування. Поділяємо думку О. Потебні про те, що основне завдання естетичного компонента характеристик культури мовлення це створення та оцінка прекрасного, забезпечення успішного та ефективного творчого процесу [24].

Багатство мовлення виражається у здатності висловлювати одну й ту саму думку різними способами та засобами, використовуючи різноманітні мовні одиниці за смислом і будовою. М. Пентилюк визначає умови багатства і

різноманітності мовлення, такі як розмаїтість словникового запасу, вміння використовувати різні мовні засоби, інтонування мовлення, а також постійне вдосконалення і збагачення компонентів мовлення [21, с. 59].

Адекватність мовлення визначає точність вираження думок та почуттів, чіткість і зрозумілість мовлення. Це передбачає використання слів відповідно до їхніх усталених мовних значень. Логічність мовлення включає в себе взаємодію мислення, мови та мовлення, дотримання законів розумової діяльності. Це проявляється в правильному поєднанні слів у реченні та відповідності смислових зв'язків у мовленні реальним відношенням об'єктів і явищ [22, с. 4]. Прослідковуємо логічність також в точному використанні слів і словосполучень, ефективній, відповідній побудові речень та смисловій завершеності тексту. Це визначає доступність, дієвість та доречність мовлення, що базується на знаннях мови та законах зв'язного мовлення [21, с. 53].

За М. Пентилюк, правильність мовлення визначається у різних сферах мови. У вимовному аспекті оцінюється відповідність фонетичним законам, перевірка здійснюється на основі орфоепічних словників і словників наголосів. Слововживання аналізується за допомогою тлумачних синонімічних словників, що відображають значення слів. Граматичний аспект передбачає оцінку відповідності правилам морфології, сюди входить зокрема утворення форм слів і синтаксис, аналіз словників граматичної сполучуваності слів. Орфографія і пунктуація перевіряються відповідно до правил орфографії і пунктуації, а також на основі орфоепічних словників [25, с. 52].

Мовознавство визначає норму літературної мови за такими ознаками, як обов'язковість, усталеність, і загальновживаність. Ці мовні норми включають лексичні, граматичні, орфоепічні, фразеологічні та стилістичні характеристики. Розглянемо їх детальніше.

Орфоепічні (фонетичні) норми визначають правила вимови звуків і звукосполучень, включаючи літературну вимову слів та словоформ, яка фіксується у словниках. Граматичні норми визначають обов'язкові правила граматики для різних типів речень. Лексичні норми регулюють вживання слів у

відповідності до їхнього значення. Фразеологічні норми включають у себе правила вжитку усталених виразів з фіксованим значенням, структурою компонентів. Стилiстичні норми визначають прийоми для вираження думок. Порушення цих норм розглядається як мовленнєві помилки, які потребують виправлення [19].

Основними ознаками культури мовлення є комунікативна доцільність, змістовність, етичність, техніка мовлення, виразність та образність. Змістовність вказує на інформативність мовлення, яка привертає увагу слухачів. За Н. Бабич та О. Потебнею, етичність мовлення визначається як система мовних засобів, що взаємодіє з моральною свідомістю та поведінкою людини, передбачаючи ефект добра чи покарання зла [26, с. 21].

Образність мовлення, за визначенням вчених, таких як Н. Гавриш, Л. Кулібчук, М. Пентиліук, Ю. Руденко, О. Ушакова та ін., представляє собою використання слів і словосполучень у підвищеному метафоричному значенні. Це дає можливість виразно та художньо відтворювати дійсність. За їх визначенням, образність є складним специфічним процесом, який полягає у використанні слів, які зазвичай є стилістично нейтральними, але отримують образний потенціал через актуалізацію їхніх значень, семантичне зрушення та внесення різноступеневих смислових та емоційно-естетичних нашарувань, переважно на лексико-семантичному рівні [27, с. 7]. Комунікативна доцільність мовлення включає в себе вибір слів та виразів, які зможуть забезпечити максимальну ефективність в контексті декодування змісту висловлювань, повноту передачі думок, контакт зі співрозмовником в кожній конкретній мовній ситуації.

Виразність мовлення, на думку О. Амацьєвої, Н. Бабич та інших, характеризується як особливість усного мовлення, яке, завдяки доцільно підібраним мовним елементам, емоційно-естетичній насиченості та завершеності, передає думку і почуття мовця, призводячи тим самим до відповідної реакції слухачів [26, с. 143].

В монографії Л. Трофименко зазначено, що лінгвістичний аспект або мовна компетенція є цілісною системою практичних знань, які стосуються, лексичного,

граматичного і звукового аспектів мовлення і які індивід повинен засвоїти для забезпечення ефективної участі в мовленнєвій комунікації. Ця компетенція включає систему фонологічних узагальнень, семантику мовних знаків, а також закономірності їхньої парадигматичної і синтагматичної організації.

Набуття фонетико-фонематичного аспекту мовлення вимагає використання складної системи психічних операцій із фонологічними одиницями мови. Зокрема це:

- на сенсорному рівні сприймання: акустичний і кінестетичний аналіз звукового складу слова та його відтворення на імітаційному рівні;
- на перцептивному рівні сприймання: виділення постійних смислорозрізняювальних (фонологічних) ознак у зазначених акустичних і кінестетичних характеристиках звуків мовлення, розрізнення звукового складу слів за зазначеними ознаками;
- на смисловому рівні сприймання: запам'ятовування рухового та звукового образу слова, встановлення зв'язків між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності;п
- провадження сформованого образу слова в мовленнєвий процес;с
- сенсорний контроль за здійсненням певної дії (Е. Данілавічюте, Є.Соботович, В. Тарасун та ін.) [28].

Особливості оволодіння граматичним боком мовлення окрім зазначеного передбачають формування специфічних операцій, таких як практичний морфологічний аналіз, зіставлення морфеми з її значенням, утворення за аналогією, перенос, генералізація, які дозволяють розуміти та правильно використовувати граматичні структури мови (Є. Соботович) [28].

Здатність використовувати мовлення у процесі сприймання та формування усних і письмових висловлювань визначає комунікативний компонент чи комунікативну компетенцію (згідно з Є. Соботович). Ці два елементи мовленнєвої діяльності тісно взаємопов'язані, оскільки для успішного спілкування необхідно володіти певними мовними знаннями, і водночас опанування мови відбувається

під час її практичного застосування. Тільки завдяки розумінню мовлення та адаптації своїх висловлювань до встановлених норм можна успішно оволодіти складною системою мовних знаків та їх взаємодії в мові [28].

Зважаючи на визначення нормативності мовлення як дотримання правил усного і писемного мовлення, пропонуємо розглядати нормативність мовлення дошкільника як сформованість комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Як зазначають А. Богуш [29] та М. Пентилюк (2003) до критеріїв комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей слід віднести комунікативну, лексичну, фонетико-орфоепічну, граматико-стилістичну та діалоногічну компетенції.

Для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності вважаємо необхідним розглядати кожен компонент у комплексі. Для цього, спираючись на дослідження А. Богуш, визначимо їх сутність [29].

Комунікативна компетенція представляє собою вміле та комплексне використання мовних і немовних засобів з метою ефективної комунікації. Це охоплює спілкування в різних соціально-побутових ситуаціях, вміння адаптуватися до контексту розмови, проявляти ініціативу в спілкуванні, а також дотримуватися етичних норм мовлення та культури спілкування. Комунікативна компетенція включає у себе навички орієнтації в ситуації спілкування, вживання ввічливих слів, врахування етикетних формул на початку і завершенні розмови [29].

Лексична компетенція включає наявність словникового запасу, розуміння значень слів (прямих і переносних), вміння використовувати синоніми та антоніми, адекватне використання лексем у мовленні, а також вміння застосовувати образні вирази, приказки, прислів'я та фразеологічні звороти.

Фонетико-орфоепічна компетенція передбачає правильну вимову всіх звуків рідної мови, утворення звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, належне наголошування слів, достатній рівень розвитку фонематичного слуху і володіння переліком інтонаційних засобів, таких як тембр, логічні наголоси, темп тощо, з метою підвищення виразності мовлення.

Граматико-стилістична компетенція виявляється у переважно неусвідомленому використанні граматичних форм рідної мови відповідно до основних принципів і способів підбору мовних засобів, враховуючи стилістику мовлення, відчуття граматичної форми, наявність корекційних навичок у правильному використанні синтаксичних, граматичних і стилістичних норм.

Діамонологічна компетенція передбачає розуміння зв'язних текстів, вміння взаємодіяти з іншими у формі питань та відповідей, вміння добирати заголовки і переказувати зміст прочитаного, побаченого чи почутого, а також уміння вести діалог та створювати висловлювання. Моделювання зв'язного тексту передбачає не лише вміння аналізу інформації, але також активний пошук мовних ресурсів для того, щоб сформулювати думку й донести її до учасника / учасників комунікації, спонукати до певних дій, апелювати до розгляду питань, ініціювати різні вектори розгортання діалогу залежно від обізнаності комунікантів.

Розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей охоплює ряд важливих вмінь за кожним із критеріїв. Почнемо з фонетико-орфоепічної компетенції, яка передбачає розвиток фонетичного слуху, усвідомлення звукового складу слів рідної мови та їхньої літературної вимови. Дитина вчиться вимовляти слова згідно з орфоепічними нормами, вибирати слова для «орфоепічного» читання, проводити звуковий аналіз слів, визначати наголос. Також розвиваються мовленнєве дихання, дикція та інтонаційна виразність мовлення, включаючи темп, тембр, мелодику, інтонацію, силу голосу, наголоси та інші аспекти. Зауважимо, що значною мірою виробленню фонетико-орфоепічної компетенції сприяє робота над інтонаційним малюнком, музично-художнє виконання твору, введення прийомів драматизації у виразному читанні або виконанні ролей.

Комунікативна компетенція полягає в здатності ініціювати розмову, ставити запитання та висловлювати прохання, підтримувати розмову та продовжувати її згідно з ситуацією, розвивати комунікативні навички, вивчати етичні норми і прийнятні в конкретному суспільстві форми ввічливості в спілкуванні, а також формувати культуру мовлення і спілкування.

Лексична компетенція включає в себе декілька ключових аспектів, таких як розширення словника дітей новими словами і активізація вже вивчених, заміщення діалектизмів літературними виразами. Дитина навчається розуміти семантику слів, уточнювати їх значення, розрізняти багатозначність, пряме та переносне значення. Також формується вміння використовувати антоніми та синоніми, виділяти ключові слова в тексті, розвивати образне мовлення через введення слів у словосполучення та речення. Значною мірою розвитку лексичної компетенції сприяє наслідування культури слова, а також ознайомлення з художнім словом.

Граматико-стилістична компетенція включає у себе практичне ознайомлення з граматичними формами рідної мови, правильне вживання закінчень і взаємодію зі звуками, визначення і використання правильної форми слів, відбір найбільш доцільних слів і доповнення речень. Також розвивається синтаксична сторона мовлення, уміння висловлювати одну думку різними граматичними формами, формування граматичного і стилістичного чуття мови, а також чуття до помилок та уміння коригувати їх.

Діамонологічна компетенція включає в себе ряд вмінь, таких як постановка запитань до тексту, відповіді на запитання, добір заголовка до тексту, переказ тексту на основі прослуханого, переглянутого чи прочитаного матеріалу, складання розповіді за сюжетними картинками, побудова описових висловлювань, завершення тексту розповіді, створення діалогів на задану тему та інсценізація [30].

1.2 Мовленнєві помилки та їх класифікація

Порушення мовлення дітей, зміст, особливості вияву, шляхи усунення девіацій розглядали В. Бадер, А. Богуш, В. Капінос, А. Колупаєва, К. Крутій, Є. Соботович, М. Фомічова, М. Шеремет. Побудова класифікацій помилок в мовленнєвій діяльності здійснюється на основі визначення та вибору конкретних критеріїв, до таких критеріїв можна віднести: сформованість культури мовлення,

мовленнєві одиниці, вік дитини, особливості функціонування мовних засобів, стилістичний аспект мовних явищ і т.д.

У лінгводидактичних дослідженнях науковці звертають увагу на мовні і мовленнєві помилки, які стали об'єктом дослідження значної кількості фахівців.

Помилка в мовленні – це виявлене ненормативне використання мови, яке виникає внаслідок необґрунтованого порушення літературних норм та є результатом неправильних мисленнєвих операцій (В. Бадер, М. Пентиліук). Згідно з В. Мельничайко, помилка в висловлюванні розглядається як порушення будь-якої літературної норми, оцінка мовної одиниці за єдиною категорією «правильно/неправильно» замінюється менш категоричним підходом, який використовує термін «мовний недолік» з точки зору комунікативної доцільності, оцінюючи його як «гірше чи краще» [31, с. 21].

Згідно з дослідженням В. Бадер, діти роблять мовленнєві помилки, які можна розподілити на три групи: помилки та недоліки, що стосуються обох форм мовлення; помилки і недоліки, які виникають лише в усному мовленні; помилки і недоліки, які виявляються лише в писемному мовленні.

У рамках першої групи помилок, які виникають в обох формах мовлення, В. Бадер виділяє дві категорії: мовні помилки та мовленнєві помилки та недоліки. Мовні помилки включають лексичні, морфологічні і синтаксичні неточності. До лексичних помилок відносяться вживання слів у невідповідних значеннях, використання діалектизмів і просторічних слів, порушення лексичної сполучуваності, лексичні повтори, а також надмірне використання слів. Морфологічні помилки охоплюють неправильне чи недоцільне словотворення, утворення форм іменників та прикметників, помилкове написання особових закінчень дієслів. До них також відносять помилки в вживанні роду, числа, відмінка для іменників та прикметників. порушення морфологічних норм спричинене негативним впливом російської мови. Синтаксичні помилки визначаються тут як різноманітні порушення складових елементів структури словосполучень або речень [32, с. 144].

У науковому вимірі відсутній чітко визначений набір термінів для позначення ненормативних лінгвістичних одиниць, що призводить до неоднозначності у трактуванні помилок. У літературі широко використовуються терміни «недолік», «неточність», «огріх», «помилка», «порушення», «вада», «похибка», «відхилення», при цьому багато з них вживаються як синоніми. Наприклад, за новим тлумачним словником української мови, «вада» розглядається як хиба, недолік, недосконалість [17, с. 214]; «помилка» – як неправильність у написанні слова, похибка, огріх, неправильна думка [17, с. 556]; «порушення» - як відхилення від правил, невідповідність [17, с. 597]; «огріх» – як недолік, хиба, помилка [17, с. 69]; «недолік» – як помилка, відхилення від норми, дефект, вада [17, с. 835].

Дослідження низки наукових та науково-методичних праць виявило проблему відсутності чіткого відокремлення термінів «мовна» та «мовленнєва» помилка. Використання цих термінів є несистемним і не послідовним. Наприклад, у підручнику М. Пентилюк [21] мовленнєвими вважають лексичні, фразеологічні та стилістичні помилки, тоді як граматичні (морфологічні і синтаксичні) відносять до категорії мовних.

В наукових розвідках знаходимо такі основні типи відхилень, як: відхилення що ґрунтуються на затримці розвитку та такі, що виникають через порушення розвитку. Під терміном «відхилення» в мовленнєвому розвитку розуміємо запізнення в оволодінні звуковимовою та активним нормативним мовленням, яке можна стимулювати педагогічним впливом.

У методичній літературі основною причиною виникнення аномалій вважається відсутність сформованості знань щодо мовної норми. Науковці також вказують на інші причини виникнення ненормативних одиниць, такі як вплив діалектів, соціальних жаргонів, просторіч, індивідуальних мовленнєвих навичок за М. Пентилюк. Оскільки різні типи помилок можуть мати різні причини, в лінгводидактиці проводять дослідження, в яких автори окремо вивчають причини різноманітних помилок, таких як орфографічні, морфологічні та інші.

А. Лагутіна виокремлює внутрішньомовні фактори, які впливають на варіативність мовного вживання. Ці фактори включають особливості семантики слова, семантичні особливості лексеми, нормативну змінність мови, вплив аналогії, словосполучення і фразеологічних одиниць, взаємозв'язки між структурно подібними мовними одиницями та співвідношення стилів мови [33, с. 70-75].

Т. Бондаренко звертає увагу на феномен помилки, розглядаючи його в контексті впливу на мову засобів інформації. Вона розподіляє лексичні помилки на кілька видів, таких як аномативи, що виникають внаслідок неправильного розрізнення значень паронімів та сплутування семантики міжмовних омонімів, систематично модифіковані лексеми, плеоназми, інтерференци й росіянізми [34].

Класифікація помилок за Т. Бондаренко включає мовні (лексичні, синтаксичні, стилістичні, орфоепічні, акцентуаційні, орфографічні, фразеологічні, словотвірні, пунктуаційні), мовленнєві та немовні (фактичні, естетичні, логічні) аномативи. Вона визначає помилку як ненормативне лінгвоутворення, що виникає внаслідок не адекватного ситуації порушення літературної норми і є результатом неправильних мисленнєвих операцій [35].

А. Богуш наголошує, що види помилок можна класифікувати за здійснюваною мовленнєвою діяльністю. Тут виділяють помилки говоріння та помилки розуміння, які взаємопов'язані. Більш очевидними є помилки говоріння, і їх доволі легко можна зафіксувати. З іншого боку, визначити помилки розуміння складніше. Найпоширенішим видом таких помилок, за спостереженнями А. Богуш, є лексикосемантичні помилки розуміння, а саме неправильне розуміння значення слова [36, с. 84]. Дискусія полягає в тому, що до мовленнєвих недоліків лінгводидакти також відносять семантичні (уживання слова відповідно до його значення; дібрання синонімів; розуміння того, що слово може реалізувати як конкретне, так і абстрактне значення; слово має художньо-естетичний потенціал), відхилення в мовленні, які стосуються стилістичних та стилістично-функціональних аспектів та призводять до вираженої неприродності або відхилення виразності висловлювання. Щодо семантичних недоліків, або

порушень вимог слововживання, лінгводидакти вказують на вживання слів у значеннях, які для них неприродні, порушення лексичної взаємодії слів, такі як тавтологія чи вживання спільнокореневих слів. Також у цій групі розглядаються зайві слова, які можуть призводити до надмірності в висловлюванні (плеоназми) та повторення тих самих слів. Окрім цього, лінгвісти зазначають також і на порушення фразеології, які включають неправильне використання та спотворення фразеологічних виразів.

А. Богуш розглядає мовленнєві помилки як різновиди порушень конкретних мовних норм, розподіляючи їх на кілька категорій:

- а) помилки у структурі слова, такі як некоректне словотворення чи зміна форм слів нормативної мови;
- б) морфологічні недоліки, пов'язані з недоцільним утворенням форм слів і складних речень;
- в) синтаксичні неточності, що виникають через неправильну конструкцію словосполучень, простих та складних речень;
- г) лексичні відхилення, такі як використання слів у неправильних значеннях, порушення лексичної взаємодії, повторення та тавтологія;
- д) фразеологічні недоліки, пов'язані із використанням фразеологізмів, які не відповідають нормам;
- е) стилістичні порушення, які полягають в порушенні єдності стилю [36, с. 84].

А. Богуш також вказує, що не кожному мовленнєву помилку у дошкільників можна тлумачити як нерівномірність в засвоєнні системи і норм мови. Якщо дорослі, які оточують дитину, допускають порушення літературних мовних норм, діти часто повторюють ці помилки. Ці порушення можуть впливати на лексику, морфологію, синтаксис і фонетику, утворюючи «просторіччя» – особливий вид мовлення, який має негативний вплив на формування мовлення дитини та може викликати різноманітні помилки [36, с. 85].

Зважаючи на викладене вище вважаємо за потрібне наголосити на важливості своєчасної діагностики мовленнєвих помилок у дітей дошкільного віку, а саме п'ятого року життя. Це дозволяє виявити специфічні особливості розвитку лексики, морфології, фонетико-фонематичних та синтаксичних аспектів мовлення, що є неможливим без використання критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку дітей у віці від 4 до 6 (7) років (Додаток Ж) [37].

Водночас наголошуємо на важливості обізнаності з характеристиками рівнів розвитку мовлення за умов нормотипового онтогенезу (Додаток З) [37].

Л. Бартенєва у своїх дослідженнях [38, с. 6] вказує, що до семи років у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком повинні бути сформовані певні мовні навички. Зокрема це відмінювання іменників, прикметників, дієслів за морфологічними категоріями, такими як рід, число, відмінок. Діти також повинні знати певні мовні парадигми, наприклад, систему відмінювання іменників та дієслів.

У цей період діти вже володіють базовими знаннями про букви та можуть утворювати слова з розрізної абетки без застосування орфографічних правил. Однак у їхньому усному мовленні можуть виникати граматичні помилки, такі як неузгодженість слів за родом, числом та відмінком, а також порушення у структурі речень та проблеми в підготовці та плануванні висловлювань.

Загалом, до шести років формування основних елементів мовлення та можливостей здійснення успішної мовленнєвої діяльності у дитини в лексико-граматичному плані можна вважати завершеним, на що вказують дослідження А. Богуш, К. Крутій, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічевої, М. Фомічової та інших вчених. Однак важливо зазначити, що визначені рівні мовленнєвого розвитку є умовними еталонами, які можна використовувати для об'єктивної оцінки рівня розвитку дитини, не лише в мовленнєвому, але й у розумовому плані.

Існуючі традиційні методики діагностики спрямовані на виявлення мовних характеристик, таких як граматична сторона мовлення, словниковий запас і

звуковимова. Однак вони не завжди відповідають сучасним уявленням про мовленнєву діяльність та психологічні механізми її формування.

У цьому дослідженні будь-яке порушення мовних норм розглядається як мовленнєва помилка, враховуючи віковий період (дошкільний), а також форму мовлення (усне мовлення), яке діти засвоюють у цей період.

У зв'язку з цим зупинимось на характеристиці помилок в мовленні дошкільників за такими напрямками: мовленнєві помилки у звуковимові та граматичні помилки.

1.2.1. Порушення звуковимови у дітей п'ятого року життя. Для розвитку мовлення дітей вік від трьох до п'яти років є особливим періодом. Протягом цього часу мовлення стає важливим інструментом для вираження думок, встановлення соціальних зв'язків та впливу на оточуючих. Дитина стає чутливою до звуків та значень мови, а розширення спілкування та різноманітність діяльності сприяють інтенсивному розвитку її мовлення.

До основних функцій мовлення в означеній віковій категорії можна віднести повідомлення про свій стан чи певну інформацію, встановлення соціальних зв'язків з оточуючими та вплив на інших. Дитина намагається повідомляти про свої думки, коментувати свої власні дії, та здійснювати вплив на поведінку оточуючих з певною метою через мовлення. У четвертий і п'ятий рік життя розширення мовлення дитини відбувається зокрема через засоби невербальної комунікації. Тут ми можемо виділити активні прояви міміки, жестів, логічне застосування усмішки тощо.

П'ятий рік життя характерний значним збільшенням активної комунікації, дитина значно впевненіше та ефективніше може виразити свої думки чи емоції без необхідності цілеспрямованих дій, допомоги від дорослого. В той же час, все ще спостерігаються певні складнощі при взаємодії з однолітками, в основному через недоліки в сприйнятті мовлення оточуючих. Ситуативне мовлення поступово замінюється активним та доречним використанням різноманітних

мовних засобів. На кінець п'ятого року життя дитина в основному вже оволоділа звуковимовою, хоча можуть виникати окремі недоліки [39].

Згідно з комплексною програмою розвитку «Я у Світі», для дітей п'ятого року життя характерною є правильна вимова як шиплячих так і сонорних звуків рідної мови, в цілому, дитина вже може правильно вимовляти всі звуки. При цьому зазначимо, що чітка вимова деяких звуків ще може бути нестійкою, доволі сильно залежати від конкретної мовної ситуації, рівня втомленості дитини і т.д. Поступово зникає пом'якшення мовлення, і дитина вчиться правильно вживати наголоси, дотримуватися літературної вимови та розрізняти звуки у словах [39].

Специфіка фонематичної системи визначає певні звукові ознаки як сигнальні змістовідмінні (фонеми), тоді як інші звукові особливості є несуттєвими, можливими лише за певних обставин. Усе мовленнєве багатство формується завдяки системі протиставлень, де різниця хоча б у одній акустичній особливості може призвести до зміни смислу вимовленого слова. Фонематична система виникає, коли створюється мережа протиставлень, які розрізняють, наприклад, голосні та приголосні звуки, проривні та фрикативні, тверді та м'які, дзвінкі та глухі звуки [40].

Оволодіння чистою вимовою орієнтована насамперед на чітке і правильне сприймання звуків мовлення на слух, що, у свою чергу, передбачає необхідність достатньо підготовленого для їх вимови артикуляційного апарату, в підсумку діяльності якого відбувається формування окремих одиниць певної мовленнєвої системи .

Ознакою недорозвинення фонем у дітей дошкільного віку є неповна розрізненість звуків, які відрізняються тонкими ознаками артикуляції чи акустичними особливостями, такими як сонорні «р» і «л» свистячі, шиплячі, тверді, м'які, дзвінкі, глухі звуки. Проблема виховання правильної звуковимови дітей розглядається в аспекті правильної вимови, становлення звукової культури мовлення, виправлення мовленнєвих помилок та оволодіння інтонаційною виразністю.

Застосовно до дітей дошкільного віку, характеристики розвитку особливостей їх звуковимови розглядались у роботах В. Рождественської, М. Фомічової та ін. На початку дошкільного віку дитина вже значною мірою оволодіває мовленням, водночас воно все ще не досить чітке і чисте за звучанням.

Наприкінці середнього дошкільного віку, приблизно в 4–4,5 роки, загальна пом'якшеність мовлення зустрічається дедалі рідше і поступово зникає. Діти починають використовувати шиплячі звуки, хоча спочатку це може характеризуватись нечіткою вимовою, під керівництвом дорослих це поступово виправляється. Нестійкість звуковимови також є характерною особливістю – діти можуть неправильно вимовляти звуки навіть у одному слові. У другій половині дошкільного віку відзначається оволодіння правильною вимовою звуків [ш], [ж], [р], але можливі заміни цих звуків у словах. Діти експериментують з новими звуками, і це може призводити до неправильних заміन, які поступово коригуються. Зауважимо, що пропуск звука [р] у слові спостерігається рідко, здебільшого він замінюється звуками [л], [л'], [й]. У віці 4–5 років слововимова дітей характерна збільшенням зрозумілості та чіткості. Менше спостерігається перестановок у вимові звуків і складів, і практично не використовуються скорочення слів [19].

Проблеми в розпізнаванні звуків мови в дитячому віці можуть стати причиною прояву фізіологічної недорікуватості. Умовою подолання розглядуваної девіації є вироблення вміння в дитини розпізнавати звуки, відповідно, вона зможе звуки правильно повторювати і правильно вимовляти в комунікації. Для дітей віком від 4 до 6 років з наявною фізіологічною недорікуватістю, є характерною можливість через розвиток їхнього мовленнєвого і слухового апарату навчитися правильно вимовляти всі звуки рідної мови без спеціального навчання. Це можливо через наслідування правильної звуковимови дорослих, що підтверджує необхідність надання правильних еталонів, а також доводить шкідливість регулярних копіювань дитячих висловів в зменшено-пестливих формах. Проте, важливо відзначити, що в ході дослідження мовлення дітей, зокрема методом спостереження, були отримані дані, що вихід за межі

вікового періоду характерного для наявності фізіологічної недорікуватості не в кожному випадку призводить до її зникнення, і деякі аспекти цієї проблеми можуть залишатися на достатньо тривалий час (період життя / усе життя), якщо їх не виправляти вчасно.

Виокремлюють 3 види неправильної звуковимови, яка має найбільше уживання:

- заміна звуків («зантиметр», замість «сантиметр»);
- пропуск звуків («акаріум», замість «акваріум»);
- спотворення звуків (наприклад спотворена вимова звука [к] в слові «кавун»).

Важливо відзначити, що спотворення звуків часто розглядається як характерна особливість дитячого мовлення, відсутність ставлення до такого явища як до дефекту призводить до применшення його значення і утруднення подальшої роботи з виправлення та корекції.

Найчастіше пропускаються такі звуки: [р], [л], [к], [г], [с], [з], [ц], [ж], [ш], [ч], [щ] (лампа – ампа, рука – ука, кіт – іт, сумка – умка). Діти не одразу починають правильно вимовляти звуки рідної мови, і цей процес є поетапним. Одним з етапів є використання перехідних звуків. Так, дитина може тимчасово вживати або адаптувати звуки, які ще не використовуються в її мовленні, шляхом введення або апроксимації подібних за артикуляцією звуків, тому не всі заміни звуків у дитячому мовленні можуть уважатися патологічними. Зупинимось на таких замінах звуків, які найбільш часто трапляються у дітей. Зазвичай це бувають заміни свистячих [с], [з], [ц], шиплячих [ж], [ш], [ч], [щ] і сонорних [р], [л] звуків. Свистячі і шиплячі можуть взаємозамінюватися: «шад» (сад), «сапка» (шапка). Свистячі і шиплячі можуть замінюватися іншими звуками – [ф], [в], [д], [т]: «фад» (сад), «вамок» («замок»), «вук» (жук). [р], [л] також можуть взаємозамінюватися: «лак» (рак), «лама» (рама), «як» (рак). Звуки [к], [г] можуть замінюватись звуками [д], [т]. Початкове рефлексорне повторення звуків маленькими дітьми поступово видозмінюється, набуває свідомого характеру. При повторенні звуків слова значну роль відіграє фонематичний слух, який дозволяє

сприймати різницю при вимові подібних звуків ([б] – [п], [д] – [т]), визначати звук у слові (на початку слова, в середині, в кінці). Не менш важливим є формування вміння правильної артикуляційної пози і правильного руху органів артикуляції (губ, язика, м'якого піднебіння) [19].

У дослідженні Н. Савінової відзначається, що процес засвоєння звуків мовлення у дитини відбувається в певній послідовності. Починаючи з інтонації у віці від 4 до 6 місяців, дитина поступово розвиває ритм (від 6 до 12 місяців), а потім, після першого року життя, розвиток зосереджується на звуковому складі.

На її думку, для успішного початку розвитку мовлення важливо, щоб у дитини був розвинений фонематичний слух. Сприйняття фонем у дитини відбувається нерівномірно, має свої закономірності. За Н. Швачкіним сприйняття приголосних фонем відбувається в такій послідовності: на першому етапі дитина вчиться розуміти де приголосний присутній, а де його немає взагалі, далі з'являється можливість розрізняти шумні та сонорні приголосні, потім тверді і м'які. Відзначимо, що для появи розуміння і відчуття різниці між глухими і дзвінкими приголосними проходить доволі багато часу. Цей процес в означеній класифікації відбувається на передостанньому етапі, хоча артикуляція тих чи тих звуків засвоюється дошкільником без значних складнощів. Останній етап передбачає появу можливості розрізнявати шиплячі та свистячі звуки. Він супроводжується активним використанням словесного мовлення, дитина вже напрочуд ефективно відчуває артикуляційні відмінності що характерні для її рідної мови [19].

Також науковець аналізуючи причини засвоєння або незасвоєння того чи того звука доходить висновку, що основним є засвоєння або незасвоєння відповідних артикуляційних рухів, які є загальними для всієї групи незасвоєних звуків. Так, незасвоєність звуків [в], [в'], [ф], [ф'] пояснюється відсутністю вміння створювати щілину між верхніми зубами і нижньою губою. Відсутність можливості підняти кінчик язика (без підняття його передньої спинки) робить неможливим вимову звуків [н], [д], [т], [ц], [с], [з], [л]. Найбільш складним для всіх дітей є оволодіння механізмом вібрації кінчика язика, яким необхідно

оволодіти при вимові [p], [p'], а також робота з підйому передньої частини язика до переднього піднебіння – [ш], [ч], [ж].

Відтак, на думку О. Гвоздєва існує певна закономірність щодо оволодіння звуками. Зокрема діти спочатку оволодівають звуками, які артикуються губами, потім язиковими; проривні звуки засвоюються легше та швидше за щілинні. Якщо дитина не може вимовити певний звук, вона або обере замість нього інший, або просто пропускатиме його в процесі мовлення. Як зазначає О. Гвоздєв, у випадку заміни дитина обере такий звук, який найкраще підходить в контексті звукової подібності, носить максимально схожі акустичні характеристики [41].

Порядок появи звуків у мовленні дітей обумовлюється кількома факторами, такими як роль у фонетичних відмінностях та артикуляційна складність. Визначено, що порядок засвоєння приголосних у дітей має певні властивості, наприклад, губні звуки з'являються раніше за язикові, а тверді губні – раніше за м'які. Подібний порядок є універсальним для мов усього світу [5].

У процесі засвоєння звуків дітьми зустрічаються помилки у звуковимові. Тверді передньоязикові приголосні спочатку нерідко замінюються м'якими, а щілинні передньоязикові – іншими щілинними. Це явище може спостерігатися на етапі засвоєння вимови конкретного звука, де дитина може переходити від одного еквіваленту до іншого (можливе також повернення до початкової вимови або відхилення), поступово наближаючись до нормативної звуковимови.

У період вікової недорікуватості діти вимовляють пом'якшено майже всі тверді форми приголосних звуків, через що мовлення дітей звучить пом'якшено. Деякі звуки діти пропускають у мовленні, вимовляють нечітко або ж замінюють іншими звуками, більш легкими у вимові. За віковими нормами повне становлення звуковимови має бути сформованим у віці 4-5 років, за умови нормального психо-фізичного розвитку дитини та оточення яке може бути прикладом до мовленнєвого наслідування.

Подальший розвиток мовлення в нормі продовжується у напрямку розвитку граматичної сторони мовлення, збільшення лексичного запасу, оволодінням

вимовою слів різної складової структури, розвитком зв'язного мовлення, оволодіння нормами літературної мови.

Дітям дошкільного віку важко вимовляти слова із збігом приголосних: «маршрутка», «стовбур», часто діти переставляють склади у словах місцями, деякі зовсім не вимовляють, замість довгих слів можна почути скорочені форми: «тівізол», «ходильник», «копутір», «елетичка» тощо.

Отже, навіть враховуючи збільшення уваги вчених до вивчення питання розвитку мовлення дошкільників та публікації нових теоретичних досліджень, проведена теоретична розвідка питання свідчить про те, що проблема розробки, теоретико-методичного обґрунтування та впровадження в практику методик корекції мовленнєвих порушень та коригування мовленнєвих помилок у дітей дошкільного віку залишається актуальною.

1.2.2. Типи граматичних помилок. Граматичний бік мовлення дітей дошкільного віку знайшов відображення в низці праць таких науковців як: А. Богуш, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька та ін. Вчені зазначають, що перебіг оволодіння граматичною структурою мови у дітей є неоднорідним і характеризується нерівномірністю. В дошкільному віці спостерігається явище «типових граматичних помилок», що полягає в систематичних відхиленнях від граматичних норм. Діти в цьому віці часто допускають різноманітні порушення, коли формулюють речення та використовують граматичні конструкції [19, с.45].

Розглянемо показники сформованості граматичної будови мовлення за програмою «Я у Світі» – дитина оволодіває навичками правильно змінювати слова, узгоджувати їх та використовувати різноманітні за своєю структурою речення. Діти експериментують зі словами, створюють веселі рими та використовують мовлення у спілкуванні. Мовні помилки також все ще характерні для дітей цього віку, зокрема це не рідко можна спостерігати в контексті чергування приголосних. В той же час це період коли діти вельми активно вивчають нові граматичні форми. Вони виявляють ініціативу у мовленнєвих іграх

з дорослими та на практиці використовують отриманий досвід для утворення різних граматичних структур [39].

Л. Трофименко в своїй монографії вказує, що розвиток граматичного боку мовлення у дітей пов'язаний з операціями, такими як утворення за аналогією, зіставлення морфем з їхнім значенням, перенос, практичний морфологічний аналіз, узагальнення [37].

На думку авторки, формування та розвиток граматичного боку мовлення тісно пов'язаний з вміннями вивчати, аналізувати, узагальнювати, розбирати на складові компоненти, і, відповідно, розвиток аналітико-синтетичних здібностей тут є провідним. Щоб сформувати правильну граматичну сторону мовлення, дитина повинна ретельно вивчати, як використовують мову оточуючі, виділяти основні правила граматики в реальних ситуаціях, узагальнювати ці правила і закріплювати їх у своєму власному мовленні. Цей процес полегшується розвитком розуміння граматичних форм шляхом встановлення залежностей між ними, формування узагальнень граматичних правил, переносу і застосування цих узагальнень на нові ситуації [37].

Л. Трофименко стверджує, що діти вже до чотирьох років в основному оволодівають граматичною системою словозміни. Тим не менше, до семирічного віку можна виявляти окремі неточності, які пов'язані із використанням рідкісних або нетипових форм. Показником нормативного розвитку граматичної системи мовлення вважається успішне використання дитиною числових форм іменників, дієслів, прикметників, відмінкових закінчень для іменників і прикметників, особових форм дієслів, родових форм дієслів та прикметників, а також розуміння видових категорій дієслів та інших граматичних аспектів [37, с. 25].

Аналіз синтаксичних недоліків у мовленні дітей, проведений дослідниками, такими як А. Богуш, К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, розкриває різноманіття і характер типових помилок у їх синтаксичній компетенції. Одним із зазначених недоліків є невірне вживання сполучників, де випадково використовуються «то» чи «так» замість інших сполучників, таких як «і». Деякі

діти також допускають помилки у розташуванні сполучників у реченнях часу, розміщуючи їх не на початку, а в середині висловлювання.

Серед інших виявлених помилок варто відзначити використання сполучників підрядного речення на першому місці, не на початку, після певного ключового слова. Це особливо помітно у реченнях часу з використанням «коли», умовних з «якщо» та допустових з «хоча». Деякі конструкції також виокремлюються, наприклад, сполучне слово «котрий» чи «все ж таки» вказуються в кінці речень, порушуючи звичну синтаксичну структуру.

Аналіз також виявив, що деякі діти мають труднощі з конструюванням складних речень у випадках необхідності поєднань з означальними та підрядними, тим самим не рідко припускаючись помилок, наприклад при використанні сполучника «який». Зауважимо, що ці типові синтаксичні помилки дітей можуть бути обумовлені багатозначністю семантичної будови та розмаїттям функцій які передають службові частини мови, що не завжди зрозумілі дітям [19, с. 48].

У процесі мовного розвитку дітей не рідко відзначаються ситуації, коли вони замінюють одне відмінкове закінчення іншим в рамках одного відмінка. Наприклад, на початковому етапі дитина може використовувати закінчення «-у» для іменників чоловічого роду, неживих об'єктів (наприклад, «роту»), для іменників, які вживаються тільки у множині (наприклад, «сапку»), для іменників жіночого роду на м'який приголосний (наприклад, «книжку»), а також для іменників середнього роду (наприклад, «яйцу»).

У випадку орудного відмінка однини можливі два етапи: використання закінчення «-ом» (наприклад, «виделочком», «ганчірочком») та «-ой» (наприклад, «стілцею», «ножой»). Згодом спостерігається витіснення закінчення «-ю» закінченням «-ей».

У родовому відмінку множини можна відзначити використання закінчення «-ов» (наприклад, «святів», «книгов»). У називному і знахідному відмінках множини можливі форми з закінченням «-и», «-і» (наприклад, «потяги», «яблуки») та «-а», «-я» (наприклад, «тесляра», «квітка»).

У місцевому відмінку однини чоловічого роду можливі зміни від «-у-» до «-є-» (наприклад, «в парке»), а потім до «-у» (наприклад, «в театру»).

Ці заміни у мовленні дітей підтверджують те, що їхнє сприйняття відмінкових форм формується поступово, з переважанням семантичного значення над системою правил [19, с. 46].

Граматичні помилки можна класифікувати за кількома категоріями, серед яких основні – це морфологічні, синтаксичні та словотворчі. Помилки словотворення включають в себе порушення словотвірної складової слів в межах літературної мови та створення штучноутворених слів. Наприклад, діти дошкільного віку часто утворюють нові слова за аналогією до вже вивчених, такі як «лівіки» та «правики» від «пальчики», або «чистяк», «різак», «носяк», «брудняк» від «співак». Також можливе утворення нових слів шляхом комбінування уривків інших слів, як у випадку «піджакет», «рибоїв», «цукромед». Ці явища є характерними для дітей на етапі передшкільного віку [19, с. 46]

Найрозповсюдженіша категорія граматичних помилок – це морфологічні невірності у словозміні. Тут можемо виділити заміну закінчень в межах одного відмінка (наприклад, «вікни», «дереви», «пір'ї»), неправильне відмінювання іменників, які не підлягають зміні (наприклад, «на піаніні», «по радіву»), помилкову заміну роду іменників («велика собака», «один цукерка», «один рукавиць»), помилкове вживання чисельної форми іменників («хмарні неби», «дві ножиці», «одна саня», «мої шоколади», «зачини двері»), невірне вживання форм дієслів («бігу», «носю», «ходю», «їхаю», «сплім»), займенників («у нюю», «з їх», «з їми»), числівників («по однім», «п'ятім»), а також у зміні приголосних в корені іменників («вуші», «окі», «на ногі», «в руці») та проблема змішування в закінченнях знахідного відмінка живих і неживих іменників, наприклад, «погодували гусак», «посадили куща» [19, с. 46].

Г. Ніколайчук розкриває складний характер морфологічних помилок, пов'язаних з процесами словотворення. На думку науковиці, дошкільнику необхідно вивчити мотивовану лексему, пов'язану з об'єктами чи явищами навколишнього середовища, та оволодіти вмінням вибирати афікси з необхідною

семантикою. Важливо вміти виокремлювати правила словотворення та застосовувати різні методи утворення слів як у звичайних, так і в нових комунікативних ситуаціях. Г. Ніколайчук описує етапи розвитку словотворення у дошкільників, де спочатку відбувається мотиваційно зумовлене дієслівне словоутворення за допомогою суфіксів. Пізніше, зазвичай в проміжку між третім та п'ятим роком життя, вони активно використовують неологізми, а становлення дієслівного словоутворення префіксальним способом продовжується. Коли дошкільники підходять до завершення цього етапу, в більшості випадків у дітей припиняються процеси okazіонального словотворення [42].

Третю групу граматичних помилок А. Богуш відносить до синтаксичних [43]. Розглядаючи синтаксичні недоліки зазначимо, що найчастіше виникає проблема побудови неправильного порядку слів у реченні під час відповіді на запитання дорослого. Ці помилки характерні особливо для дошкільників в передшкільному періоді і досить важко піддаються корекції під час шкільного навчання. Основною проблемою тут є те, що втрачається сенситивний період і далеко не завжди вдається успішно виправити мовлення учнів, позбавивши його «дошкільних» помилок та впливів, які затримують граматичний розвиток.

Цілу низку граматичних помилок описує в своїй дисертації Н. Савінова. Одним із найрозповсюдженіших явищ дитячого мовлення, зазначає автор, є уніфікація наголосу в парадигмах слів, тобто закріплення його за конкретним складом у словоформі. Зразком, за яким дитина будує інші форми даного слова, найчастіше виступає вихідна форма, тобто форма називного відмінка однини: землю копати – земля. У порівнянні із нормативною формою, наголос може бути перенесено з основи на флексію або із флексії на основу. Діти послідовно спростовують біглисть голосних [і] та [о]. Голосні при відмінюванні іменників дітьми залишаються в основі слова: «песів» необхідно навчати (пес); «шматоки» хлібу (шматок). Іноді спостерігається цікаве явище: засвоївши закономірність, коли [о] в суфіксі -ок стає біглим звуком, діти поширюють це явище на ті слова, в яких наявне саме таке кінцеве сполучення звуків. Діти спростовують чергування кінцевих приголосних основи. Найчастіше таке чергування в нашій мові є

сумісним із одночасним нарощуванням в основі множини (камінь - каміння). У таких формах іменників, як вухо – вуха, сусід – сусіди, ніж – ножи, хутір – хутора, око – очі можна спостерігати як вплив початкової форми (називного відмінка однини) на останні форми (Намалюю зайчику очи), так і вплив непочаткової форми на початкову («Один оч болить»). Діти модифікують іменники – назви дитинчат тварин, які мають в основі однини суфікс –ат- (-ят-) і отримують нові форми множини: курчата – курчатки, ведмежата – ведмежатки. У більшості випадків форми множини стають схожими на форми однини. Які маленькі «кошенятки» [19].

До певного часу діти майже не помічають існування середнього роду. Іменники середнього роду на початковому етапі переводяться дитиною або в жіночий, або в чоловічий рід. Іменники чоловічого роду переводяться в жіночий і навпаки. Форма родового відмінка множини – найбільш складна для дитини тим, що в цій формі конкурують такі флексії: -ів (-їв), -ей, нульова. Найбільш розповсюдженим є заміна нульового закінчення на -ів (-їв): ляльків, шапків іт. ін. Спостерігаються випадки заміни закінчення -ей на -ів: очів, конів. Підлягають модифікації такі іменники, як: метро, таксі і т. ін.: «багато таксів»; «їхати метро» і т. ін. У мовленні дітей дошкільного віку відсутня третя і четверта відміни. Діти можуть змінювати рід іменників («цей собача», «мала дитя») або іменник без зміни роду може бути переведений із третьої відміни у першу. Саме такий модифікації підлягають зазвичай не одна, а всі форми іменника, в тому числі початкова форма називного відмінка. Зустрічаються модифікації форми знахідного відмінка: «натискуй на педаль». Велика кількість інновацій зустрічається в орудному відмінку однини: різати ножею, заховатися під ліжкою і т. ін. Часто зустрічаються заміни флексій -ом на флексію -ой в орудному відмінку: «зустрілись із дядькой». У мовленні дітей спостерігається стійка заміна закінчення на -а закінченням -и. Така заміна здійснюється в таких випадках: в іменників чоловічого і середнього роду другої відміни, при цьому може змінюватись і наголос: «вікни відкрили» і т. ін.; в іменників IV відміни із закінченням -а (-я) : «маленькі поросяти». Іменники чоловічого роду можуть

використовуватись безвідносно до статі, у значенні особи взагалі (лікар, інженер, архитектор). Діти відмовляються використовувати іменники чоловічого роду відповідно до жінок: «Не вихователь, а вихователька». При позначенні особи жіночої статі діти утворюють за допомогою суфіксів родові кореляти: «водійниця тролейбусу» і т. ін. [19].

За результатами наявних досліджень, вважаємо, що до помилок у слововживанні можна віднести описані вченими «словотворчі інновації», «новоутворення за аналогією», семантичні помилки, «лексичний повтор», просторічність, наявність місцевих говірок і діалектизмів, фразеологічні помилки.

Водночас вважаємо, що лексичні помилки і помилки у зв'язному мовленні дітей дошкільного віку вимагають спеціальних досліджень.

1.3. Комунікативна діяльність як засіб удосконалення мовлення

Входження України до європейського і світового освітнього простору супроджується становленням державної освіти, суттєвою її модернізацією. Одна із пріоритетних задач системи освіти є виховання та розвиток україномовної особистості з вітчизняним світоглядом, тобто такого індивіда, який «повинен володіти єдиною системою мовотворення усних і писемних українських текстів, вільно триматися в різних комунікативних ситуаціях, усебічно сприяти пролонгації суспільних функцій мови, створюючи її соціальну престижність» [39].

Одне із провідних завдань сучасної дошкільної лінгводидактики є удосконалення мовлення дітей дошкільного віку. Мовленнєве спілкування це діяльність, якою дитина оволоділа в ранньому віці, за допомогою якого пізнає різноманітність та цілісність наколишнього світу. Через мовленнєвий розвиток діти контактують із навколишнім середовищем, відкривають свій внутрішній світ, власне «Я».

Проаналізувавши наукові джерела з проблематики комунікативної діяльності, зазначимо велику різноманітність термінів даного явища: «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність». Така кількість

термінології свідчить про методологічну та змістовну різницю сутності даних понять. Подібні напрями характерні науковим роботам з проблем комунікативної діяльності в передумовах мовленнєвого дизонтогенезу (Т. Волковська, К. Ковилова, О. Павлова, О. Федосєєва, М. Шеремет).

Теоретичне підґрунття розвитку мовлення протягом всього дитинства знайшли відображення у головних думках вітчизняних та зарубіжних науковців: Я. Коменський, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, багато досліджень з проблеми розвитку комунікативної функції дошкільників описано в наукових роботах А. Богуш, Н. Гавриш.

На основі методичної спадщини І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, сучасні науковці висвітлюють проблеми та завдання розвитку мовлення у своїх напрацюваннях.

Проблематика мовленнєвого розвитку дошкільників висвітлювалась науковцями та педагогами в багатьох аспектах, наприклад: навчання дошкільників сюжетної розповіді (О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, В. Захарченко, Т. Постоян), застосування художньої літератури в процесі розвитку монологічного мовлення (А. Богуш, Н. Маліновська, Т. Мішеніна, О. Монке, Л. Фесенко). Педагоги-практики та науковці окреслюють мету навчання дошкільників рідної мови у дитинстві, як спосіб спілкування та досягнення навколишнього світу [44; 43; 45; 46; 47].

Як стверджує Т.Мішеніна, в своїх дослідженнях щодо значення дитячої літератури в розвитку особистості дитини, формування конкретно-чуттєвого враження про дійсність, яке здатне описати художній світ, розвиток уяви, фантазії, сприяє формуванню мислення особистості, творчого розвитку[46].

Проблема комунікативної діяльності особистості дорослих та дітей є важливим дослідженням сучасності. Актуальність даної проблеми обумовлена вагомим внеском у розвиток та формуванню психіки особистості, із громадським походженням та особливим внеском спілкування у міжособистісні взаємини та соціалізацію особистості [48].

Комунікативну діяльність науковці окреслюють загальною категорією для найменування усіх контактів людей, зокрема інформаційних та комунікативних, включаючи в себе просту форму взаємодії – присутність.

Комунікативна діяльність є складним, багатовимірним процесом, що базується на взаємодії особистостей, як інформаційного процесу, так і взаємин, співпереживань, взаємопорозуміння людей [43]. Проаналізувавши психологічний словник, розуміємо, що це взаємодія суб'єктів під час якої проходить обмін емоційною та пізнавальною інформацією, знаннями та вміннями, власним життєвим досвідом, а також результатами власної діяльності. Даний вид діяльності є необхідним для розвитку та формування індивіду та групи [49]. Окреслені тлумачення говорять про окреслену природу комунікативної діяльності, її полужункціональність та вагоме соціальне значення [43].

Погоджуємось із думками науковців щодо діяльнісного тлумачення спілкування, тому в науковій роботі комунікативну діяльність розглядаємо як, процес спілкування, що важливо для нормативного, сталого, соціально-психологічного розвитку особистості протягом всього життя, починаючи від народження. Іншими словами, у роботі дефініції «спілкування» та «комунікативна діяльність» є синонімами.

Підсумовуючи описані вище дослідження, робимо висновки, що процес комунікативної діяльності є самостійним або може протікати в рамках інших діяльностей, для неї характерна структурна організація, а здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії окреслює інтеративну, інформаційну та перцептивну сторони.

Значним поглядом в психологічному значенні вивчення комунікативної діяльності є окреслення та поділ її видів, тлумачення їх важливості у всьому житті та на різних етапах розвитку.

Комунікативна діяльність – це одна із основоположних умов розвитку дитини, найвагоміший фактор становлення особистості, провідна роль діяльності людини, спрямована на пізнання й оцінку себе, а також опосередковано іншими людьми.

Науковці А. Богуш [50], Т. Піроженко [51] у своїх працях неодноразово вказували на важливість комунікативної діяльності в психічному розвитку дитини. Дидакти окреслюють важливість дорослих у становленні спілкування дітей: приклади та зразки створюють емоційну підпору та здійснення групової діяльності.

І. Мартиненко в своїх дослідженнях зазначає, що вимогою до розвитку комунікативних здібностей вченими наголошено на наявності значного комунікативного запиту, бажання контактувати з оточуючими та бути серед них. Прагнення до спілкування є однією з базових соціальних потреб індивіда. З дорослішанням дана потреба збільшується та посилюється за змістом та формою, зумовлює розвиток комунікації, мотивів та комунікативних вмінь [52].

Ключовим аспектом розвідки комунікативного розвитку дитини є процес аналізу комунікативних засобів втілення мотивів.

Доведено, що рушійна сила комунікативного розвитку – це процес становлення та поділу комунікативної мотивації, що детермінує взаємодію з партнером. Предметна необхідність дитини виражається у її комунікативних мотивах, спонукає звертатися за допомогою до дорослих, наприклад: необхідність нових вражень створює пізнавальну мотивацію до спілкування; активне функціонування проявляється в ділових мотивах; необхідність визнання та підтримки проявляється в особистісних мотивах спілкування. В кожному із періодів дитинства окреслені мотиви стають провідними. Трансформація домінуючих мотивів залежить від перетворення провідної діяльності дітей та місцем спілкування в комплексі їх загальної життєдіяльності [52].

Зазначимо, що комунікативний розвиток дошкільника відбувається під особистісним впливом та настановами дорослого, який формує умови розвитку спілкування. Початок комунікативної взаємодії дитини залежить від дорослого. Найефективніше досягти цього можна через організацію суб'єктної взаємодії дітей [52].

Підсумовуючи описане вище, вважаємо за необхідне виокремити основні властивості комунікативної діяльності дошкільників:

- мотиваційно-ціннісний компонент виявляє потреби в нових враженнях, пізнавальних мотивів та прагненням до визнання з високою властивістю ділових мотивів; збільшення гуманістичних цінностей із викоріненням егоцентризму;
- когнітивно-діяльнісний компонент характеризується збільшенням комунікативних дій, які здійснюються всілякими засобами, серед яких головними є мовленняві; виявляється експресивністю та стійкістю з напрямом до позаситуативних форм як в комунікації з дорослими, так і в спілкуванні з однолітками; посилення рис особистості, що відповідають за соціальну перцепцію та рефлексію, здатність до початку та проведення комунікативної діяльності; орієнтація на внутрішній план дій та здатність до прогнозів стосовно комунікативної взаємодії;
- підсумково-оцінювальний компонент орієнтується на результат, готовність до рефлексії, самоконтролю та зворотної реакції від дій партнера [52, с. 89].

Науковці стверджують, що чинником комунікативного розвитку є присутність високих комунікативних запитів, бажання вступати у взаємодію з оточуючими та бути серед них. Запит до спілкування є одним із ранніх соціальних запитів індивіду. З дорослішанням цей запит збільшується та посилюється за змістом та формою і обумовлює розвиток спілкування, комунікативні вміння та мотиви [52].

До формування мовлення спонукає не тільки комунікативна діяльність. Мовлення змінюється, розвивається та вдосконалюється в залежності від форми та зміни. Детальніше розглянемо зміст провідних форм окресленої діяльності дошкільників з дорослими.

Емоційне спілкування дає поштовх до комунікативної взаємодії з дорослим та в кінці дошкільного періоду отримує позаситуативні форми (позаситуативно-особистісні та позаситуативно-пізнавальні) [52, с. 88].

З онтогенетичного погляду на дослідження комунікативної діяльності можемо простежити з якого віку та при яких умовах проходить вироблення форм у процесі взаємодії з однолітками та дорослими, зміна психологічного змісту

кожного, сформованість показників під час психічного розвитку дитини [52, с. 78].

Провідним аспектом формування комунікативної діяльності дитини вважаємо взаємодію із дорослими, відношення дорослих до неї як до особистості, врахування сформованості комунікативної потреби характерної дитині на певному етапі розвитку. Під час спілкування із однолітками відображаються норми поведінки засвоєнні в родинному колі. Відносини з дітьми дуже залежать від характеру спілкування педагога із дошкільником. Від стилю педагогічного спілкування, ціннісних настанов вихователя залежать взаємини дітей та психологічний мікроклімат групи.

Урізноманітнівши форми спілкування дитини та дорослого можна простежити двосторонній зв'язок мовлення та комунікативної діяльності, адже через мовлення відбувається перехід від ситуативних до позаситуативних її форм. Одночасно, зміст запитів, мотиви, завдання позаситуативних форм спілкування ставить перед мовленням особливі вимоги та стимулює наступний розвиток, ставить підстави функціонування в різних сферах та видах діяльності [52, с. 84]. Відносини з однолітками мають особливу роль у розвитку комунікативної діяльності та психічного життя дитини.

Науковці в ході психологічних досліджень отримали результати на основі яких виділено три форми спілкування дошкільника з однолітками, що видозмінюються протягом п'яти років життя дитини (2–7 років). Віковий період до двох років науковці трактують як передісторію спілкування, строком початку формування комунікативної потреби.

Коротко розглянемо ключову характеристику форм спілкування дітей з однолітками.

При спілкуванні дітей з однолітками (2-4pp.) переважає діловий мотив, який має емоційно-практичну форму, назва цього – умовна, оскільки малюки не здійснюють важливі справи, у партнері цінують готовність до розваг та пустунства; кожен учасник прагне привернути до себе увагу оточуючих та отримати оцінку власних дій. Через ці причини однолітки майже не

прислухаються до партнера, прагнуть показати себе один одному, підтримуючи цікавість до власних справ.

У віці 2-3 років та навіть пізніше, дітям подобаються спільні дії: зведення будівель, маніпуляції, втеча, а результат, зазвичай, не має важливості. Така форма спілкування обумовлена нечіткістю образу однолітка. В ньому сприймається тільки ставлення до себе. У власному образі формується позитивний діапазон. Провідними комунікативними засобами вважаються експресивно-мімічні; дуже сильна та виражена емоційна експресивність. Змістовне значення мають предметно-дійові операції, особливо виражено у дітей, що слабо оволоділи мовленням. Діти 2-4 років не можуть домовлятися, зазвичай, вони сконцентровані на особистих запитах і бажаннях.

Характеризована форма комунікації з ровесниками не повторює ні одну із форм контакту дошкільника з дорослими. Емоційно-практична форма може задовольнити дитячі запити, що стосуються тільки ровесників. Поруч з ними дошкільник відчуває себе на рівних, має шанс зіставити себе з оточуючими та зіставити переваги та недоліки. Завдяки комунікації з ровесниками у дітей збільшується діапазон емоцій, відбувається становлення особистості та самосвідомості.

У дітей 4-6 років типова форма спілкування ситуативно-ділова. У 4 річному віці однолітки набувають більшого значення аніж дорослі, а також їм надається перевага у комунікації. Це відбувається через трансформацію в онтогенезі провідної діяльності із сюжетно-рольової гри в колективну. Комунікуючи з ровесниками в рамках другої генетичної форми, дошкільники бажають налаштувати ділову співпрацю між собою. Це напруження є основою їх комунікативного запиту. Запит ігрового співробітництва відображається в ділових мотивах комунікації дошкільників. Взаємні звернення з'являються у них під час спільних занять: ігри, спільні доручення, здійснення побутових операцій та ін.

В залежності від ситуації змінюються ділові якості, зміст та причини звернення. Під час ситуативно-ділової комунікації дошкільник намагається бути об'єктом оцінок та інтересів ровесників, спостерігаючи за поглядами, мімікою,

ставленням до себе, ревниво та й упереджено ставлячись до всіх активних дій партнера.

Спонукальний фактор та рушійна сила ситуативно-ділового спілкування є бажання до змагань, схильні до конкуренції, що обумовлено запитом поваги та визнання. Вся їх комунікація задовольняється усіма комунікативними засобами з домінацією мовленнєвих.

Ситуативно-ділова форма комунікації з ровесниками забезпечує розвиток самосвідомості та особистості, сміливості, активності, оптимізму, допитливості. Разом з цим, негаразди, що виникають у сфері спілкування з ровесниками ставлять перепони у становленні описаних вище процесів й обумовлюють ворожість, замкнутість, пасивність у дошкільників [52].

Отже, у дошкільному віці комунікативна діяльність із однолітками характеризується процесом якісних перетворень її структурної організації та змісту, а також поступовим та поетапним розгортанням.

За думкою науковців О. Смірної та В. Холмогорової, першою та найбільш важливою рисою спілкування дошкільників є велика різноманітність комунікації в дуже широкій сферії. Під час спілкування з ровесником можна побачити багато дій та звернень, які відсутні при спілкуванні з дорослими. При взаємодії з ровесником, дитина нав'язує свої думки, сперечається, вимагає, жаліє, наказує та ін. [53].

Друга відмінність у комунікації поміж дітей, порівнюючи з дорослими, зосереджується в емоційному насиченні. Дії стосовно однолітків мають більш афективну спрямованість.

Третьою специфічною особливістю комунікації дітей є нестандартність та нерегламентованість. Наприклад, якщо у взаємодії з дорослими діти послуговуються певними формами поведінки, то при взаємодії з ровесниками вони застосовують найнесподіваніші та оригінальніші рухи та дії. Їм характерна розкутість, ненормованість та невідповідність ніяким зразкам та прикладам [52].

Підсумовуючи, можемо сказати, що комунікаційний розвиток дошкільників проходить у двох аспектах: розвиток спілкування з дорослими та ровесниками.

Процес розвитку мовлення та навчання мови не заключаються лише в мовленнєвій діяльності, тому що мова і мовлення слугують усім видам діяльності. За переконаннями А. Богуш, краще казати про взаємозв'язок усіх видів діяльності у мовленнєвій комунікації. Тому в особистості повинні бути наявні певні знання, вміння та навички для її компетентності.

На думку Алли Михайлівни, в основі розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови знаходиться поліфункціональність мови та мовлення. Науковиця зрозуміло окреслює провідні функції мови, виявляє зміст та пов'язані з поліфункціональністю мови засади удосконалення мовлення дітей. У своїх наукових працях А. Богуш окреслює дефініцію «компетентність». На її думку, компетентність, це синтезована особливість особистості, що включає в себе наслідки попереднього психічного розвитку, а саме: вміння, ініціативність, знання, креативність, самоконтроль, навички, самооцінку, самостійність. Провідна науковиця нашого часу підкреслює, що компетентності це властиві вікові характеристики, які розглядаються орієнтовними показниками розвитку особистості на певному віковому етапі, основні властивості компетенцій тих чи інших видів діяльності.

За класифікацією А. Богуш у мовленнєвій діяльності потрібно виділяти мовну та мовленнєву компетенції. Мовна компетенція характеризується засвоєнням та усвідомленням мовних норм, які історично нагромаджувались у таких розділах, як: фонетика, лексика, граматика, орфоепія, семантика, стилістика; свідомо застосовувати у будь-якій діяльності та в процесі використання будь-якої мови. Під мовленнєвою компетенцією розуміємо вміння на практиці свідомо та доречно використовувати мову в певних ситуаціях, застосовувати мовні та позамовні (жести, міміка), інтонаційні засоби виразності мовлення. Науковиця окреслює лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну, комунікативну компетенції у мовленнєвій компетентності. Під терміном «діалогологічна компетенція» А. Богуш розуміє: «розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатись із запитаннями,

підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей».

Оволодіння мовленнєвою компетенцією дітьми відбувається на базовому рівні відповідно до вікових особливостей. Протягом дошкільного віку набуття мовленнєвої компетенції проходить в практичному вигляді в процесі мовленнєвого спілкування. Науковиця А. Богуш стверджує, що процес спілкування складається із двох частин: передача повідомлення (говоріння, продукування) та сприйняття (слухання, рецесії). Алла Михайлівна окреслює базові організаційні форми на яких відбувається спілкування: визначення відносин; опитування; планування та кодування спільної діяльності; засудження чи схвалення; обмірковування результатів діяльності; дискусія.

За переконанням науковиці, вільне спілкування, як особливий вид діяльності, доцільний, адже має самостійну та творчу функцію у формуванні будь-якої форми мовлення. Спираючись на те, що мовленнєва діяльність є базою спілкування та повною мірою показує його специфіку, авторка наполягає на використанні дефініції «комунікативно-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку». Алла Михайлівна трактує її як комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових (ігрових, мовленнєвих) ситуаціях; вміння адекватно й доречно користуватись мовою (висловлювати свої наміри, бажання, думки, прохання); вміння орієнтуватися у ситуації спілкування, ініціативність.

Взаємозв'язок ігрової та комунікативно-мовленнєвої діяльності простежується автором у проявах дитячої мовленнєвої активності – в іграх, зокрема дидактичних, що використовуються з навчальною метою.

Гра, як вид діяльності, займає одне із провідних місць у розвитку дошкільників, авторка звертає увагу, що гра – це не лише нагадування про пережиті події, а й комбінація та переробка пережитих моментів та висвітлення у мовленнєвій діяльності.

На думку академіка, ігрова діяльність дає змогу відобразити життєві ситуації, які дають поштовх до мовленнєвої активності та мовленнєвого спілкування дошкільників та слугують мовному й лінгвістичному розвитку.

Провідний науковець нашого часу наголошує, що перебільшувати вплив ігрової діяльності на мовленнєвий розвиток дітей не слід. Адже сама по собі спонтанна гра не несе функцію вдосконалення мовленнєвих умінь її учасників. Самостійно створений, неконтрольований ігровий сюжет не спонукає дітей до коригування мовлення та вживання нормативної мови. У ході такої гри дітям притаманно вживати звичні побутові, діалектні або «дитячі» форми спілкування, що може призвести до закріплення мовленнєвих помилок у мовленні дітей.

Тому за переконанням авторки, дітей потрібно навчити правильному мовленню в навчально-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності, виробити фундаментальні навички та звички правильного мовлення, потім вже потрібно закріплювати та активізувати мовлення під час ігрової діяльності [54].

Як стверджує А. Богущ, комунікативна діяльність – це своєрідна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавальної та трудової діяльності, яка складається із комунікативних актів, учасниками яких є комуніканти, котрі породжують і продуктують висловлювання та інтерпретують їх [55]. У ході комунікативної діяльності діти вчаться планувати спільні практичні дії, ставити пізнавальні запитання, застосовувати норми і правила мовленнєвого етикету, добирати способи спілкування, застосовувати мовні та немовні засоби спілкування, регулювати силу голосу, темп і тон мовлення, формувати здатність висловлювати власну думку, інтерпретувати її по своєму, вносити щось нове [55].

В останні роки, поруч із мовленнєвою діяльністю, виник термін «мовленнєве спілкування» (або «комунікативна діяльність»), який Т. Піроженко та інші науковці трактують як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, під час якого проходить взаємообмін інформацією, почуттями, думками, звичками, поведінковими діями. Це комплекс мовленнєвих актів, що забезпечує взаєморозуміння та спілкування між людьми. Мовленнєве спілкування створює комунікативний контекст, в якому реалізуються мовленнєві акти [55].

Вчені окреслюють низку властивостей у процесі мовленнєвого спілкування, такі як: інформативна (повідомлення нового), прескриптивна (вплив на адресата, слухача), експресивна (вираження емоцій, оцінок), міжособистісна (регулювання взаємовідносин між співрозмовниками), ігрова (звернення до естетичних почуттів і почуття гумору) [45, с. 415].

Мовленнєве спілкування окреслює присутність мовленнєвих операцій, дій, актів та ситуацій. Через це вони схожі з мовленнєвою діяльністю. Тому комунікативна діяльність є набагато обширнішим поняттям за виконуваними діями та операціями [56].

Пріоритет на ранніх етапах (ранній і дошкільний вік) мовленнєвого розвитку дитини належить організації мовленнєвої діяльності дітей у процесі комунікації з дорослими, головною метою якої є розвиток правильного мовлення дітей (фонетична, граматична правильність, лексичне багатство, зв'язність (діалог, монолог, полілог) мовлення відповідно до якісних психічних новоутворень кожного вікового періоду (діалогічне, ситуативне, контекстне; мовлення-повідомлення, мовлення-опис, мовлення-пояснення, мовлення-міркування, мовлення-констатація, мовлення-планування, мовлення-інструкція, мовлення-регулювання), а також створення педагогом відповідних умов – життєвих мовленнєвих ситуацій для реалізації означених видів і форм мовлення.

У фаховій лінгводидактичній літературі прослідковується тенденція до підміни мовленнєвої і навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників комунікативною. Водночас методика розвитку мовлення та ознайомлення дітей з довколишнім «методикою розвитку мовного спілкування» (Т. Піроженко). Так, наприклад, у передмові до програми курсу «Методика розвитку мовного спілкування» автор зазначає: що в умовах дитячого садка становлення (А. Богуш) спілкування підмінюється проблемою розвитку мовних засобів, лінгвістичних компонентів мови. У той час коли такий підхід до питання обмежує можливості гармонійного розвитку дитячої особистості через формування широкого кола комунікативних навичок і здібностей [57]. Відтак, автор пропонує «психологізувати» освітній процес у закладі дошкільної освіти, водночас із

«психологізацією» навчального курсу з методики розвитку мовлення, тобто автор спонукає до зміни статусу лінгводидактики на психолінгвістику.

Кожен науковець може засвідчувати свої думки та бачення щодо висвітлення власних результатів наукових напрацювань. Попри цьому існують такі самостійні види діяльності (мовленнєва, навчально-мовленнєва, комунікативна), самостійні галузі науки (лінгводидактика, психолінгвістика, риторика тощо), які мають право на самостійне існування [50, с.138-140].

Отже, беручи до уваги вище зазначене можемо виокремити такі терміни.

Комунікативна діяльність потрактовується як складний і багатовимірний процес, під час якого реалізується взаємодія індивідів. Також під комунікативною діяльністю розуміють інформаційний процес та взаємини людей з їхніми співпереживаннями та взаєморозумінням. Розглядають комунікативну діяльність і як взаємодію суб'єктів, у ході якої відбувається обмін пізнавальною й емоційною інформацією, досвідом, знаннями та вміннями, і власне самою діяльністю з її результатами.

Дехто з учених вбачає у комунікативній діяльності своєрідну взаємодію між людьми, у ході пізнавальної та трудової діяльності, яка складається із комунікативних актів. Учасників такої діяльності прийнято називати комунікантами. Вони (комуніканти) здатні породжувати та продукувати висловлювання та інтерпретувати їх.

Також комунікативну діяльність інтерпретують як специфічний вид діяльності, який забезпечує взаємообмін між учасниками їхніми думками, судженнями, переживаннями, звичками, поведінковими алгоритмами.

І, насамкінець, зазначимо, що комунікативна діяльність забезпечує спілкування людей через систему мовленнєвих актів та мовленнєвої поведінки.

Комунікативна діяльність дітей п'ятого року життя – це процес навчання дитиною планувати спільні практичні дії, ставити пізнавальні запитання, застосовувати норми і правила мовленнєвого етикету, добирати способи спілкування, застосовувати мовні та немовні засоби спілкування, регулювати силу

голосу, темп і тон мовлення, формувати здатність висловлювати власну думку, інтерпретувати її по своєму, вносити щось нове.

Комунікативна діяльність як засіб коригування мовленнєвих помилок – це процес спілкування дітей з дорослими та однолітками у педагогічно-доцільному активному комунікативно-мовленнєвому середовищі, керівна роль у якому належить дорослому, та яка направлена на коригування мовлення дітей.

Показниками комунікативної діяльності дітей вбачаємо комунікативну потребу, комунікативну мотивацію, комунікативну активність, комунікативну рефлексію.

1.4. Аналіз причин виникнення мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності

Мовленнєвим розвитком дитини дошкільного віку науковці називають процес набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних знань, під час якого вона вчиться використовувати мовні засоби відповідно до свого віку, розвиває мовлення та формує навички спілкування. До головних структурних елементів цього процесу можемо віднести уявлення про мову, граматичні навички, рівень розвиненості мовлення та вміння взаємодіяти мовними засобами [60].

А. Соловей зазначає, що опанування рідною мовою починається в ранньому дитинстві у сім'ї та загалом в близькому оточенні. Цей процес триває протягом усього життя, а рідна мова визначає загальну основу навчання та виховання в закладі дошкільної освіти та в сім'ї. Згідно з дослідженнями психофізіологів, дошкільний період є найсприятливішим для оволодіння мовою, і важливо, щоб дитина була оточена мовленнєвим спілкуванням. В цей період дитина засвоїть граматичну будову та звуковий склад мови, відмінки, зможе вільно оперувати монологічним мовленням [58].

Культура мовлення є збірним поняттям що включає в себе сукупність навичок зі вживання мови в кожній конкретній мовленнєвій ситуації для досягнення певної мети та цілей. Вона визначається коректністю, узгодженістю зі

встановленими правилами, відповідністю ситуації, раціональністю та різноманітністю використання мови в спілкуванні. Вона формується через активну мовленнєву діяльність, де дитина вчиться вірно та ефективно виражати свої думки та почуття відповідно до ситуації спілкування [61].

А. Богуш підкреслює, що кінцевою метою навчання рідної мови в дошкільному віці є формування у дітей культури мовлення. Сюди можна віднести не лише вміння правильно говорити, але й здатність підпорядковувати кожен конкретний мовний засіб, обирати його в чіткій прив'язці до конкретної мовленнєвої ситуації. Таким чином, розвиток мовлення визначається не лише технічними навичками, але й здатністю виразно та адекватно спілкуватися в різних контекстах [62].

Варто наголосити на тому, що вибір мовно-виражальних засобів у мовленнєвій діяльності залежить від розвитку образного мислення, що апелює до уяви дитини.

У ранньому дитинстві (два–три роки життя) розпочинається процес оволодіння дитиною рідною мовою. Завдяки здатності нервової системи до наслідування власне і відбувається засвоєння мови.

Якщо дитина перебуває у середовищі нормального спілкування з оточуючими її людьми то мовленнєві зв'язки утворюються шляхом наслідування, а закріплення відбувається шляхом рефлексорного повторення, яке називають фізіологічною ехолалією.

Під фізіологічною ехолалією прийнято розуміти процес неконтрольованих, автоматичних повторів слів почутих з чужих вуст. Відомо, що для того аби дитина заговорила вона має мати достатньо розвинений мовноруховий та слуховий аналізатори, а також артикуляційний апарат. Неосмислені повтори дитиною звуків, складів та слів, і є фізіологічною ехолалією [63].

Як зазначає А. Богуш – культура мовлення пов'язана з його нормативністю та літературними нормами вимови. Науковець під літературними нормами мови розуміє сукупність загальноприйнятих правил, які використовуються в усному та писемному мовленні мовцями. Граматичними нормами мови вона називає

обов'язкове вживання загальноприйнятих форм слів та їх сполучуваності у фразах [64].

У дошкільному віці дітям не пропонуються для вивчення правила, нормативність мовлення засвоюється дітьми інтуїтивно та шляхом практичного вправлення у ході спілкування з дорослими. Усі, без виключень, відхилення від загальноприйнятої норми є помилками. Водночас практика навчання мови дозволяє констатувати, що дитина почасти сплутує суфікси, префікси однієї частини мови з іншою. Відтак, доведення до автоматизму звички говорити правильно є першоосновою формування граматично правильного мовлення [64].

Незнання мовної норми, як засвідчується у численних науково-методичних працях, провокує виникнення анормативів. М. Пентилюк однією із причин появи помилок у мовленні називає вплив діалектного та просторічного мовлення, жаргонізмів, індивідуальних мовленнєвих звичок.

Внутрішньомовні чинники, які спричиняють коливання в доборі мовного варіанта, такі:

- нормативна змінність мови; вплив аналогії;
- специфіка семантики слова, словосполучення і фразеологічних єдностей; семантичні особливості лексичних одиниць;
- особливості взаємозв'язків споріднених за структурою мов;
- співвідношення стилів мови [62].

Причинами появи помилок у тлумаченні значень слів можуть бути неправильні трактування; хибні асоціації, пов'язані зі значенням, а також досвідом використання лексеми в комунікації; співвідношення смислової відповідності й реалізації часткового значення слова. Неправильні тлумачення зумовлені мисленнєвими помилками; нерозрізненням звукової форми і значення слова.

Науковець А. Богуш у своїх дослідженнях зазначає, що нерівномірне засвоєння дитиною мовних норм і мовної системи в цілому, являється однією із причин виникнення граматичних помилок у дитячому мовленні. Мова представляє собою механізм, який керує мовленнєвою діяльністю учасників

(мовців), які розмовляють цією мовою. Тобто на її думку неможливо оволодіти мовленнєвою діяльністю не знаючи мови. Несвідоме та інтуїтивне засвоєння мови дітьми відбувається із мовлення оточуючих її осіб, з якими вона підтримує спілкування. Дитяче мовлення є узагальнено-спрощеним варіантом нормативної мови. Найбільшу кількість мовленнєвих помилок у дитячому мовленні становлять системні. Вони порушують мовну норму через пряме наслідування [62].

Іншою причиною виникнення мовленнєвих помилок, на думку А.Богущ є наслідування дітьми неправильного (просторічного) мовлення дорослих з найближчого оточення. У разі, коли мовленнєве оточення дитини далеке від нормативного, мовлення дитини також буде змінене скопійованими аномативами.

Дошкільники, які мають порушення мовленнєвої функції заслуговують окремої уваги. К. Крутій, описує поняття «мовленнєва пасивність», під якою вона розуміє знижений рівень мовленнєвої діяльності. Таке явище зумовлюється особливостями розвитку мовлення в онтогенезі, і проявляється як недостатньо сформовані мовленнєві уміння або ж у негативному ставленні до мовленнєвої діяльності зокрема. У такій ситуації можна спостерігати пошук дитиною обхідних шляхів у ході виконання мовленнєвих завдань. Зазначимо, що К. Крутій наголошує на важливості розмежування понять «мовленнєва пасивність» і «мовленнєвий негативізм» [61].

Під розвитком мовлення дитини дошкільного віку розуміємо наявність оптимальних для зазначеного віку мовленнєвих умінь і навичок, сформованість активної позиції у процесі спілкування, можливість використання різних його форм і засобів (вербальних, невербальних) та самостійність у процесі оволодіння інформацією та мовно-літературними нормами. Розвиток мовлення дитини зумовлений програмою спадковості (внутрішнім чинником) і соціальним оточенням (зовнішнім чинником).

З огляду на те, що норма розвитку становить кількісну і якісну оцінку особливостей функціонування організму, які дозволяють пристосуватись до умов зовнішнього середовища, труднощі у спілкуванні можемо пов'язувати із

затримкою або ж недостатністю сформованості психо-функціональних систем дитини [61].

Посеред причин які призводять до такої несформованості, вчені виокремлюють дві: першу із них пов'язують із середовищем, в якому власне і здійснюється розвиток дитини. У такому випадку є ризик виникнення «незрілості» психічних процесів і функцій, яке може бути спровоковано впливом негативного мовленнєвого оточення [65]. Другою причиною називають специфічне визрівання мозку дитини. Формування функціональних систем, які забезпечують відповідні функції, до яких належать пам'ять, мислення, мовлення, на пряму залежить від індивідуальних особливостей розвитку окремих відділів мозку, від наявності відхилень у їх роботі, та можуть мати негативний вплив [5].

Отже, встановлення відповідності між педагогічними вимогами до дитячого мовлення та власне її можливостями є вкрай важливим та необхідним, звертаючи особливу увагу на рівень функціонування нервової системи. Із практики роботи з дошкільниками випливає, що саме контроль надає визначальну можливість для здійснення регуляції мовленнєвою діяльністю дитини дошкільного віку [65].

Практика дошкільної освіти в Україні засвідчує перевагу у складанні оповідей й описів відповідно до чинних мовних норм, натомість власне мовленнєва діяльність не є предметом уваги до індивідуального розвитку культури мовлення дитини, відповідно, усне мовлення має посередній рівень.

На сучасному етапі лінгводидактики усталеним є трактування усного мовлення як недиференційованого потоку говоріння: не розмежовуються спонтанні й діяльнісні характеристики мовлення дошкільників, не вичленовуються психолінгвістичні й металінгвопсихологічні параметри, що актуалізує проблему розроблення технік вироблення культури мовлення з урахуванням характеристик цього феномену, зокрема звернення уваги на варіативність і багатоманітність вияву дитячого мовлення (вислови ситуативні, неусвідомлені, мимовільні, майже неконтрольовані і невідрефлексовані), що уможливорює навчання через актуалізацію діяльнісних властивостей мовлення, специфіки його функціонально-смыслових типів. Суголосні з позицією, що

«цілеспрямоване і спрограмоване мовлення дітей є базальним як у поступовому опануванні дітьми нової для них, майбутньої провідної діяльності й в загальному психічному розвитку, так і в актуалізації та реалізації власної мовної та мовленнєвої особистості» [63].

У навчанні правильності мовлення дітей п'ятого року життя необхідним є розуміння процесу оволодіння мовними нормами і подальшого застосування в мовленнєвому потоці, етапів трансформації (переходу) неусвідомлюваного мовлення в усвідомлене, мимовільного – в довільне, ненавмисного – в умисне, неконтрольованого – в контрольоване, спонтанної рефлексії – у свідому рефлексію, спонтанного висловлювання – в діяльнісне висловлювання.

Отже, послуговуючись думкою Л. Калмикової стверджуємо, що такий підхід сприятиме розвитку мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку, а також дозволить оптимізувати процес мовної освіти в дошкільних закладах України. Сприятиме забезпеченню стартового становлення дітей дошкільного віку як мовних особистостей, а також дозволить стати повноправними суб'єктами усної мовленнєвої діяльності [63].

Висновки з розділу I

Відповідно до першого завдання у першому розділі дисертації уточнено низку понять, а саме: «корекція», «коригування», «нормативність мовлення», «мовленнєві помилки», «комунікативна діяльність», «комунікативна діяльність дітей п'ятого року життя», «комунікативна діяльність як засіб коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя».

Корекційна педагогіка охоплює не тільки галузь спеціальних (дефектологічних) знань, а й основи психолого-педагогічних знань щодо сутності і закономірностей освіти і виховання дітей, які мають незначні недоліки в розвитку психіки дитини і відхилення в поведінці чи розвитку окремих психічних процесів.

Корекція входить до єдиної системи загальної освіти як цілісного педагогічного процесу в освітньому закладі. Компонентами загальної освіти є

процеси навчання і виховання. Так само і спеціальну (корекційну) освіту становлять корекційне навчання і виховання, у процесі яких здійснюється корекція. Відповідно, корекційне навчання й виховання сприяють розвитку мовлення дитини, яка має вади.

Лінгводидакти, на відміну від логопедів та дефектологів, послуговуються терміном «коригування». На думку вчених, коригувальна робота здійснюється у процесі всієї навчально-виховної роботи, а не зводиться до виокремлених вправ направлених на вдосконалення мовлення дітей.

Педагогічне коригування мовлення будемо розуміти як процес науково обґрунтованих та методично правильних дій з боку дорослого (вихователя, батьків), спрямований на виправлення (вдосконалення) помилок (неточностей), які допускаються дітьми у процесі спілкування як з дорослими, так і однолітками, серед знайомих людей та незнайомців.

Під коригувально-мовленнєвою діяльністю розуміємо цілеспрямований акт дорослого, направлений на виявлення, фіксацію та усунення неточностей у мовленні дошкільників; практичні дії педагога, що спрямовані на засвоєння та дотримання у власному мовленні норм та правил комунікативної діяльності, культури мовлення, сформованість комунікативно-мовленнєвої компетентності задля забезпечення становлення мовленнєвої особистості дошкільника.

Коригувально-розвивальна діяльність завжди спирається на певну норму психо-фізичного розвитку особистості. Норму розглядаємо як загальноприйняте правило, стан, порядок або стандарт.

Формування культури мовлення мовця виступає кінцевою метою формування і вдосконалення мовлення та власне навчання мови. Правильність мовлення з відповідністю усталеним мовно-літературним нормам і правилам, вважається ознакою культури мовлення.

Культура мови, з одного боку, визначає уміння добирати відповідний мовний ресурс задля відтворення думки, використання мови в заданій комунікативній ситуації, послуговування мовними одиницями залежно від рівня сформованості лексичного словника, а також уміння складати словосполучення й

речення, доречні відповідно до мети висловлювання; у комунікації використовувати нормативні одиниці, – з іншого. Культура мовлення співвідносна з творчою мовленнєвою діяльністю, оскільки особистість добирає мовні одиниці відповідно рівня сформованості естетичного смаку, розуміння конкретно-чуттєвого образу; образне мовлення дитини безпосередньо пов'язане з розвитком образного мислення, тому культура мовлення є реалізацією мовної стратегії, відтворює рівень сформованості мовної особистості.

Відхилення від мовної норми прийнято вважати мовною помилкою.

Будь-яке ненормативне лінгвоутворення, що виникає у результаті невмотивованого порушення літературної норми і являє собою результат неправильних мисленнєвих дій будемо вважати аномативом, помилкою.

Зважаючи на віковий період дітей дошкільного віку, а саме п'ятого року життя та форму мовлення притаманну дітям цього віку – усне мовлення, у запропонованому дослідженні будь-які відхилення від мовних норм розглядатимемо як мовленнєві помилки.

Аналіз методичної і психологічної літератури засвідчив, що в мовленні дошкільників зустрічається низка помилок у звуковимові, виразності мовлення, граматичній правильності мовлення, лексиці та зв'язному мовленні, одні з них є віковими – в молодшому і середньому дошкільному віці; інші – як наслідок педагогічної занедбаності. Усі вони вимагають спеціальної коригувальної роботи з дитиною.

Ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці. Саме в ігровій діяльності відбуваються найважливіші зміни у психічному становленні дитини. У процесі ігрової діяльності виникають нові види діяльностей, посеред них і комунікативна.

Комінікативна діяльність – це система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, яка забезпечує спілкування, взаєморозуміння між людьми.

Комунікативна діяльність дітей п'ятого року життя – це процес навчання дитиною планувати спільні практичні дії, ставити пізнавальні запитання, застосовувати норми і правила мовленнєвого етикету, добирати способи спілкування, застосовувати мовні та немовні засоби спілкування, регулювати силу

голосу, темп і тон мовлення, формувати здатність висловлювати власну думку, інтерпретувати її по-своєму, вносити щось нове.

Організована комунікативна діяльність стимулює дошкільників до коригувально-мовленнєвих дій, може виступати засобом коригування мовленнєвих помилок.

Комунікативна діяльність як засіб коригування мовленнєвих помилок – це процес спілкування дітей з дорослими та однолітками у педагогічно-доцільному активному комунікативно-мовленнєвому середовищі, керівна роль у якому належить дорослому, та яка направлена на коригування мовлення дітей. Показниками комунікативної діяльності дітей вбачаємо комунікативну потребу, комунікативну мотивацію, комунікативну активність, комунікативну рефлексію.

Список використаних джерел із розділу I

1. Гавриш Н. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. №3. С. 3–8.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція) від 12.01.2021. № 33. URL: <https://surl.li/rpivyu> (дата звернення: 10.01.2025)
3. Рогачко-Островська М. С. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Південноукраїнський. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2020. 355 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / за ред.. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
5. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Мартинчук, І.М. Маруненко, К.В. Луцько та ін. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с
6. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посібник. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
7. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2010. 117 с.
- 8 Хохліна О.П. Психологічні засади проведення корекційної роботи з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку. Проблеми освіти : наук. зб. Ін-т іннов. техн. і змісту осв. МОН молоді та спорт Укр. Київ, 2011. Вип.67. С.70-74.
9. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології : навч. посібник. Київ : Вища шк., 1994. 143 с.
10. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти. *Дефектологія*. 2000. № 2. С. 11–16.

11. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558
12. Clarke A.D., Clarke A.M. Thirty years of child psychology: a selective review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1986. V. 27, Issue 6. P. 719-759.
13. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
14. Богуш.А., Савінова Н. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності : монографія. Миколаїв, 2007. 252 с.
15. Тарасун В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2000. № 2. С. 2 – 10.
16. Дем'яненко О. Є. Формування слуховимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2004. 21с.
17. Новий тлумачний словник української мови у 4 т. Київ : Аконіт, 1999. Т. 2. 912 с.
18. Колупасва А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 1998. 18 с.
19. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2005.
20. Українська мова. Енциклопедія. Київ : «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. 751 с.
21. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика. Київ : Вежа, 1994. 240 с.
22. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації / укл. А. М. Богуш. Одеса : Маяк, 1999. 88 с.

23. Українська мова за професійним спрямуванням: навчальний посібник / Н. М. Савчук. Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. 160 с.
24. Бабоч Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
25. Пентиліук М. І. Наукові засади комунікативного спрямування навчання мови. Українська мова і література в школі. 1999. №3. С. 8–10.
26. Бабоч Н.Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
27. Кулібчук Л. М. Розвиток образного мовлення учнів 5 – 7 класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1999. 18 с.
28. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.
29. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2003. 344 с
30. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування : навч.метод. посібник / Г. С. Дегтярьова, Л. А. Руденко. Київ : Педагогічна думка, 2010. 192 с.
31. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад : посіб. для вчителів. URL : <https://surl.li/lueqdh> (дата звернення 12.02.2025).
32. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів. автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2004. 36 с.
33. Лагутіна А. В. Внутрішньомовні джерела стилістичних помилок. URL : <https://surl.gd/mwtnyb> (дата звернення 10.03.2025).
34. Бондаренко Т.Г. Типологія мовних помилок та їх усунення під час редагування журналістських матеріалів : дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08/ Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2003. 201 с.
35. Бондаренко Т. Г. До проблеми феномена помилки. *Вісник Черкаського університету*. 2001. Вип. 23. С.5.
36. Богуш А. М. Лінгводидактичний підхід до класифікації помилок у мовленні дошкільників. URL : <https://surl.lu/zqvqmqf> (дата звернення 12.02.2025).

37. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : ІСП НАПН України, 2014. 144 с.
38. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : Програмно-методичний комплекс. Київ : ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.
39. Програма розвитку дитини від народження до шести років Я у Світі (2019). URL : <https://surl.li/josxjy> (дата звернення 12.02.2025).
40. Богуш А.М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру АПН України*. № 1–2. 1998. С. 16–20.
41. Савінова Н. В., Корнієнко І. В., Берегова М.І. Викладання курсу «Логопедія» студентам спеціальності «Спеціальна освіта» : навч.-метод. посібник. Миколаїв, 2020. 229 с.
42. Ніколайчук Г. І. Роль особистісного та соціального досвіду в процесі розуміння літературних текстів. *Психологія: реальність і перспективи*. - 2013. Вип. 2. С. 136-13
43. Богуш А М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
44. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєва-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ.: Видавничий дім «Слово». 2012. 304 с.
45. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому просторі. *Дошкільне виховання*. 2006. № 3. С. 15–19.
46. Мішеніна Т. Художня вербалізація екологічного імперативу в сучасній українській дитячій літературі. URL: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v67/43.pdf> (дата звернення 20.02.2025).
47. Пехота О. М., Кіктенко А. З. Освітні технології : навч.- метод. посіб. Київ: А. С. К., 2001. 256 с.

48. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.
49. Приходько Ю. О., Юрченко І. В. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
50. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 374 с.
51. Піроженко Т.А. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини : монографія. Київ : Нора-принт, 2002. 308 с.
52. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. ... д-ра . псих. наук : 19.00.08 / Нац.пед.ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 502 с.
53. Мартиненко І. В. Рефлексія в комунікативній діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення. *Наука і освіта*. 2016. № 2-3. С. 63-69.
54. Алла Михайлівна Богуш – вчений-педагог, академік НАПН України : біобібліогр. покажч. URL : <https://surli.cc/nhxuqo> (дата звернення 10.03.2025).
55. Тесленко С. О. До проблеми формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. №4. С. 229-234.
56. Пентилюк М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культури мовної компетентності студентів філологічного профілю. URL: <https://surl.li/vnotmr> (дата звернення 11.02.2025).
57. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія : навч. посібник для студентів вищих пед. навч. закладів. / Упорядник Богуш А.М. Частина І та ІІ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.
58. Соловей А. Психолінгвістичне дослідження мовлення дітей дошкільного віку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 1. С. 1-27.

59. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с.
60. Древняк Л. П. Причини, прояви та механізми подолання мовленнєвих помилок у дітей дошкільного віку. URL: <https://surl.li/hidjcd> (дата звернення 25.02.2025).
61. Зданевич Л. В. Прояви мовленнєвої пасивності дітей 5-го року життя як показник комунікативної дезадаптації. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С. 65-75.
62. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру АПН України*. № 1–2. 1998. С. 16–20.
63. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 384 с.
64. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєвопасивними дітьми дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС Лтд», 2003. 320 с.
65. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія. Київ : ІДАПНУ, 1998. 257 с.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ПЕДАГОГІЧНОГО КОРИГУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК У ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1 Стан організації комунікативної діяльності як засобу педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя

На констатувальному етапі експерименту метою виступило з'ясування стану організації комунікативної діяльності як засобу педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя.

До експериментальної роботи було залучено вихователів закладів дошкільної освіти м. Кривого Рогу, м. Дніпра та м. Суми кількістю 55 осіб.

На пошуково-розвідувальному етапі експерименту було визначено наступні завдання:

1) проаналізувати Базовий компонент дошкільної освіти та окремих освітніх програм для закладів дошкільної освіти з метою виявлення завдань з розвитку мовлення дошкільників;

2) провести анкетування вихователів на предмет обізнаності з поняттями «мовленнєві помилки», «коригування мовлення»;

3) здійснити анкетування батьків щодо виявлення відхилення від норми в мовленні своїх дітей та обізнаності з прийомами виправлення мовленнєвих помилок.

Оскільки завдання дослідження передбачають обґрунтування педагогічних умов організації комунікативної діяльності як засобу педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя, найпершим було проаналізовано державний стандарт дошкільної освіти та освітні програми з метою виявлення наявності завдань з розвитку мовлення дошкільників.

1) Насамперед було здійснено аналіз Базового компонента дошкільної освіти – це державний стандарт (далі – Стандарт), що визначає вимоги до

обов'язкових компетентностей та результатів освіти дитини дошкільного віку (6 (7) років), а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті відповідно до міжнародних стандартів якості освіти.

Мета Стандарту – збереження самоцінності дошкільного дитинства, визначення особливостей та вимог до рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини дошкільного віку, забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою [1].

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій дошкільна освіта є невід'ємним складником та першим рівнем у системі освіти. Її вважають нульовим рівнем та стартовою платформою для розвитку особистості дитини дошкільного віку [1].

Стандарт, зорієнтований на розширення меж у вихованні відповідно до традицій українського суспільства, сучасних досягнень, прогресивних світових тенденцій в освітній галузі [1].

У ході здобуття дитиною дошкільної освіти, відбувається формування ключових компетентностей за такими освітніми напрямками, які спонукають до розвитку особистості дошкільника, а саме: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва».

У БКДО зазначено, що зміст роботи закладу дошкільної освіти визначають освітні напрями. Цей процес відбувається завдяки організації педагогом базових (основних) видів діяльності. Наступні збагачують досвід дитини та можуть накопичуватись у вигляді особистісних надбань дошкільника (результат розвитку) за умови активної підтримки батьків в умовах сімейного виховання [1].

Компетентність дитини дошкільного віку є результатом освітнього процесу. Цей освітній результат забезпечується взаємозв'язком між цінностями дошкільної освіти, змістом освітніх напрямів, а також формуванням досвіду дитини через участь у різних видах діяльності [1].

В освітньому напрямі Стандарту «Мовлення дитини» передбачено сформованість наступних компетентностей: мовленнєвої, комунікативної та

художньо-мовленнєвої. Розглянемо показники сформованості кожної з них. Комунікативна компетентність у БКДО подається як здатність дитини до спілкування як з дорослими так і однолітками, у різних формах взаємодії. Здатність налагоджувати і підтримувати партнерські відносини. Вміння акцентувати увагу на своїх намірах і бажаннях. Узгодження власних інтересів з інтересами інших, а також проявляється в умінні домовлятися, та за необхідності, користуючись аргументами, відстоювати власну позицію. Мовленнєву компетентність автори БКДО вбачають у здатності дошкільника до генерування власних ідей, думок, вражень, звернень тощо в різних формах мовленнєвого висловлювання, активно використовуючи вербальні та невербальні засоби. Мовленнєва компетентність послуговується взаємозалежністю та взаємозумовленістю наступних складників: фонетичного, лексичного, граматичного, монологічного та діалогічного. Художньо-мовленнєва компетентність розглядається як здатність до відтворення художньо-естетичних вражень після сприймання фольклорно-літературних творів використовуючи засоби різних видів художньо-мовленнєвої діяльності. Така здатність підтверджує ціннісне ставлення дошкільника до художнього слова, друкованої чи електронної книжки, засвідчує достатній рівень літературної обізнаності для художньої комунікації [1].

Отже, освітній напрям «Мовлення дитини», відповідно до Стандарту, передбачає у випускників закладів дошкільної освіти (6-7 р.) сформованість вміння спілкуватись як з дорослими так і однолітками, у різноманітних формах взаємодії, але сам термін комунікативна діяльність не вживається.

Освітня програма «Я у Світі» зорієнтована на розвиток особистості дитини як найвищу цінність життя та формування у неї різних видів компетенцій, відповідно до БКДО. Автори програми в освітній лінії «Мовлення дитини» зазначають, що вік від трьох до п'яти років є унікальним для розвитку мовлення. Саме у цей період діти виявляють підвищену чутливість до мови, а особливо до її звукової та смислової сторін. Інтенсивний розвиток мовлення відбувається за рахунок розширення кола спілкування дитини та урізноманітнення видів

діяльності, притаманне дітям цього віку. За допомогою мовлення діти у цьому віці налагоджують соціальні зв'язки, роблять спроби впливу на інших, передають інформацію, висловлює власні думки, коментують та планують свої дії, вдаються до розподілу ролей в сюжетно-ігровій діяльності. У ході комунікації діти четвертого-пятого року життя активно використовують невербальні засоби, серед них міміка, жести, пози, сміх тощо.

В цьому віці характерним для мовлення дошкільників є домінування бажання висловлюватись самостійно, аніж сприймати мовлення інших. Саме зараз (п'ятий рік життя) відбувається поступовий перехід від ситуативного мовлення до використання мовних засобів, адекватних ситуації [2, с. 245].

Вважаємо поцінними такі завдання розділу: заохочення до розповідання, спонукання до висловлювання власних думок; виховання культуру спілкування та ввічливості [2, с. 245]. Набуття дитиною базових якостей (компетенцій), які набуває дитина 5 року життя, також є слушними у площині нашого дослідження, серед них такі: словесні форми ввічливості (знайомства, привітання, прощання та ін.); використання контекстного мовлення; знання напам'ять творів різних літературних жанрів (вірші, скороговки, прислів'я тощо); влучне застосування фразеологічних зворотів, звуконаслідувальних комплексів; свідоме використання засобів виразності для передачі емоційності висловлювань [2, с. 251].

Отже, автори програми «Я у Світі» в освітній лінії «Мовлення дитини» засвідчують що віковий період від трьох до п'яти років є оптимальним для мовленнєвого розвитку. Саме в цей період дитина підвищено чутлива до мови, її звукового наповнення та смислового змісту.

Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» (Видання 3-тє, доповнене) складається із трьох цільових підпрограм: «Помагайлик» (4-й рік життя), «Пізнавайлик» (5-й рік життя), «Дослідник» (6-й рік життя), кожна з яких містить антропометричні дані, вікові особливості розвитку, напрями розвитку та діяльності (розвиток особистості, соціальний розвиток, емоційний розвиток, моторика та фізичний розвиток, сенсорний розвиток та особливості сприймання, мовленнєво-комунікативний

розвиток, розвиток психічних процесів, духовно-моральний розвиток, художньо-естетичний розвиток, розвиток ігрових умінь та навичок, навчальна діяльність, передумови трудової діяльності), їх показники [3, с. 8].

Цільова підпрограма «Пізнавайлик» – 5-й рік життя містить Розділ III. Мовленнєво-комунікативний розвиток (лексика, фонетика, синтаксис, граматична будова мовлення, зв'язне мовлення, спілкування, художня література і фольклор, елементи риторики). Розглянемо завдання розділу: Серед них: збагачення лексичного запасу дітей новими словами. Максимальна активізація словникового запасу у різних видах діяльності. Вчити дітей словотворення (від різних частин мови, різними способами). Формувати навички вживання у мовленні синонімів антонімів, зменшено-пестливих слів тощо. Розвивати артикуляційну моторику. Вправляти у звуковикові. Формувати вміння виокремлювати перший і останній звук у словах, придумувати слова на заданий звук. Формування вміння слухати і чути звуки у природі, побуті. Вчити розрізняти на слух близькі за звучанням, але різні за значенням слова. Розвивати мовленнєве дихання. Вчити вимовляти дво-трискладові слова на одному видиху. Вправляння в інтонаційній виразності мовлення. Заохочувати до використання у мовленні різних типів речень. Вдосконалювати навички узгодження слів у роді, числі та відмінку, чергування звуків під час змінювання слів. Розвиток навичок переказування невеликих фольклорних та художніх текстів. Заохочувати дітей до словесної творчості та до навчання творчого розповідання. Розвивати діалогічне та монологічне мовлення. Навчати дітей ввічливо спілкуватися, вступати в розмову з дорослими на запропоновані теми. Заохочувати дітей виявляти ініціативу у спілкуванні [3, с. 74].

Проаналізуємо доопрацьований варіант програми «Впевнений старт» для дітей середнього дошкільного віку [4], що зорієнтований на модернізацію дошкільної освіти. У змісті цієї програми проігноровано компетентнісний підхід до розвитку, навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку, як того вимагає БКДО [4, с. 16]. Студійована програма побудована за діяльнісним підходом, поділена на розділи за різними видами діяльності. «Комунікативна

діяльність» дитини [4, с. 19], як діяльність спілкування започатковує програму. Мовленнєву діяльність автори розглядають після здоров'язбережувальної та пізнавально-дослідницької [4, с. 17-19] (про яку зовсім не згадується далі у тексті). В цьому розділі наведено зміст розвитку мовлення дітей: звукова культура, словник, граматична побудова мовлення, монологічне мовлення (без діалогічного) і навчання грамоти. Зважаючи на такий підхід до побудови розділу «Мовлення дитини» констатуємо відсутність вимог до формування різних мовленнєвих компетенцій, які мали б реалізовуватись під час різних видів діяльності [4, с. 20].

Автори освітньої програми «Українське дошкілля» завданнями освітньої лінії «Мовлення дитини» пропонують такі: «вчити виявляти ініціативу у спілкуванні, використовуючи різні форми звертання та репліки; збагачувати словник новими формами мовленнєвого етикету; вчити культури мовленнєвого спілкування» [5, с. 125]. «Вправляти в інтонаційній виразності при передачі діалогів» [5, с. 125]. У показниках мовленнєвої компетентності дитини автори вбачають наступні: правильна вимова всіх звуків рідної мови, розрізнення близьких фонем, виокремлення слова із заданим звуком із тексту, визначення першого і останнього звуків у словах, регулювання сили голосу відповідно до ситуації, диференціація понять «звук, слово», вміння інтонаційно виділяти звук у слові, придумування слів з потрібним звуком. Самостійне складання речення за наочним матеріалом; називання слів у реченні по-порядку. Вживання дитиною у мовленні слів всіх частин мови. Розрізнення і правильне уживання узагальнювальних абстрактних слів. Самостійний підбір синонімів та антонімів до слів, утворення нових слів від інших частин мови. Використання образних виразів, фразеологічних зворотів. Засвоєння граматичних форм, відмінкових закінчень. Вживання кличного відмінку у звертанні до однолітків. Утворення наказової форми дієслова. Діти самостійно складають речення різного типу: прості, складносурядні, зі сполучними словами, прямою мовою. Правильно вживають відмінкові форми неозначених займенників, вживають у мовленні

порядкові числівники та узгоджують їх. Вступають у розмову і з дітьми, і з дорослими, підтримують діалог тощо [5, с. 128].

Проаналізуємо інноваційну програму освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування / Education & Care», яка структурована відповідно до БКДО за освітніми напрямками та розділами відповідно віку. Розглянемо завдання освітнього напрямку «Мовлення дитини» з розділу Освіта і піклування про дітей п'ятого року життя, який дублює формування у дошкільників компетентностей таких як і у Стандарті: мовленнєва компетентність, комунікативна компетентність, художньо-мовленнєва компетентність.

Завдання:

- чітко і правильно вимовляти голосні та приголосні звуки, крім [p];
- промовляти слова з різним темпом та з різною гучністю; володіти розповідною, питальною, окличною інтонаціями;
- створювати нові слова від деяких частин мови (іменника, прикметника);
- активно вживати слова всіх частин мови; спільнокореневі слова; складні іменники зі з'єднувальною голосною; синоніми, антоніми; звуконаслідувальні слова; слова за допомогою префіксів за-, з-, на-, суфіксів, що виражають зменшеність та збільшеність предмета, емоційну оцінку пестливості; однокореневі слова;
- відповідати на запитання співрозмовника і звертатися із запитаннями; відповідати на запитання за змістом сюжетних та предметних картинок, художніх текстів, театральних вистав;
- спілкуватися українською мовою [6, с. 225];
- будувати прості, поширені речення з прийменниками, сполучниками, однорідними членами речення, з прямою мовою, складносурядні та складнопідрядні речення зі сполучниками та сполучними словами [6, с. 225];
- розігрувати зміст віршів, оповідань, казок у діалогічно-ігровій формі;
- виразно читати поетичні твори [6, с. 230].

Отже, проаналізувавши освітні програми для дітей дошкільного віку, констатуємо, що в них різною мірою подаються завдання щодо розвитку

мовлення дітей, завдання спрямовані на виявлення та коригування мовленнєвих помилок відсутні.

2) Другим етапом пошуково-розвідувального етапу експерименту стало анкетування вихователів ЗДО. В анкетуванні брали участь 55 вихователів груп загального розвитку (м. Кривий Ріг, м. Дніпро, м. Суми). Найбільш поширеними відповідями на перше запитання «Як ви розумієте поняття «мовленнєві помилки»? стали такі:

«Вади мовної діяльності, які заважають людині повноцінно перебувати в соціумі»; «Порушення правил і норм утворення слів та речень»; «Порушення правил норм і традицій утворення та побудови слів та речень»; «Невміння спілкуватися, правильно використовувати словниковий запас»; «Порушення норм вимови, конструювання речення»; «Помилки, що допускаються в усіх існуючих сторонах мовлення»; «Порушення правил та норм утворення слів та речень»; «Слова, які діти неправильно вживають в мовленні».

На запитання «Як Ви розумієте поняття «коригування мовлення»? одержано такі найпоширеніші відповіді:

«Комплекс заходів спрямований на розвиток мовлення, шляхом усунення помилок»; «Це процес корекції порушень мовлення або норм мовлення»; «Подолання мовленнєвих порушень»; «Робота логопеда що сприяє розвитку мовлення і виправлення мовленнєвих помилок»; «Виправлення помилок в мовленні»; «Коригувальні вправи для корекції мовлення»; «Робота з вчителем логопедом»; «Це робота над виправленням порушень мовної норми»; «Робота над виробленням правильної та чіткої вимови»; «Часткові зміни, виправлення, поправки»; «Робота над правильною та чіткою вимовою»; «Система вправ і занять»; «Це спрямовані вправи для виправлення мовленнєвих помилок»; «Корекційна робота над правильною вимовою, граматично правильним мовленням».

На запитання «Чи є у вашій групі діти, які допускають мовленнєві помилки?» 100% респондентів дали позитивну відповідь.

На запитання «Назвіть причини мовленнєвих помилок?», відповіді виявилися такими:

«Особливості індивідуального розвитку, мовленнєва культура в сім'ї, двомовність»; «ЗНМ, педагогічна занедбаність, вік дитини»; «Недостатньо розвинений мовний апарат»; «Батьки недостатньо приділяють увагу мовленню дитини»; «Спадкові захворювання, шкідливі звички батьків, важкі пологи»; «Вікові особливості, двомовність у сім'ї, недостатній мовленнєвий досвід»; «Вихователь не завжди вчасно виправляє вихованця, і таким чином вони закріплюються»; «Ігнорування недоліків мовленні дитини»; «Вихователь не завжди виправляє помилки в мовленні».

Щодо запитання «Чи привертаєте Ви увагу батьків до мовленнєвих помилок дітей?» отримано наступні відповіді: 26% – ні, самостійно виправляю; 74% – так.

На запитання «Які методи та прийоми Ви застосовуєте для усунення мовленнєвих помилок у дітей?» відповіді виявилися такими:

«Консультації фахівців, дидактичні ігри»; «Наслідування, повторення, дефектологічно-логопедичні вправи спрямовані на вимову звуків. Пальчикові та дихальні вправи»; «Пояснення, зразок правильної вимови, розвиток слухової уваги, артикуляційні вправи для покращення звуковимови»; «Вивчаємо вірші, скороговки, лічилки, тощо»; «Чистомовки, музикотерапія, логоритміка, аромотерапія, піскотерапія»; «Скоромовки та мовленнєві вправи»; «Правильна вимова звуків, слів»; «Своєчасне виправлення помилок, використання лише граматично правильного мовлення у роботі з дітьми, робота над звуковимовою, робота з батьками з метою попередження помилок в усному мовленні дітей, збагачення та активізація словника дітей»; «Ведення картотеки, індивідуальна робота, демонстрування мовленнєвих зразків»; «Мовленнєві ігри»; «Дидактичні ігри»; «Індивідуальна робота(артикуляція звуків), ігри»; «Індивідуальна робота з дитиною, діагностика помилок, ведення картотеки типових помилок»;

На останнє запитання «Які ігри для виправлення мовленнєвих помилок ви використовуєте у своїй роботі?» було одержано такі відповіді:

«Дидактичні ігри з розвитку мовлення»; «Дидактичні ігри які сприяють правильній будові речення, звуковимові, збагаченню та активізації активного словника. Ігри направлені на розвиток уваги, пам'яті»; «Спіймай спільний звук», «Зміни слово», «Закінчи слово»; «Віршики або пісеньки з показуванням жестами змісту твору»; «Леготехнологія»; «Чистомовки, ігри на словотворення, мовленнєві ігри на побудову речень, ігри на збагачення словника»; «Що не так?»; «Склади розповідь»; «Мовні ігри, ігри зі словом та звуком»; «Тихо-голосно»; «Дидактичні ігри та вправи»; «Склади розповідь за картинкою. З чого цей сік і т.д.»; «Склади розповідь за малюнком, впіймай звук, Нісенітниця. Що переплутав художник? Розігрування казок за ролями»; «Наслідування звуків, спіймай звук, знайди щось спільне»; «Два, один».

Отже, результати анкетування вихователів засвідчили, що вони не в повній мірі розуміють сутність понять «мовленнєві помилки», «коригування мовлення»; недостатньо обізнані із засобами створення активного мовленнєвого середовища; залучення дітей до самостійної та регульованої комунікативної діяльності; інструментарієм що дає змогу коригувати мовленнєві помилки у дітей.

Проаналізувавши стан організації комунікативної діяльності як засобу коригування мовленнєвих помилок, нами було розроблено та впроваджено в освітній процес ЗДО «Мовленнєву розминку», систематичне виконання якої дало позитивні результати на коригування мовленнєвих помилок та розвиток мовлення дошкільників в цілому.

Для вихователів було проведено майстер-клас, на якому представлено теоретичну та практичну інформацію щодо використання авторської розробки під час освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з метою коригування мовленнєвих помилок і формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку (див. додаток В).

Тема: «Мовленнєва розминка, як інструмент профілактики та подолання мовленнєвих помилок у дошкільників»

Мета: 1. Привернути увагу до стану мовлення дошкільників, проблеми мовленнєвих помилок.

2. Запропонувати педагогічні умови коригування мовленнєвих помилок у дітей.

2. Ознайомити із засобом педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя, у вигляді «мовленнєвої розминки».

3. Практично показати сучасні форми, методи, технології педагогічного коригування мовленнєвих помилок.

Алгоритм роботи:

1. Відеопрезентація мовленнєвої розминки.

2. Обговорення форм роботи використаних у відеопрезентації, та форм роботи які можуть бути складовими мовленнєвої розминки.

3. Алгоритм проведення мовленнєвої розминки.

4. Проведення мовленнєвої розминки з учасниками майстер-класу.

5. Обмін думками.

3) Наступне завдання передбачало анкетування батьків, діти яких відвідують заклади дошкільної освіти. В анкетуванні взяло участь 89 батьків закладів дошкільної освіти Дніпропетровської та Сумської областей.

Проаналізуємо відповіді батьків.

На запитання «Чи допускає Ваша дитина мовленнєві помилки?» 82% батьків визнали наявність «помилки»; 11% респондентів відповіли «не помічала», 7% відповіли «ні». На пропозицію назвати найбільш поширені мовленнєві помилки було одержано такі дані. Щодо звукової культури мовлення: «не вимовляють звук [р]» – 54%; «нечітко вимовляють шиплячі, свистячі [ш, щ, с, з, ч, ц]» – 36%; «невизначне, незрозуміле мовлення» – 18% батьків.

Граматичні помилки батьки визначили наступним чином: «неправильне вживання роду і числа іменника» – 25%; «неправильне закінчення відмінків іменників» – 14%; «неправильне узгодження іменників з прикметниками і числівниками» – 7% батьків; «неправильний порядок слів у реченні» – 7%.

Наступне запитання передбачало з'ясування того, як виправляють помилки батьки у мовленні своєї дитини. З'ясувалось, що 13% – виправляють слова; 38% – використовують прийом наслідування; 12% – займаються артикуляційною

гімнастикою; 15% респондентів читають книжки, промовляють скоромовки; 22% – використовують ігри та вправи з інтернет ресурсів.

На запитання «Які ігри Ви використовуєте для виправлення мовлення дитини?» отримано наступні відповіді:

«Ніякі»; «Не використовую»; «Дидактичні ігри та вправи»; «Склади розповідь», «Якої форми»; «Ті, які радять вихователі та логопеди, іноді користуючись інтернет ресурсами»; «Тренажери мовлення»; «Хто, де живе?, пазли, картки навчальні»; «Промовляємо слова правильно, повторюємо частіше більш вживані»; «Повтори за мною»; «Розмовні»; «Без ігр»; «Всі»; «Ігри не використовуємо, прошу аналізувати де в даний момент язичок і де він має бути»; «Логопедичні вправи з мережі Інтернет»; «Карточки Домана, масаж сенсорним м'ячиком».

На питання «Чи задоволені Ви роботою ЗДО щодо виправлення мовлення вашої дитини?» відповіді розподілились наступним чином: 75% – так; 4% – ні; 21% – частково.

На питання «Чи звертались Ви за допомогою до педагогів ЗДО щодо усунення помилок у мовленні дитини?» респонденти надали такі відповіді: ні – 68%; так – 32%.

Останнє питання мало на меті виявити яку допомогу одержали батьки щодо роботи над виправленням мовлення дитини вдома?. Відповіді батьків розподілились наступним чином: 21 % – порадили звернутись до інтернет-ресурсів; 55% – рекомендували звернутись до логопеда; 15% – отримали усні поради, консультації, 9% – надали приклади ігор.

Отже, можемо зробити висновки що не всі батьки помічають мовленнєві помилки у своїх дітей, не всі з тих що помічають звертають на них увагу або ж не достатньо докладають зусиль на їх виправлення (покладаються на роботу ЗДО або інших фахівців, стверджують що дитина виговориться сама).

У зв'язку з цим нами було проведено Круглий стіл для батьків вихованців ЗДО на якому вони були ознайомлені з віковими нормами розвитку мовлення дітей дошкільного віку, з найбільш часто вживаними видами мовленнєвих

помилки у дітей п'ятого року життя та способами їх усунення. А саме, було наведено приклади мовленнєвих ігор які цьому сприяють та не потребують великих зусиль та матеріальних затрат. Наприкінці зустрічі батьки отримали пам'ятки із прикладами ігор.

Для оцінки наявних рівнів розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя виокремлено критерії з відповідними показниками.

Розглянемо сутність терміну «критерій». Довідкова література трактує поняття «критерій» (від лат. *criterium* – мірило, засіб судження) як ознаку що надає можливість здійснення оцінки, визначення, класифікації [7, с. 143]; як мірило оцінки, ознака або правило, що покладено в основу здійснення оцінки наукової і практичної діяльності [8, с. 224].

З. Курлянд визначає критерій як мірило оцінки або судження; необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу» [9, с. 120]. Науковець засвідчує, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не лише її ознаки, а й критерії, які визначають експлікацію тієї чи тієї ознаки у процесі та явищі, що розглядається [9, с. 120].

З огляду на вищезазначене, стверджуємо, що критерій – це ознака, відповідно до якої здійснюють оцінку певних явищ, або класифікацію відповідно до показників. Система критеріїв повинна в повному об'ємі відображати сутність явища, що досліджується. Важливо підкреслити що така система повинна зважати на динамічні зміни процесу та враховувати визначальні риси [10, с. 168].

Задля визначення досліджуваних рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя найпершим було визначено критерії з відповідними показниками й на цій основі схарактеризовано рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя, що дало змогу розділити дошкільників на дві групи та в одній із них реалізувати обрані педагогічні умови.

Розпочинаючи експериментальне дослідження, було визначено критерії з показниками розвитку мовлення дітей, поміж них: фонетичний із показниками: звуковимова (правильна вимова звуків відповідно до орфоепічних норм української мови), фонематичний слух (розвиток фонематичного слуху),

виразність мовлення (темп, сила голосу, логічні наголоси); граматичний з показниками: морфологічна правильність мовлення (сформованість розуміння граматичних значень, що виражаються різними граматичними категоріями (число, рід, відмінок, особа), наявність навичок вживання у комунікативній взаємодії слів у різних граматичних формах); синтаксична правильність мовленнєвих висловів (правильний порядок слів у реченні); наявність оцінно-контрольних дій (власного мовлення та мовлення оточуючих); лексичний з показниками: семантична правильність, нормативність вживання лексики.

У ході констатувального етапу експериментального дослідження до показників у рамках визначених критеріїв було підібрано й розроблено відповідні діагностичні завдання до кожного показника по кожному критерію та визначено відповідні бали оцінювання до кожного показника, які подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Діагностувальні завдання визначення рівнів розвитку мовлення в
комунікативній діяльності дітей п'ятого року життя**

Критерії	Показники	Завдання	Бали
Фонетичний	Звуковимова (правильна вимова звуків відповідно до орфоепічних норм української мови)	«Озвуч картинку», «Хто-хто у будиночку живе?».	6
	Фонематичний слух (розвиток фонематичного слуху)	«Знайди пару», «Послухай повтори».	6
	Виразність мовлення (темп, сила голосу, логічні наголоси)	«Промов скоромовку», «Правильно скажи».	6

Граматичний	Морфологічна правильність мовлення (сформованість розуміння граматичних значень, що виражаються різними граматичними категоріями (число, рід, відмінок, особа); наявність навичок вживання у комунікативній взаємодії слів у різних граматичних формах)	«Чого не стало?», «Утвори слова», «Один - багато».	9
	Синтаксична правильність мовленнєвих висловів (правильний порядок слів у реченні)	«Склади речення за картинкою», «Склади речення за поданими словами».	6
	Наявність оцінно- контрольних дій	«Виправ помилку», «Знайди помилку (II варіанти)», «Оціни розповідь (II варіанти)».	15
Лексичний	Семантична правильність	«Чи знаєш ти?», «Що це означає?»	6
	Нормативність уживання лексики.	«Хто більше пригадає?»(III варіанта), «Що для чого потрібно?»	12

Рівні розвитку мовлення у комунікативній діяльності дітей п'ятого року життя визначались підрахунком балів за вибраними та розробленими завданнями за такою шкалою: 66-45 балів – достатній рівень, 44-23 бали – середній рівень, 22-0 – низький рівень розвитку мовлення.

Відповідно до обраних показників у межах кожного критерію було визначено і схарактеризовано рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя (низький, середній, достатній). Опишемо їх.

Достатній рівень. До достатнього рівня було віднесено дошкільників які оволоділи правильною вимовою всіх звуків рідної мови, подекуди спостерігалася

заміна звука [г] та [г] та нечітка вимова сонорного [р] і твердого [ч], у них добре розвинений фонематичний слух і виразність мовлення, хоча не відразу могли відтворити потрібний темп мовлення. Ці діти перебували на достатньому ступені розвитку звукової культури мовлення. Вони здебільшого оволоділи граматичною правильністю мовлення, лише подекуди припускались окремих помилок у творенні множини іменників, відмінюванні іменників однини і множини, дотримувались правильного порядку слів у реченні; діти володіли оцінно-контрольними діями, легко помічали і виправляли помилки в мовленні інших (взаємооцінка і взаємоконтроль), натомість не завжди була адекватною самооцінка; вони досягли достатнього ступеня розвитку граматичної правильності мовлення. Діти здебільшого правильно пояснювали семантику слів, лише подекуди припускались помилки в поясненні фразеологічних зворотів, відзначались нормативністю вживання лексики (достатній ступінь розвитку лексичної правильності мовлення).

Середній рівень. Діти цього рівня здебільшого правильно оволоділи звуковимовою, хоча спостерігалася ще нечіткість у вимові шиплячих, звука [р] і африкатів; вони не завжди чітко розрізняли на слух глухі приголосні і африкати; припускались помилок у відтворенні темпу мовлення і виділення логічних наголосів. Для них був характерний середній ступінь розвитку звукової культури мовлення. У мовленні дітей були наявними граматичні помилки у творенні множини іменників, відмінюванні іменників, вживанні однини і множини, використовували неправильний порядок слів у реченні. Вони не завжди адекватно оцінювали мовлення своїх однолітків, не помічали всіх помилок, їм була властива завищена самооцінка, відсутні навички самоконтролю, ОКД перебували ще у стадії формування (середній ступінь розвитку граматичної правильності мовлення). Правильно пояснювали однозначні слова, припускались помилок у поясненні багатозначних і слів у переносному значенні, їм важко було пояснити суть фразеологічних зворотів, не завжди нормативним було вживання лексики (середній ступінь розвитку лексичної правильності мовлення).

Низький рівень. У дітей цього рівня спостерігалась нечітка вимова шиплячих, свистячих і звука [р], недостатньо розвинений фонематичний слух, не диференціювали глухі, шиплячі і свистячі; мовлення мляве, тихе, невиразне, не могли виконати жодного завдання на вживання засобів виразності мовлення (низький ступінь розвитку звукової культури мовлення. В активному мовленні дітей наявні різного роду граматичні помилки, вони їх не помічають, не контролюють як у мовленні однолітків, так і у своєму власному, у них відсутні ОКД (низький ступінь розвитку граматичної правильності мовлення). Ці діти правильно пояснювали тільки однозначні слова, семантику багатозначних і слів у переносному значенні та фразеологічних зворотів не розуміли; лексика здебільшого ненормативна (низький рівень розвитку лексичної правильності мовлення).

Визначення сформованості рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя було проведено з допомогою діагностичних завдань за визначеними показниками та підібраними завданнями. Опишемо їх.

Фонетичний критерій

Показник: правильна вимова звуків

Завдання 1. «Озвуч картинку»

Мета: перевірити вимову звуків дітьми (свистячих [с], [з], [ц], шиплячих [ш], [ж], [ч], сонорів [р], [л], африкат [дж], [дз] , дзвінких та глухих звуків ізолювано.

Матеріал: предметні картинки.

Процедура виконання. (Завдання виконується індивідуально). Вихователь кожній дитині демонструє картинки із різними зображеннями. Дитина озвучує їх.

Комарик заспівав – з-з-з;

Струмок тече – дз-дз-дз;

Ліс шумить – ш-ш-ш;

Бджола летить – дж-дж-дж;

Колихаємо візок – ц-ц-ц;

Вода тече – с-с-с;

Жук жужить – ж-ж-ж; і т.і.

Завдання 2. «Хто-хто у будиночку живе?».

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

Матеріал: дрібні іграшкові тварини, птахи, у назвах яких зустрічаються звуки [с], [з], [ц], [ш], [ж], [ч], [р], [л], [г], [г], «Будиночок».

Процедура виконання. Дорослий повідомляє, що у будинку хтось сховався. Необхідно з'ясувати, хто саме. Експериментатор повідомляє, що дізнатись, хто живе у будиночку допоможуть слова: «Хто-хто у будиночку живе?». Дитина дістає фігурку з будиночка і відповідає.

Критерії оцінювання:

3 бали – всі звуки вимовляються правильно;

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

1 бал – більше 3-х звуків вимовляє неправильно.

Показник: розвиток фонематичного слуху

Завдання 1. «Знайди пару».

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

Матеріал: предметні картинки.

Процедура виконання. Дітям повідомляють, що їм необхідно поєднати у пари картинки назви яких починаються на однаковий звук.

Завдання 2. «Послухай повтори»

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

Матеріал: словесний матеріал (чистомовки).

Процедура виконання. Експериментатор пропонує дітям прослухати чистомовку, повторити її та визначити, який звук найчастіше тут зустрічається.

Ла-ла-ла – пісенька весела;

Ля-ля-ля – співає Валя;

Са-са-са – летить оса;
 Ся-ся-ся – приїхала бабуся;
 Ра-ра-ра – весела гра;
 Ря-ря-ря – червона зоря;
 Ша-ша-ша – смачна каша;
 Жа-жа-жа – маленьке ведмежа;
 На-на-на – прийшла весна;
 Ня-ня-ня – маленький Ваня.

Критерії оцінювання:

3 бали – всі завдання виконуються правильно;

2 бали – мають місце поодинокі випадки помилкового відтворення складів та помилки при визначенні першого звуку;

1 бал – завдання виконуються в уповільненому темпі, у більшості завдань помилки виправляються після повторення.

Показник: виразність мовлення

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

Матеріал: сюжетні картинки, скоромовки.

Завдання 1. «Промов скоромовку» у заданому темпі та з певною гучністю(повільно, нормально, швидко; пошепки, нормально, голосно).

Процедура виконання. (Завдання виконується у парах). Двом дітям пропонується пригадати знайомі скоромовки і промовити їх у різному темпі і з різною силою голосу за вказівкою експериментатора.

Завдання 2. «Правильно скажи»

Процедура виконання. Дитині пропонують 10 сюжетних картинок. До кожної картинки дорослий задає питання та оцінює логічність наголосу у відповідях дітей.

Критерії оцінювання:

3 бали – всі завдання виконані правильно;

2 бали – при виконанні завдання дитина припускається 2 – 3 помилок;

1 бал – завдання виконуються неточно, з помилками, більше 4 помилок.

Найвища кількість балів, яку може одержати дитина при виконанні завдань за Фонетичним критерієм становить 18 балів, найменша – 6 балів.

Граматичний критерій

Показник: морфологічна правильність мовлення

Завдання 1. «Один-багато»

Мета: з'ясувати вміння дітей утворювати множину іменників різного роду без використання слова «багато».

Матеріал: предметні картинки на позначення предметів різного роду.

Процедура виконання. На столі розкладено предметні картинки із зображенням предметів різного роду у однині. Наприклад: диван, ваза, відро і т. ін. Дитина розглядає картинки, називає їх. Далі експериментатор пропонує дитині утворити множину іменників без використання слова «багато».

Завдання 2. «Чого не стало?»

Мета: перевірити стан вживання дошкільниками іменників однини і множини в родовому відмінку.

Матеріал: картинки із зображенням різноманітних предметів.

Процедура виконання. Перед дітьми розкладено предметні картинки із зображенням предметів (один, багато). Наприклад: олівець, олівці, стілець, стільці, яблуко, яблука і т. ін. Дитина розглядає картинки, називає їх. Надалі експериментатор пропонує дитині заплющити очі, ховає по черзі картинки й запитує «Чого не стало?».

Завдання 3. «Утвори слова».

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

Процедура виконання. Експериментатор називає дитині слово і пропонує утворити нові слова. Наприклад: машина – машинка, машинний, машиніст; вітер – вітерець, вітряний; дерево – деревце, дерев'яний; сонце – сонечко, сонячний.

Критерії оцінювання:

3 бали – всі завдання виконані правильно;

2 бали – при виконанні завдання дитина припускається 2 – 3 помилок;

1 бал – у процесі виконання завдань було зазначено більше 4 помилок.

Показник: синтаксична правильність мовленнєвих висловів (правильний порядок слів у реченні)

Завдання 1. «Склади речення за картинкою»

Мета: виявити навички дітей дотримання логічно-правильного порядку слів у реченні.

Матеріал: сюжетні картинки.

Процедура виконання. Експериментатор пропонує дітям розглянути сюжетну картинку та скласти до неї речення.

Завдання 2. «Склади речення за поданими словами»

Мета: з'ясувати вміння дітей складати речення без наочної опори та дотримуватись правильного порядку слів у реченні.

Матеріал: пари слів.

Процедура виконання. Експериментатор пропонує дітям прослухати пари слів та скласти із ними речення.

Критерії оцінювання:

3 бали – всі завдання виконані правильно;

2 бали – при виконанні завдання дитина припускається 2 – 3 помилок;

1 бал – у процесі виконання завдань було допущено більше 4 помилок.

Показник: наявність оцінки контрольних дій

Завдання 1. «Виправ помилку»

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

Матеріал: сюжетні картинки.

Процедура виконання. Експериментатор показує дитині сюжетну картинку та складає за нею речення, умисно допускаючи помилки. Діти уважно слухають та аналізують.

Наприклад: На лавочці сидять дівчинка. На дереві видніються спілі яблука. Хлопчик і дівчинка розглядають квітка. У кішки народилось чотири кошенятків і т. ін.

Завдання 2. «Знайди помилку»

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

Матеріал: записи дитячих розповідей (короткі відео).

Процедура виконання. I варіант. Дитині пропонується продивитись і прослухати запис розповіді свого однолітка (двічі). Дається вказівка, якщо почуєш помилку у слові, піднесеш руку, а потім виправиш.

II варіант. Дитині пропонується скласти розповідь із власного досвіду, яку записують на відео. Після цього пропонують прослухати і продивитись свою розповідь та оцінити її. Якщо помилок не має – поплескати у долоні, якщо є – потупати ногами.

Завдання 3. «Оціни розповідь»

Мета: з'ясувати вміння дітей оцінювати відповідність складеної розповіді запропонованому прикладу.

Матеріал:

Процедура виконання. I варіант. Завдання виконують двоє дітей, одна з яких виконує роль вчителя, друга – учениці. Експериментатор розподіляє ролі і пояснює завдання: «Ми пограємо в гру «На уроці у школі». Яна буде учениця, а Інна – вчитель. Яні потрібно скласти розповідь зі словами, які я їй запропоную, а ти, Інно, уважно слухай, чи всі слова, які я запропонувала, Яна використає в розповіді, і оціни її розповідь кружечками: зелений – відмінно, якщо вона пропустила якісь слова – жовтий кружечок (добре), а якщо тобі не сподобається розповідь – червоний кружечок. (Перевірялись взаємооцінка і взаємоконтроль).

Тема розповіді «Осінній ліс». Опорні слова: гриби, кошик, їжак, кущ, галявина.

Розповіді записують на диктофон.

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

Критерії оцінювання:

3 бали – всі завдання виконано правильно, визначено і виправлено всі помилки;

2 бали – дитиною було помічено не більше 3 – 4 помилок;

1 бал – дитиною не було виправлено і не було помічено більше 5 помилок.

Найвища кількість балів за Граматичним критерієм – 30; найнижча – 10 балів.

Лексичний критерій

Показник: семантична правильність

Завдання 1. «Чи знаєш ти?»

Мета: перевірити розуміння дошкільниками значення слів.

Матеріал: предметні картинки: 10 картинок, на яких зображено предмети посуду, 10 – із зображенням предметів побуту, 10 – із зображенням одягу і взуття.

Процедура виконання. Дитині по черзі показують картинки і задають питання: «Ти знаєш, що це? Як у назву має цей предмет(річ)? Для чого він потрібен?»

Відповіді дітей фіксують.

Завдання 2. «Що це означає?»

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

Матеріал: 10 фраз у переносному значенні: море овочів, пшеничне море, срібне волосся, солодкий сон, сердитий вітер, плаче верба, працююча мурашка, біжать хмаринки, золота осінь, ллється музика.

10 фразеологічних зворотів:

1. Крутитися, як білка в колесі.
2. Пекти раків.
3. Знати на зубок.
4. Підсунути свиню.
5. Ламаний гріш.
6. У рот води набрати.
7. Поставити крапку.

8. Стояти над душею

9. Приставати реп'яхом.

10. Не покладати рук.

10 багатозначних слів: земля, голова, ключ, місяць, коса, голка, ручка, кисть, хвіст, крило.

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

Критерії оцінювання:

3 бали – всі завдання виконано вірно;

2 бали – завдання виконані частково, з допомогою експериментатора, з помилками;

1 бал – завдання не виконано.

Показник: нормативність вживання лексики дітьми

Завдання 1. «Хто більше пригадає?»

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

Матеріал: Питайлик.

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

I варіант. 1) Що буває зеленим (жовтим, червоним, синім, ...)? 2) Що буває широким (вузьким, високим, низьким)? 3) Що буває глибоким (маленьким, великим, низьким)? 4) Що буває кислим (солодким, гірким, жирним, солоним)?

II варіант. «Що робить?»: сніг (йде, сиплеться, летить, замітає, починається, закінчується), завірюха (мете...), ворона (літає ...), вітер (дме, ...), заєць (стрибає, ...), корова (мукає, ...) і т. ін.

III варіант. «Який, яке, які?»

Море яке? – Велике ... Банан який? – Жовтий ... Вітер який? – теплий і т. ін.

Завдання 2. «Що для чого потрібно?»

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

Процедура виконання. Експериментатор пропонує дитині розповісти Питайлику, який посуд для чого потрібний, тільки не помилитись, бо інакше Питайлика не приймуть до школи. Запитання: Із чого п'ють воду (компот, молоко, сік)? Із чого їдять борщ (суп, кашу)? Для чого потрібний глечик (ваза, відро, ковшик)? Куди кладуть цукор (сіль, хліб, масло, цукерки)? і т. ін.

Критерії оцінювання:

3 бали – всі завдання виконано правильно;

2 бали – спостерігаються 2 - 3 помилки;

1 бал – завдання виконано неправильно.

Найвища кількість балів – 18, найнижча – 6 балів

Для визначення сформованості рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя було проведено діагностику відповідно до визначених показників за обраними завданнями.

Представимо отримані дані на констатувальному етапі експерименту.

Рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за показником «Звуковимовна» фонетичного критерію виявлялися за завданнями: «Озвуч картинку», «Хто-хто у будиночку живе?». У поданих завданнях перевірялась ізольована вимова звуків а також вимова звуків у словах.

Дошкільники, які сумарно (за двома завданнями) отримали від 1 до 2 балів (58% ЕГ і 66% КГ), були зараховані до низького рівня. До середнього рівня було віднесено дошкільників, які отримали від 3 до 4 балів (24% ЕГ та 20% КГ). Дітей, які отримали від 5 до 6 балів (18% ЕГ і 14% КГ) було віднесено до достатнього рівня, вони допустили найменшу кількість помилок.

Рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за показником «Фонематичний слух» фонетичного критерію перевірялись за завданнями: «Знайди пару», «Послухай повтори», що передбачали розрізнення дітьми глухих і дзвінких звуків, твердих і м'яких приголосних, визначення однакових звуків на початку слів.

Розподіл дошкільників відповідно визначених рівнів було здійснено таким способом: діти, що отримали від 1 до 2 балів знаходились на низькому рівні, від 3 до 4 балів – на середньому рівні, від 5 до 6 балів – на достатньому рівні.

Дошкільники з низьким рівнем за результатом дослідження: 72,5% КГ і 79,7% ЕГ, з середнім рівнем – 14,5% ЕГ і 11,3% КГ; достатній рівень – 11% ЕГ, 9% КГ.

Рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за показником «Виразність мовлення» фонетичного критерію перевірялись за такими підібраними завданнями: «Промов скоромовку», «Правильно скажи», де дітям було запропоновано у різному темпі, з різною швидкістю та з різною силою голосу промовляти скоромовки та складені речення. Було отримано наступні результати: дошкільники, що отримали від 1 до 2 балів (62,5% ЕГ і 70% КГ), були зараховані до низького рівня. До середнього рівня було віднесено дітей, які отримали від 3 до 4 балів (22% ЕГ та 18% КГ). Дошкільників, які отримали від 5 до 6 балів (15,5% ЕГ і 12% КГ) були зараховані до достатнього рівня.

Узагальнені результати рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за фонетичним критерієм на констатувальному етапі дослідження наведено в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за фонетичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Звуковимова (правильна вимова звуків відповідно до орфоепічних норм української мови)	18	14	24	20	58	66

Фонематичний слух (розвиток фонематичного слуху)	11	9	14,5	11,3	74,5	79,7
Виразність мовлення (темп, сила голосу, логічні наголоси)	15,5	12	22	18	62,5	70
Σ (середньо-арифметичні дані)	14,8	11,7	20,2	16,4	65	71,9

Як показано в таблиці 2.2, за показником «Звуковимова (правильна вимова звуків відповідно до орфоепічних норм української мови)» отримано наступні результати: виявили достатній рівень 18% дошкільників ЕГ та 14% КГ, середній рівень засвідчили 24% дітей ЕГ та 20% КГ, на низькому рівні було зафіксовано 58% дітей ЕГ та 66% КГ дошкільників.

За показником «Фонематичний слух (розвиток фонематичного слуху)» достатній рівень зафіксовано у 11% ЕГ і 9% респондентів КГ, середній рівень виявили 14,5% дітей ЕГ і 11,3% КГ, низький рівень – 74,5% дошкільників ЕГ і 79,7 респондентів КГ.

З таблиці видно, що за показником «Виразність мовлення (темп, сила голосу, логічні наголоси)» достатній рівень притаманний 15,5% респондентів ЕГ та 12% КГ, середній рівень засвідчили 22 % дітей ЕГ і 18% КГ, низький рівень зафіксовано 62,5% дошкільників ЕГ та 70% КГ.

Загалом за показниками Фонетичного критерію рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя достатній рівень констатовано у 14,8% дітей ЕГ та 11,7% дітей КГ, середній рівень – у 20,2% дошкільників ЕГ і 16,4% КГ, низький рівень констатовано у 65% респондентів ЕГ та 71,9% дітей КГ.

Для визначення рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя (граматичний критерій) за показником «Морфологічна правильність мовлення (сформованість розуміння граматичних значень, що виражаються різними граматичними категоріями (число, рід, відмінок, особа); наявність навичок

вживання у комунікативній взаємодії слів у різних граматичних формах)» було використано завдання: «Чого не стало?», «Утвори слова», «Один-багато».

Дошкільники, які отримали 1-3 бали знаходились на низькому рівні, які набрали 4-6 балів перебували на середньому рівні, що отримали від 7 до 9 балів були зараховані до достатнього рівня, вони допускали незначну кількість помилок.

Для діагностування за показником «Синтаксична правильність мовленнєвих висловів (правильний порядок слів у реченні)» було використано такі завдання: «Склади речення за картинкою», «Склади речення за поданими словами». У завданні «Склади речення за картинкою», дітям пропонувалось розглянути сюжетну картинку та скласти за нею речення, аналізувався правильний порядок слів у реченні. У завданні «Склади речення за поданими словами» дітям пропонувалось скласти речення із запропонованими парами слів, аналізувалась логіка складеного речення та правильність порядку слів.

Розподіл дітей за визначеними рівнями здійснювався таким способом: дошкільники, що отримали 1-2 бали знаходились на низькому рівні. Такі діти складали переважно прості фрази з 1-2 слів, потребували заохочення у вигляді навідних запитань, або ж з більшою кількістю слів але допускали велику кількість аграматизмів.

Дошкільники, яких зараховано до середнього рівня, отримали 3-4 бали. Ці діти самостійно складали речення, але поодинокі помилки зустрічались у логіці викладення та у порядку слів. Дошкільники, що отримали 5-6 балів, знаходились на достатньому рівні, вирізнялись яскравою уявою, дотримувались логіки, самостійно складали більш поширені речення. Проте, декому з дітей достатнього рівня потребувалось більше часу для відповіді.

Отже, розглядаючи отримані результати за двома завданнями, до достатнього рівня зараховано дошкільників, що набрали від 5 до 6 балів (12% ЕГ і 13,3% КГ), середній рівень зафіксовано у дітей, які отримали від 3 до 4 балів (20,5% ЕГ і 22% КГ), на низькому рівні зафіксовано респондентів, які за двома завданнями отримали від 1 до 2 балів (67,5% ЕГ і 64,7% КГ).

Задля визначення рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за показником «Наявність оцінно-контрольних дій» було використано наступні завдання: «Виправ помилку», «Знайди помилку (II варіанта)», «Оціни розповідь (II варіанта)».

У завданні «Виправ помилку» дошкільникам показували сюжетну картинку та складали за нею речення умисно допускаючи помилки, дітям необхідно було її помітити та виправити.

Завдання «Знайди помилку» передбачало з'ясування вміння дітей помічати і виправляти помилки у зв'язному висловлюванні. Дитині пропонується продивитись і прослухати запис розповіді свого однолітка (двічі). Дається вказівка, якщо почуєш помилку в слові, піднімеш руку а потім виправиш – у I варіанті.

II варіант. Дитині пропонувалось скласти розповідь з особистого досвіду, роблять запис, потім пропонують продивитись (прослухати) та проаналізувати. Якщо помилок не має – поплескати у долоні, якщо є – потупати ногами.

У завданні «Оціни розповідь» з'ясовували вміння дітей оцінювати відповідність складеної розповіді запропонованому завданню.

I варіант. Завдання виконують двоє дітей, одна з яких виконує роль вчителя, друга – учениці. Експериментатор розподіляє ролі і пояснює завдання. Дитині-вчителю необхідно уважно послухати та визначити чи всі запропоновані слова дитина-учень використає у складеній розповіді та оцінити. Перевірялись взаємооцінка і взаємоконтроль.

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

Максимальна кількість балів – 15.

Якщо сума балів по кожному завданню не перевищувала 5 балів, це засвідчувало низький рівень сформованості ОКД дітей, 6-10 балів – середній

рівень, а от кому вдалось набрати 11-15 балів були зараховані до достатнього рівня.

Достатній рівень, із сумою балів від 11 до 15 було засвідчено у дошкільників, які помічали навмисно допущені помилки експериментатором, та помилки у розповідях однолітків та власні (10% ЕГ, 12,4% КГ).

Середній рівень зафіксували дошкільники, що отримали 6-10 балів. Ці діти помічали не всі умисно допущені помилки, а також помилки у розповіді однолітків та особисті, виправляли частково (19% ЕГ, 18,3% КГ).

Діти, що зафіксували низький рівень (1-5 балів) помітили поодинокі помилки у мовленні експериментатора, не помітили особистих та у мовленні інши дітей (71% ЕГ і 69,3% КГ).

Узагальнені результати рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за граматичним критерієм на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за граматичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Морфологічна правильність мовлення	12	13,3	20,5	22	67,5	64,7
Синтаксична правильність мовленнєвих висловів	10	12,4	19	18,3	71	69,3
Наявність оцінно-контрольних дій	6	8,5	16	22,5	78	69

Σ (середньо-арифметичні дані)	9,3	11,4	10,5	20,9	72,2	67,7
-------------------------------	-----	------	------	------	------	------

Як показує таблиця 2.3, за показником граматичного критерію «Морфологічна правильність мовлення» було отримано наступні результати: достатній рівень зафіксовано у 11% респондентів ЕГ і 13,3% КГ, середній рівень засвідчили 20,5% дошкільників ЕГ і 22% респондентів КГ, низький рівень констатовано у 67,5% дітей ЕГ та 64,7% КГ.

За показником «Синтаксична правильність мовленнєвих висловів» достатній рівень виявили у 10% дітей ЕГ та 12,4% КГ, середній рівень виявили у 19% дітей ЕГ і 18,3% КГ, низький рівень був притаманний 71% дошкільників ЕГ та 69,3% дошкільників КГ.

За показником «Наявність оцінно-контрольних дій» було констатовано: достатній рівень – 6% дітей ЕГ і 8,5% КГ, середній рівень притаманний 16% дошкільників ЕГ і 22,5% КГ, низький рівень виявили 78% дошкільників ЕГ та 69% КГ.

Загалом за показниками граматичного критерію рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя достатній рівень виявлено у 9,3% дошкільників ЕГ та 11,4% КГ, середній – 18,5% дітей ЕГ і 20,9% КГ, низький рівень – у 72,2% дошкільників ЕГ та 67,7% КГ.

Задля визначення рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за показником лексичного критерію «Семантична правильність» було використано наступні діагностичні завдання: «Чи знаєш ти?», «Що це означає?» що дозволяли в'яснити розуміння дітьми значення слів (чи відоме воно дитині, як називається предмет та для чого потрібен?), а також з'ясувати розуміння дітьми фраз у переносному значенні, фразеологічних зворотів та багатозначних слів (дитині пропонують по черзі 10 фраз у переносному значенні, 10 найбільш уживаних фразеологічних зворотів, 10 багатозначних слів. Потім запитували, як вона їх розуміє, коли їх можна вживати в мовленні?).

Розподіл дошкільників за визначеними рівнями було здійснено таким способом:

дошкільники, що отримали 5-6 балів були на достатньому рівні. Дошкільники, яких зараховано до достатнього рівня, правильно називали слова та їх призначення, не мали проблем з однозначними словами. Але під час визначення багатозначності та переносного значення допускали помилки.

3-4 бали – середній рівень (20,3% ЕГ і 17% КГ), зафіксовано у дітей, які допускають помилки як при називанні слів та їх призначення так і під час визначення переносного значення слів та розуміння фразеологізмів. Ці діти потребують допомоги з боку дорослого та приймають її.

0-2 бали – низький рівень. Такі діти засвідчували відмову від виконання завдань та допускали найбільшу кількість помилок.

Задля визначення рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за показником лексичного критерію «Нормативність вживання лексики» було використано наступні діагностичні завдання: «Хто більше пригадає? (III варіанта)», «Що для чого потрібно?».

Завдання передбачали: 1) з'ясувати нормативність уживання дітьми різних частин мови: дієслів, прикметників, іменників; 2) вміння дітей називати предмети за їх призначенням.

Отже, дітей, які набрали більше 8 балів (9-12 балів) зараховано до достатнього рівня. Ці діти впевнено виконували завдання і припускали поодинокі помилки. Дошкільників з кількістю балів від 5 до 8 зараховано до середнього рівня; у дошкільників, що отримали до 5 балів (0-4 бали) зараховано до низького рівня. Діти з низьким рівнем, на відміну від достатнього, навпаки – вели себе невпевнено, від виконання завдань відмовлялись, допускали велику кількість помилок.

Аналізуючи результати за двома завданнями достатнього рівня досягли 9% ЕГ і 7% дошкільників КГ, на середньому рівні – 20,3% ЕГ і 17% КГ, на низькому рівні – 70,7% ЕГ і 76% дітей КГ.

Узагальнені результати рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за лексичним критерієм на констатувальному етапі дослідження наведено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за лексичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Семантична правильність	9	7	20,3	17	70,7	76
Нормативність вживання лексики.	6	5,5	17	12	77	82,5
Σ (середньо-арифметичні дані)	7,5	6,3	18,7	14,5	73,9	79,3

Таблиця 2.4 засвідчує: за показником лексичного критерію «Семантична правильність» достатній рівень притаманний 9% дітей ЕГ і 8% КГ, середній рівень – 20,3% дошкільників ЕГ і 17% дошкільників КГ, низький рівень – 70,7% дітей ЕГ та 76% КГ. Відповідно до показника «Нормативність вживання лексики» на достатньому рівні перебувало 6% респондентів ЕГ і 5,5% КГ, на середньому рівні – 17% дітей ЕГ і 12% – КГ, на низькому рівні – 77% дошкільників ЕГ та 82,5% – КГ.

Загалом за показниками лексичного критерію достатній рівень засвідчили 7,5% дітей ЕГ і 6,3% КГ, середній рівень – 18,6% респондентів ЕГ і 14,5% КГ, низький рівень – 73,9% дошкільників ЕГ та 79,3% КГ.

Узагальнені результати рівнів розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя на констатувальному етапі дослідження подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за трьома критеріями на констатувальному етапі експерименту (у %)

Критерії	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Фонетичний	14,8	11,7	20,2	16,4	65	71,9
Граматичний	9,3	11,4	18,5	20,9	72,2	67,7
Лексичний	7,5	6,3	18,6	14,5	73,9	79,3
Σ (середньо-арифметичні дані)	10,5	9,8	19,1	17,3	70,3	72,9

Таблиця 2.5 засвідчує: за фонетичним критерієм достатній рівень виявили 14,8% дошкільників ЕГ і 11,7% дітей КГ, середній рівень зафіксовано у 20,2% дітей ЕГ і 16,4% – КГ, низький рівень засвідчили 65% дошкільників ЕГ і 71,9% КГ.

За граматичним критерієм достатній рівень засвідчили 9,3% дітей ЕГ та 11,4% – КГ, середній рівень зафіксовано у 18,5% дітей ЕГ і 20,9% КГ, низький рівень показали 72,2% дошкільників ЕГ та 67,7% дітей КГ.

За лексичним критерієм достатній рівень зафіксовано у 7,5% дошкільників ЕГ і 6,3% – КГ, на середньому рівні виявлено 18,6% дітей ЕГ і 14,5% дошкільників КГ, низький рівень засвідчили 73,9% – ЕГ і 79,3% дошкільників КГ.

Взагалі (середньоарифметичні дані) за визначеними критеріями розвитку мовлення дітей п'ятого року життя достатній рівень засвідчили 10,5% дошкільників ЕГ та 9,8% – КГ, середній рівень – у 19,1% дітей ЕГ і 17,3% КГ, низький рівень виявлено у 70,3% респондентів ЕГ та 72,9% – КГ.

Отримані результати підтверджують те, що діти п'ятого року життя все ще допускають досить значну кількість мовленнєвих помилок у звуковимові, мають не достатньо сформований фонематичний слух, припускаються помилок при словозміні та словотворенні, не дотримуються логіки порядку слів у реченні, проявляють недорозвиток оцінно-контрольних дій під час аналізу як власного мовлення так і оточуючих. Такі діти правильно пояснюють однозначні слова, натомість семантику багатозначних і слів у переносному значенні та фразеологічних зворотів не завжди розуміють; лексика дошкільників здебільшого ненормативна, тобто вони засвідчують здебільшого низький рівень розвитку лексичної правильності мовлення.

Задля перевірки достовірності отриманих результатів під час констатувального етапу дослідження було використано розрахунок λ – критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова [11]. За даними на констатувальному етапі експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами не значуща, тобто емпіричний розподіл рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя не відрізняється від рівномірного розподілу. Отримані дані занесено до таблиці 2.6.

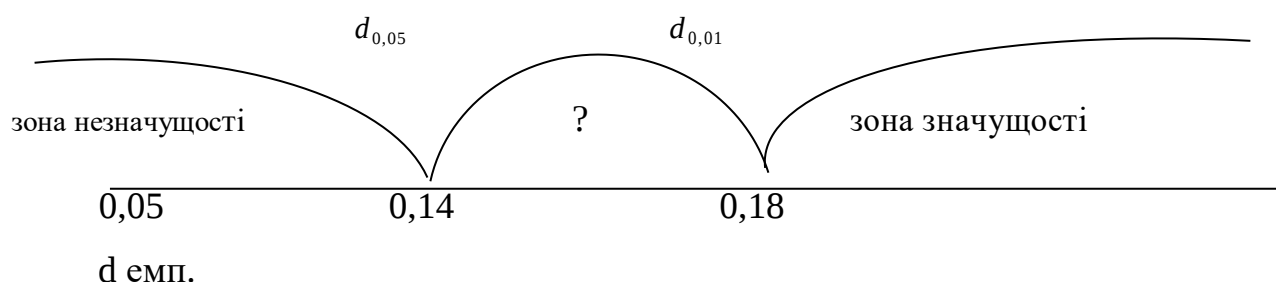
Таблиця 2.6

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні Частоти		Різність
	ЕГ	КГ	f_{EG}	f_{KG}	$f_{EG} - f_{KG}$ d

Достатній	8	7	0,10	0,09	0,01
Середній	16	12	0,20	0,16	0,04
Низький	57	56	0,70	0,75	0,05
Суми	81	75	1	1	

Відповідно до таблиці критичних значень $d_{кр} = 0,14$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,18$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами прикінцевого етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Де, d_{max} – максимальна абсолютна різниця;

n_1 – кількість дошкільників у контрольній групі;

n_2 – кількість дошкільників в експериментальній групі.

За результатами проведених розрахунків одержали:

$$\lambda_{емп} = 0,22$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості з $p = 0,999$, $\lambda_{кр} = 1,15$. На прикінцевому етапі експерименту було одержано $\lambda_{емп} = 0,22$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Отже, нами було проаналізовано діючі освітні програми для дітей дошкільного віку на предмет наявності завдань щодо розвитку мовлення дошкільників; проведено опитування вихователів ЗДО щодо обізнаності з поняттями «мовленнєві помилки», «коригування мовлення» та засобів коригування; здійснено анкетування батьків вихованців щодо наявності у дітей

мовленнєвих помилок та обізнаності з прийомами усунення; дібрано завдання на основі яких проведено діагностику рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя.

Враховуючи одержані на констатувальному етапі експерименту результати, можемо дійти висновку щодо необхідності цілеспрямованого педагогічного коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності у дітей п'ятого року життя.

2.2 Модель та експериментальна методика педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя

Насамперед розглянемо педагогічні умови, які становлять основу запропонованої моделі та експериментальної методики коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

2.2.1 Педагогічні умови коригування мовленнєвих помилок. Позитивний результат будь-якого дослідження напряду залежить від обраних педагогічних умов, що будуть слугувати основою експериментальної роботи. Насамперед визначимо сутність поняття «умова».

Психолого-педагогічні термінологічні джерелах «умову» трактують як: «наявну складову із комплексу об'єктів, речей або ж їх станів чи взаємодій, наявність якої підтверджує існування певного явища» [7, с. 432]. Інакше кажучи, умова – це явище, яке входить до складу тих чи інших об'єктів і обов'язково впливає на саме їх існування, а також сприяє розв'язанню поставлених завдань.

Поняття «умова» досить широко використовується для характеристики педагогічної системи, це доводять численні сучасні дослідження. Водночас, орієнтуючись на різні ознаки, науковці виокремлюють і різні групи умов. Розглянемо деякі з них. За характером впливу виділяють об'єктивні і суб'єктивні умови. На функціонування педагогічної системи впливають об'єктивні умови. Вони включають нормативно-правову базу сфери освіти та засоби інформації. Саме об'єктивні умови є причиною яка спонукає учасників освітнього процесу

адекватно проявляти себе у ньому. Не тільки на функціонування, а іще й на розвиток педагогічної системи впливають суб'єктивні умови. Вони відображають потенціали суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів і провідних завдань освіти» [12, с. 121].

Суб'єктивні умови створюються педагогами та учасниками освітнього процесу, саме тому у експериментальному дослідженні будемо послуговуватись поняттям «суб'єктивні умови».

З. Курлянд зазначає: якщо одне явище продукує інше явище – вважаємо його причиною; якщо ж явища взаємодіють між собою у ході розвитку цілого, у склад якого вони входять, можемо вважати його чинником; а якщо явище обумовлює власне, існування іншого явища, то це умова [13, с. 78].

Вченими неоднозначно потрактовується і термін «педагогічні умови». Дехто з науковців (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Г. Назаренко, О. Попова та ін.) розглядає педагогічні умови як правила функціонування освітнього процесу. Низка інших вчених (О. Бражнич, І. Княжева, Г. Назаренко, Є. Хриков та ін.) вбачають у педагогічних умовах обставини, які є правилами та чинниками успішної життєдіяльності освітньої системи [14, с. 34]. Деякі називають педагогічними умовами сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища які забезпечують вирішення окреслених завдань [15, с. 45].

Отже, у нашому дослідженні, педагогічні умови розглядаємо як комплекс спеціально організованих заходів (обставин) і видів діяльності, які передбачають можливість ефективного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Уважаємо, що коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності буде ефективним за умов реалізації наступних педагогічних умов, а саме:

– активізація позитивної настанови вихователів закладів дошкільної освіти на коригування мовлення дітей п'ятого року життя;

- залучення батьків до активної взаємодії;
- створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища.

Аргументуємо вибір окреслених педагогічних умов.

Обрання першої педагогічної умови – «активізація позитивної настанови вихователів закладів дошкільно освіти на коригування мовлення дітей п'ятого року життя», викликано теперішнім недостатнім рівнем підготовленості вихователів до коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності. Сучасні діти розпочинають говорити фразами із значною затримкою у порівнянні з термінами появи фразового мовлення серед покоління їх батьків. Розвиток мовлення сучасних дошкільників напряду пов'язаний із сприйманням ними величезного обсягу інформації та візуального контенту. Діти не встигають опанувати та опрацювати його. Ще однією причиною затримки мовленнєвого розвитку у дітей можемо зазначити відсутність або значну обмеженість мовленнєвого спілкування дітей з батьками. Обставини, за яких батьки не завжди мають достатню кількість часу для мовленнєвого контакту з дітьми досить різноманітні. Саме це зумовлює нагальну потребу у підготовці вихователів, що зможуть засвоїти та використовувати методики коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя в процесі комунікативної діяльності.

Обґрунтуємо сутність поняття «активізація». Психологічні довідники, термін «активізація» трактують як нейрофізіологічний, психічний і хімічний процес, посилення активності організму [16, с. 33]; спонукання когось або чогось до більш активних дій, значніший вияв чогось [17, с. 215].

Головне завдання активізації – формування активності вихователів щодо підвищення якості освітнього процесу, спрямованого на коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Активність особистості (від лат. *activus* – діяльний, активний) – це активне ставлення людини до світу, спроможність здійснювати суспільно важливі зміни в матеріальному і духовному середовищі беручи за основу суспільно-історичний

досвід людства, що виникає у процесі комунікативної, творчої діяльності та вольових актів [18].

Обґрунтуємо сутність поняття «настанова», що досліджується у різних напрямках. Представники педагогічної науки (В. Кан-Калик, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, Е. Стрелкова, О. Цуканова та ін.) вбачають у «настанові» один із складників професійної підготовки [19, с. 90].

Психологічні джерела трактують настанову як стан активізованої готовності до дії, який зумовлюється наявністю в суб'єкта потреб та умовами їх задоволення [20, с. 72]; як психічний стан суб'єкта, який виявляється у схильності до деякої конкретної активності у конкретній ситуації [17, с. 235]; як механізм регуляції діяльності, яка направлена на розв'язання визначених завдань [16, с. 123].

М. Рогачко-Островська у своєму дослідженні погоджується з Г. Оллпорт і виділяє п'ять основних функцій настанови. Розглянемо їх: перша – захист Я, яка засвідчує утвердження будь-яких передчуттів або думок, несумісних із внутрішніми конфліктами та тривогами, що проявляються у захисті індивідуума від усвідомлення наявності конфлікту. Друга – ціннісно -експресивна – здійснює вплив на формування ідентичності та допомагає виражати глибокі переконання. Третя – інструментальна (адаптивно-утилітарна) – сприяє виробленню позитивної настанови щодо задоволення потреб, або ж навпаки негативної, яка унеможливорює задоволення бажаного та сприяє виникненню фрустрації та інших небажаних наслідків. Четверта – пізнавальна, яка являє собою знання про довколишній світ, які забезпечують можливості керувати ним. Остання – соціально-регулятивної адаптації, яка сприяє входженню у значимі для індивіда групи та ситуації [21, с. 89].

Наголосимо, що саме настанова є значимою у процесі підготовки вихователів до коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності. Саме від настанови залежить активність вихователя та його позитивне відношення до роботи з дітьми щодо коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності. Активізація позитивної настанови на коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року

життя в процесі комунікативної діяльності потребує використання інноваційних методик, цілеспрямованої практичної педагогічної діяльності.

Наступною педагогічною умовою визначено «залучення батьків до взаємодії».

Недарма, Державний стандарт наголошує: «освітні напрями визначають зміст роботи закладу дошкільної освіти через організацію педагогом базових (основних) видів діяльності, які збагачують досвід дитини та реалізуються як особистісне надбання дитини (результат розвитку) за підтримки батьків в умовах родинного виховання» [1].

Сучасна наука послуговується даними про значущість сімейного виховання для повноцінного особистісного розвитку дитини, адже виховання і навчання яке здійснюється навіть дуже кваліфікованими педагогами, не ідуть у порівняння із впливом який здійснює на дитину родина. Психологічні та соціально-педагогічні дослідження засвідчують, що сім'я відіграє одне з найважливіших місць поміж чинників та соціальних груп, які впливають на формування дитячої особистості [22].

Повноцінне здійснення завдань розвитку, навчання і виховання можна вважати повноцінним тільки за умов налагодження взаємодії «педагоги – діти – батьки». Всім учасникам педагогічного процесу, а саме, батькам і педагогам слід усвідомити, що діти так само як і дорослі є рівноправними учасниками педагогічного процесу. Їм слід взаємодіяти на засадах діалогу, партнерства, поваги, ініціативи, а також слід усвідомити що дитина потребує підтримки та адекватного захисту [22].

Складною й відповідальною є просвітницька робота закладу дошкільної освіти, адже вона направлена не лише на розширення а й на поглиблення знань членів родин стосовно завдань дошкільної освіти, вікових особливостей, змісту компетентностей, які є інтегративними якостями особистості. Вкрай важливим є узгодження позицій та очікувань як батьків так і педагогів щодо результатів взаємодії [22].

Організація взаємодії з батьками вихованців є значущою складовою у забезпеченні результативного освітнього процесу сучасного закладу.

Сім'я являється головним соціальним інститутом, в якому формуються та розвиваються соціально значущі цінності і настанови особистості, відбувається соціалізація і виховання підростаючого покоління.

Не могла не зачепити сучасної сім'ї і модернізація дошкільної освіти, залишити стороннім спостерігачем змін, які відбуваються, не торкнутися її інтересів.

Дискусія на тему, що ж є важливішим у процесі становлення особистості сім'я чи соціальні установи, такі як школа або дитячий садок тощо.

Я. Коменський – видатний педагог, схилявся на користь сім'ї і називав її материнською школою. На його думку така школа має певну послідовність і обсяг знань, які дитина набуває з вуст матері, без перерв між уроками та на вихідні або канікули. Підтримував його думку і Г. Песталоцці називаючи сім'ю «істинним органом виховання».

Зовсім іншої думки про сім'ю дотримувався Р. Оуен. Він вбачав у сім'ї перешкоду на шляху до формування нової людини.

Ряд відомих українських діячів, таких як Г. Ващенко, С. Русова, Г. Сковорода, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко, вказували на важливість сімейного виховання.

Законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання і виховання дітей: саме батьки чи особи, які їх замінюють, зобов'язані постійно дбати про своїх дітей, створювати належні умови для розвитку їхніх природних здібностей, зміцнення фізичного здоров'я, отримання загальної освіти та інше [22].

Родина – є першочерговим джерелом моральної та матеріальної підтримки, первинним природним середовищем у яке потрапляє дитина одразу після народження.

Серед багатьох функцій сім'ї, найважливішою є виховна. Проте кризові явища та економічні труднощі, які спостерігаються у сучасному українському

суспільстві мають негативний та гальмівний вплив на здійснення виховання. Можна спостерігати, що не кожна сім'я здатна брати на себе повну відповідальність за соціалізацію дитини.

В умовах що склались у сучасному суспільстві координацію виховною діяльністю родини покладено на заклади освіти. А це означає, що від того, наскільки якісно буде організована і реалізована взаємодія з батьками вихованців, залежить успішність процесу їх розвитку, виховання і навчання. Максимально широке залучення батьків та усіх дорослих членів родини до співпраці з педагогами, до активної участі у функціонуванні закладу освіти, тобто взаємодії є надважливим сучасним завданням.

Педагогічну співдію «діти – батьки – педагоги» необхідно налагоджувати і підтримувати на принципах поваги один до одного, довіри, відповідальності, рівноправності та партнерства.

Єдність у ставленні до дитини як до найвищої цінності повинна стати основою такої співдії.

Педагоги мають спрямовувати зміст своєї діяльності на поліпшення готовності батьків до виховання дітей, на засвоєння ними психолого-педагогічної, фізіолого-гігієнічної, правової інформації, на формування відповідних практичних умінь і навичок. Насамкінець, взаємодія буде вважатись дієвою, коли члени родини усвідомлять важливість відповідального батьківства.

Будь-яка діяльність батьків і педагогів спрямована на підтримку інтересів дитини, стане успішною лише коли вони зможуть назвати себе союзниками. У такому разі вони отримають змогу краще пізнати дитину, побачити її у різних видах діяльності та у різних ситуаціях. Дізнаються про індивідуальні особливості, зможуть розвивати їхні здібності та формувати життєві цінності, а також попереджати поведінковий негативізм. Важливою метою педагогічної діяльності є налагодження партнерських взаємовідносин з родинами всіх дітей. Забезпечення атмосфери довіри, взаєморозуміння, взаємодопомоги, співтворчості у вихованні та навчанні молодого покоління [22].

Отож підсумуємо, на нашу думку залучення батьків до активної взаємодії є необхідною педагогічною умовою успішного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя в процесі комунікативної діяльності.

«Створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища» стало третьою педагогічною умовою. Розглянемо сутність понять визначеної педагогічної умови, а саме: «середовище», «освітнє середовище», «активне мовленнєве середовище», «активне комунікативно-мовленнєве середовище».

Довідникові джерела тлумачать «середовище» як сукупність умов існування людини та суспільства» [16]; те, серед чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, те, що опосередковує його розвиток і типізує особистість [23, с. 224].

До прикладу Ю. Мануйлов переконаний у тому, що середовище повинно бути: ємним, багатомірним, містити в собі духовні, соціальні, фізичні складники зовнішнього світу; надавати можливість спостереження за тими, хто навчається, віддзеркалювати їхню як суб'єктивну, так і об'єктивну позиції; бути технологічним [24, с. 75].

У площині педагогічної науки означений феномен розглядається через сутність поняття «освітнє середовище». Він досліджується у працях ряду вчених: А. Богуш, В. Бочарова, О. Кондратьєва, К. Крутій, Л. Новікової Н. Панова, В. Радул, С. Сисоєва, О. Ярошинська та ін. Деякі з дослідників: Н. Гонтаровська, О. Гора, В. Желанова, А. Каташов, Л. Макар та ін. трактують освітнє середовище як підсистему соціокультурного середовища, сукупність чинників, обставин, ситуацій, що склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості [25, с. 33]. Дехто зазначає, що середовище має значний вплив на формування й розвиток особистості» [25, с. 34]. У той же час наголошується, що під впливом людської діяльності середовище має властивість змінюватись.

В. Рябова, під освітнім середовищем розуміє сукупність об'єктивних зовнішніх умов, чинників, соціальних об'єктів, які забезпечують успішне функціонування освіти [26, с. 67]. Також автор визначає освітнє середовище як

систему впливів і умов формування особистості. А також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [26, с. 69].

В. Сухомлинський наголошував, що освітнє середовище – це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад педагога, і загальний моральний тонус життя колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність» [27]. Автор стверджував, що «середовище не є чимось раз назавжди створеним і незмінним», «середовище повинно повсякденно створюватись і збагачуватись» [27].

До прикладу, під активним мовленнєвим середовищем А. Богуш розуміє «максимально ініціативну взаємодію дитини з іншими учасниками спілкування. Ефективний вплив мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього оточення» [28].

Надумку А. Гончаренко середовище стане розвивальним, якщо пристосується до природного темпу кожної дитини, при цьому не порушивши і не знівелювавши його. Автор запевняє, що створення уніфікованого середовища, яке б задовольнило кожну дитину, неможливе. Адже статеві, індивідуальні та вікові відмінності очевидні, що й підтверджують результати діагностики мовних засобів та комунікативної взаємодії. Середовище стає розвивальним за змістом, на думку автора, лише тоді коли дитина буде мати можливість самостійно обирати однолітків для спілкування, трудової, ігрової чи іншої діяльності, беручи до уваги взаємну прихильність, територіальне розміщення, досвід попередніх контактів. Це і зумовлює забезпечення збагачення досвіду дитини тими способами і формами мовленнєвої взаємодії, що можуть бути варіативними у залежності від тривалості контактів, кількісної та статевої характеристики групи, виду та змісту діяльності [29].

Як зазначає А. Гончаренко, середовище стане розвивальним і комфортним для дитини, за умов володіння можливостями самостійного дозування мовленнєво-комунікативної діяльності: встановлення мовленнєвої взаємодії з бажаними для неї партнерами; визначення часу, терміну контактів; чергування

розширення партнерів для спілкування з усамітненням. Для розвивального середовища пріоритетами повинні стати спілкування, обговорення, мовленнєво-креативна діяльність, роздуми вголос позбавлені страху помилитися чи мати думку відмінну від думки дорослого. Життєвий досвід дитини є передумовою виникнення власної позиції, і набувається, накопичується та реалізується він в кожного по-своєму. Надважливим є збагачення середовища емоційними для дітей подіями, адже саме емоції є базовими умовами для психічного розвитку дитини. А наповнення процесу життєдіяльності дитячими формами діяльності має неабиякий розвивальний ефект [29].

Також, А. Гончаренко виділяє складники мовленнєвого розвивального середовища: природне довкілля, довкілля культури, людське довкілля (соціальне), середовище власного «Я». Автор впевнено стверджує, що людина є часткою природи. Саме тому на її думку педагоги повинні організовувати такі види роботи, які б забезпечували поєднання активних дій дитини з мовленням. Сприяли б спілкуванню дітей з тими об'єктами і явищами природи, які збагачують враження про навколишнє та викликають емоції та мовленнєву активність [29].

Отже, послуговуючись думкою автора, стверджуємо, що середовище буде мати розвивальний ефект тоді, коли воно залежатиме від характеру спілкування дорослого з дитиною, від ситуацій, способів, завдань, які сприятимуть та стимулюватимуть розвиток мовлення, активності і самостійності, а не від самих умов.

Підсумовуючи вищесказане під «активним комунікативно-мовленнєвим середовищем» будемо розуміти умови та засоби комунікативно-мовленнєвої діяльності, яка відбувається в процесі мовленнєвої взаємодії у системах «дорослий – дитина», «діти – дорослий», «дитина – дитина», «дитина – діти» і забезпечує налагодження і підтримання контактів з іншими комунікантами в процесі безпосереднього спілкування.

Отже, окреслені педагогічні умови, а саме: активізація позитивної настанови вихователів закладів дошкільної освіти на коригування мовлення у дітей п'ятого

року життя; залучення батьків до активної взаємодії; створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища будуть впроваджені в процесі експериментального дослідження.

2.2.2 Модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя. Наголосимо, що будь-яке наукове дослідження, в своїй основі, покладається на метод моделювання [30]. Вважають, що моделювання це процес вивчення певних явищ, процесів, об'єктів в системі, який включає в себе створення та аналіз моделей цих об'єктів для кращого розуміння їхнього функціонування [31].

Модель (від (лат.) *modulus* – «міра, аналог, зразок, еквівалент, взірець») – система дослідження якої дає уявлення про іншу систему, представлення деякого іншого процесу, побудови чи концепції оригіналу [32].

Такий еквівалент використовується для збереження та розширення інформації про оригінал, а також для конструювання, змінення або управління ним [33, с. 382].

Відомо, що моделювання – це метод наукового дослідження, який застосовується в різних сферах діяльності [34, с. 339], в педагогіці використовується досить широко. У педагогічному дослідженні моделювання виступає як інтеграційний підхід, оскільки воно дозволяє об'єднувати емпіричні спостереження та теоретичні аспекти. Тобто, в процесі вивчення педагогічних об'єктів використовується експеримент, а також конструюються логічні конструкції та наукові абстракції [34, с. 339].

У галузі педагогіки модель використовується як концептуальний інструмент, що функціонує як аналог конкретного фрагмента соціальної дійсності. Її використання спрямоване на збереження та розширення уявлень про найбільш суттєві характеристики процесів моделювання, а також на управління ними [35, с. 170]. Цей підхід визначається як інтеграційний, оскільки в педагогічному дослідженні він дозволяє поєднувати емпіричні дані і теоретичні

концепції, об'єднуючи експеримент та конструкцію логічних моделей та наукових абстракцій [35, с. 172].

На думку Є. Лодатко, педагогічна модель є чисто уявною структурою, яка дозволяє здійснювати педагогічну інтерпретацію візуалізованих освітніх елементів [34, с. 240]. Вчений впевнений, що головна мета в побудові такої структури має передбачати відтворення певних властивостей, характеристик, якостей, суттєвих ознак, показників певного досліджуваного феномену. При цьому слід брати до уваги необхідність збереження основних принципів функціонування цього феномену [34, с. 241].

За Г. Мельниченко модель можна визначити як певний об'єкт, що відтворює або представляє інший об'єкт, який виступає в цьому випадку оригіналом, з метою здобуття інформації про нього. В основі моделі лежить аналогія чи співвідносність між об'єктом який вивчається і моделлю яка представляє його найсуттєвіші ознаки та характеристики, що дозволяє поступово рухатись від моделі до власне самого об'єкта та використовувати отримані результати для вивчення оригіналу [36, с. 116].

При створенні моделі обов'язковим є врахування вимог, які висуваються до неї. Наприклад, як зазначає С. Гвоздій, ключовою умовою успішного переходу від дослідження певного явища до дослідження його моделі та подальшого використання отриманих результатів є адекватність моделі дослідженню [36, с. 115]. Адекватність моделі, за визначенням С.Гвоздій, означає, що модель повинна точно відтворювати всі важливі характеристики об'єкта, які мають значення для поставленої мети моделювання [36, с. 115].

І. Княжева визначає модель як інструмент дослідження, розглядаючи її як гіпотезу щодо розвитку конкретного процесу, явища чи феномена як об'єкта пізнання. Вона підкреслює, що природа моделі полягає в тому, що вона відображає цей об'єкт, враховуючи взаємозалежність дій суб'єкта спрямованих на формування певної моделі, яка відображатиме досліджуваний феномен шляхом виділення його характеристик [37, с. 77].

Як висновок зазначимо, що моделлю будемо вважати штучно створений об'єкт який має вигляд схеми, для визначення і фіксації характерних рис і взаємозв'язків феноменів, які досліджуються [36, с. 119].

Під час дослідження було розроблено і реалізовано модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, яка охоплює підходи, мету, етапи, педагогічні умови, засоби, принципи, рівні та результат.

Уважаємо, що для встановлення адекватності моделі необхідною умовою є формулювання її мети та уточнення, що саме з елементів об'єкту дослідження є основним. Довідкові джерела зазначають, що мета – це наперед визначена ціль або бажаний стан, якого науковець, дослідник сподівається досягти в певний момент у майбутньому. Це своєрідний завершальний результат, якого прагнуть досягти через свою діяльність чи інші зусилля [39, с. 654].

В моделі (див. рис. 2.1). закладено мету, а саме: реалізація педагогічних умов коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя, що можна досягти через втілення таких етапів: інформаційно-настановного (підготовчого), імітаційно-практичного, репродуктивно-коригувального та оцінно-контрольного. Варто зазначити, що обрані педагогічні умови (активізація позитивної настанови вихователів закладів дошкільної освіти на коригування мовлення у дітей п'ятого року життя; залучення батьків до активної взаємодії; створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища) були комплексно реалізовані на всіх етапах формульованої частини експерименту.

Серед підходів, які виступили методологічними засадами експериментального дослідження, було обрано наступні: особистісно-зорієнтований, компетентісний, комунікативно-діяльнісний. Опишемо їх.

Особистісно-зорієнтований підхід, згідно з психолого-педагогічною літературою, представляє собою методологічне уявлення, розуміння особливостей педагогічної діяльності, спрямоване на забезпечення та підтримку процесів самопізнання і самоактуалізації та реалізації індивідуального потенціалу особистості дитини, а також на розвиток її унікальної індивідуальності [40].



Рис.2.1. Модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності

Він передбачає організацію ефективного розвивального освітнього середовища та врахування особистісних особливостей учасників освітнього процесу, що спонукає їх до розкриття свого потенціалу, розвитку і саморозвитку [40]. Особливо важливим є той факт, що в межах особистісно-зорієнтованого підходу надається провідна роль вихователю в освітньому процесі, що має на меті стимулювати активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Ідея діалогу між вчителем та учнем зародилась вже в епоху Сократа та Аристотеля. Фактично вона і лягла в основу особистісно-зорієнтованого підходу, який базується саме на активній, певною мірою навіть партнерській взаємодії учасників освітнього процесу [40].

Відомий український педагог К. Ушинський, вніс значний вклад в теоретизацію ідей особистісно-зорієнтованого підходу. Він наголошував на важливості врахування природних особливостей дитини, використовуючи при цьому дані фізіології, анатомії, психології та інших дотичних наук [41; 42].

Комунікативно-діяльнісний підхід, у психолого-педагогічній літературі, висвітлюється як організація освітньої діяльності в основі якої використовується акцент на комунікативну взаємодію, що надає можливість кожному учаснику взяти активну участь не лише як об'єкт, але й як суб'єкт пізнавальних процесів [43]. Г. Шелехова визначає цей підхід як процес засвоєння рідної мови, який реалізується через вирішення завдань, що змінюються за складністю, включаючи усні та письмові вправи [44, с. 12]. Цей підхід передбачає активне оволодіння мовою безпосередньо в ході комунікативної діяльності, чи то реальної, чи то модельованої, з метою формування комунікативних навичок та вмінь [45]. Сучасна лінгводидактика зосереджена на вивченні феноменів мови і їх впровадження в мовленні, а також аналізі основ комунікативної взаємодії та когнітивних аспектів мовленнєвої діяльності [43].

Вчені, такі як А. Богуш, М. Вашуленко, М. Пентилюк, Г. Шелехова та інші, висловлюють переконання, що комунікативно-діяльнісний підхід є ключем до успішного засвоєння різноманітних мовних елементів [46; 44]. Вони розглядають його як сучасний метод провадження освітнього процесу та досягнення

навчальних, виховних, розвивальних завдань, що визначається наданням переваги різним формам мовленнєвої діяльності спрямованим на забезпечення активної взаємодії в мовленнєвій комунікативній діяльності, реалізацією мовленнєвих ситуацій які відповідають реальним комунікативним ситуаціям у житті [47].

Термін «компетентність» у вітчизняній освіті використовується в тому ж розумінні, яке було запропоноване європейськими науковцями та дослідниками. Відповідно до думки експертів, які розпочали програму «DeSeCo» у 1997 році, компетентність (competency) означає наявність необхідних уявлень та вмінь для успішного забезпечення реалізації та втілення індивідуальних й соціальних потреб, сформованість навичок конкретних дій спрямованих на втілення поставленої мети, виконання певних завдань. Вона базується на знаннях і вміннях, але виходить за їх межі, враховуючи особистісне ставлення людини до них, а також її досвід, що дозволяє примножувати нові знання до наявних раніше, розширюючи загальні уявлення, а також здатність розуміти життєві ситуації, в яких ці знання можна використовувати, включно з розумінням як саме це робити [48].

Отже, кожна із компетентностей побудована із поєднання пізнавальних відношень, елементів практичних вмінь та навичок особистості, її емоційних уявлень, аспектів довільної реалізації поведінкових факторів, тобто всього того, що може бути мобілізованим задля активної діяльності.

Зазначимо, що компетентнісний підхід у навчанні нерозривно пов'язаний з особистісно-зорієнтованим, оскільки вимагає переосмислення освітнього змісту та адаптації до індивідуальних досягнень кожної дитини, які можна виміряти і діяльнісним, оскільки реалізується лише у конкретних діях дошкільників. Компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію від уваги до процесу освіти на результат у діяльнісному контексті, зміну акценту з накопичення переліку знань, умінь і навичок, часто відірваних від реального практичного контексту, без врахування принципу зв'язку навчання та життя, на виникнення та покращення здатності діяти в конкретних практичних ситуаціях, застосовувати попередній досвід для покращення результатів [48].

Цей підхід до формування освітнього змісту відображено в Державних стандартах освіти та впроваджено в «Критеріях навчальних досягнень». Зміст поняття «компетентнісний підхід» розкривається через побудову освітнього процесу в такому векторі, який дозволив би сформувати низку загальних та спеціальних компетентностей, які дозволять дитині ефективно взаємодіяти в соціумі, успішно адаптуватись до подальшого навчання в школі [48].

Таким чином ми визначили, що основними методологічними підходами поданого дослідження виступають особистісно-зорієнтований, компетентнісний і комунікативно-діяльнісний.

Обґрунтування моделі та експериментальної методики педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності опиралося на певні методологічні принципи, а саме: активності в діяльності, комунікативності, педагогічної підтримки, рефлексії.

Принцип активності в діяльності передбачав коригування мовленнєвих помилок та засвоєння нормативності мовлення у діяльності, що передбачає включення дітей у різні форми мовленнєвої активності, такі як заняття, ігри, вправи, міжособистісне спілкування і т. д.

Принцип комунікативності вимагає дотримання певних умов: багаторазовість та новизна; залучення кожної дитини до спілкування; створення сприятливих умов для спілкування; комунікативний характер завдань; відбір та створення ситуацій. Цей принцип забезпечував реалізацію комунікативної потреби дитини у спілкуванні, та формування комунікативної компетенції в процесі комунікативної діяльності, що забезпечувалась переважним використанням ігор та вправ комунікативно-коригувального спрямування.

Згідно з принципом педагогічної підтримки, основа взаємодії вихователя і вихованця полягає у спільному з дитиною визначені її сфери вподобань та зацікавленостей, потреб, мотивів та розгляді можливостей та шляхів подолання труднощів і проблем. Важливо спільно знаходити рішення, які допоможуть дитині ставити мету та досягати її в різних сферах, таких як освіта, праця, взаємозв'язки з оточуючими, реалізації здорового образу життя тощо [49]. Метою педагогічної

підтримки є стимулювання розвитку особистісного потенціалу дитини, включаючи її усвідомлення себе та своїх можливостей, здатність організовувати свою діяльність і т.д. Суть педагогічної підтримки полягає в подоланні різних перешкод, що можуть виникнути в її житті та заважати досягненню бажаних результатів [49].

Принцип рефлексії передбачає розвиток навичок самоаналізу, самоконтролю, самоуправління в процесі комунікативної діяльності з метою коригування мовленнєвих помилок.

Як засвідчує схема, коригування мовлення дітей п'ятого року життя відбувалося за чотирима послідовними етапами, а саме: інформаційно-настановним (підготовчим), імітаційно-практичним, репродуктивно-коригувальним та оцінно-контрольним.

Метою першого, інформаційно-настановного (підготовчого) етапу, було вироблення позитивної настанови вихователів груп загального розвитку для дітей п'ятого року життя та їх батьків на коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності та набуття необхідних знань щодо сутності понять «мовленнєві помилки», «нормативність мовлення», «комунікативна діяльність», «педагогічне коригування», усвідомлення значущості формування мовленнєвої компетентності для майбутнього випускника закладу дошкільної освіти та планування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя; алгоритм підготовки і проведення заходів направлених на коригування мовленнєвих помилок.

Другий етап, імітаційно-практичний передбачав вироблення у дітей навичок правильної і чіткої звуковимови, граматичної правильності мовлення за зразком педагога.

Змістовим аспектом роботи на другому етапі були розроблені методичні рекомендації «Мовленнєва розминка, як сучасна форма розвитку мовлення дошкільника» з прикладами, а також посібника «Граматика для дошкільнят» (збірник ігор направлених на профілактику та коригування мовленнєвих

помилки). На означеному етапі реалізувались такі педагогічні умови: створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища.

Третій етап спрямований на закріплення правильних мовленнєвих навичок у дітей і формування їхньої здатності контролювати та оцінювати комунікативно-ігрові взаємодії. Змістовим наповненням на цьому етапі виступила система розроблених циклу занять з Павучком-звуковичком коригувальної спрямованості. Провідною педагогічною умовою на цьому етапі виступило створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища.

Метою четвертого – оцінно-контрольного етапу стало залучення дітей до оцінно-контрольної мовленнєво-коригувальної, комунікативної діяльності: дітям пропонувались мовленнєві ігри та вправи з Питайликом, оцінно-коригувальної спрямованості.

Констатуємо, що комплексне впровадження педагогічних умов в освітній процес сприяло формуванню рівнів (достатній, середній низький) розвитку мовлення дітей п'ятого року життя. Результатом реалізації моделі стали: правильна вимова всіх звуків рідної мови, розвинений фонематичний слух і виразність мовлення; володіння граматичною правильністю мовлення, дотримання правильного порядку слів у реченні; володіння оцінно-контрольними діями; розуміння семантики слів, нормативність вживання лексики.

2.2.3. Експериментальна методика педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя в процесі комунікативної діяльності. Реалізація моделі педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності тривала впродовж року з дошкільниками груп загального розвитку (п'ятий рік життя) у кількості 156: 85 дітей експериментальної групи, 71 дитина контрольної групи.

Реалізація першого етапу (інформаційно-настановного) здійснювалась через ознайомлення вихователів з авторською розробкою «мовленнєва розминка» у формі майстер-класу на тему «Мовленнєва розминка, як інструмент профілактики та подолання мовленнєвих помилок у дошкільників». У межах якого вихователі

мали змогу уточнити знання щодо понять «мовленнєві помилки», «нормативність мовлення», «комунікативна діяльність», «педагогічне коригування»; видів мовленнєвих помилок; ознайомитись із моделлю та педагогічними умовами коригування мовлення дошкільників, авторською розробкою «Мовленнєва розминка».

У ході майстер-класу з вихователями було проведено опитування за наступними запитаннями:

1. Що таке мовленнєва помилка?
2. Як Ви розумієте поняття нормативність мовлення?
3. Що таке, на Вашу думку, коригування мовлення?
4. Що собою являє комунікативна діяльність?,

з послідуочим обговоренням відповідей та обранням правильних.

Далі вихователям пропонувалось навести приклади мовленнєвих помилок та згрупувати їх за видами, а також поділитись досвідом виправлення мовленнєвих помилок у дітей, навести приклади конкретних форм, методів, засобів. Після цього учасники заходу переглянули відеозапис «Мовленнєвої розминки» з підгрупою дітей.

Наступним стало обговорення переглянутого відеоролика: необхідно було виокремити форми роботи використані у ньому, а також було надано можливість запропонувати власні. З цією метою було проведено інтерактивну вправу «Збери квітку», де педагоги писали на пелюстках форми роботи та розміщували їх на магнітній дошці, створюючи квітку. Далі вихователям було запропоновано схему впровадження авторської розробки в освітній процес, алгоритм проведення, рекомендації щодо використання, зразки «мовленнєвої розминки».

Наприкінці зустрічі учасники відчували себе дітьми та прийняли активну участь у «мовленнєвій розминці», після чого мали змогу обмінятись враженнями, думками щодо ефективності використання авторської розробки з метою реалізації педагогічних умов коригування мовлення дітей п'ятого року життя.

І, насамкінець, всі учасники отримали адресні листівки з рекомендаціями до впровадження і прикладом «мовленнєвої розминки», а також порадник на тему

«Діагностування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку» (Додаток Г).
Наведемо текст адресної листівки для вихователів.

Мовленнєва розминка

Мовленнєва розминка може проводитись як корекційними педагогами так і вихователями усіх вікових груп. Може бути включена до освітнього процесу та корекційно-розвиткової роботи у закладі дошкільної освіти у якості елемента заняття (організаційний момент, фізкультпауза), елемента режиму дня (гімнастика після денного сну, частина прогулянки, робота вихователя корекційної групи за завданням логопеда, у другій половині дня, одна із форм роботи з дітьми вихователем груп загального розвитку).

Та включати наступні підпункти:

1. Віршоване привітання
2. Артикуляційні вправи
3. Фонетична розминка
4. Розвиток мовленнєвого дихання
5. Самомасаж кистей рук
6. Активізація словникового запасу
7. Пальчикова гімнастика
8. Фізкультхвилинка
9. Розвиток слухової уваги, фонематичного слуху
10. Голосові вправи
11. Гра на соціалізацію

Приклад мовленнєвої розминки

1. Віршоване привітання
 - Добрий ранок, діти!
 - Добрий ранок, Лада Петрівна!
 - Доброго ранку, доброго дня!
 - Бажаєм здоров'я, бажаєм добра,
 - Щоб усміхались всі щодня!
2. Артикуляційні вправи

(добірка вправ може змінюватись)

«Посмішка»

«Парканчик»

«Хоботок»

«Лопатка»

«Голочка»

«Дудочка»

«Напечемо млинців»

«Чашечка»

«Грибок»

«Коник» - «Зупини коника»

3. Фонетична розминка

«Швидка допомога» - іу іу іу іу

«Паравоз» - чччччччч

«Літак» - лллллллллл

«Ракета» - рррррррррр

«Пароплав» - иииииии

«Машина» - жжжжжжжж

4. Розвиток мовленнєвого дихання

Вправи «Остуди чай», «Вітерець», «Я росту», тощо.

5. Самомасаж кистей рук.

6. Активізація словникового запасу

(під час самомасажу долонь діти дають відповіді на запропоновану тематику, масажують долоні та передають атрибут по колу).

Наприклад:

- Яку тему ми вивчаємо на цьому тижні?(Транспорт)

- Назвіть види наземного(водного, повітряного) транспорту.

7. Пальчикова гімнастика

(за лексичною темою або на вибір вихователя)

«Вертоліт»

Вертоліт, вертоліт
 Вирушає у політ.
 Швидше лопасті крути –
 І лети, лети, лети!

8. Фізкультхвилинка

(за лексичною темою або на вибір вихователя)

«Пароплав»

Біла хата йде по хвилях,
 Лине легко - не трясє,
 То опустить, то підніме –
 Гарних діточок везе.

9. Розвиток слухової уваги, фонематичного слуху

Ігри «Що звучить?», «Чий голосок?», «Полічи», «Назви перший(останній) звук», «Ланцюжок», «Придумай слово із заданим звуком», тощо.

10. Голосові вправи

(спрямовані на вироблення вміння контролювати силу голосу, можна об'єднати з фонетичною розминкою:

Наприклад:

- Літак летить далеко: тихо промовляємо звук Л.
- Літак летить близько : голосно промовляємо звук Л(протяжно).

11. Гра на соціалізацію

Ігри «Піраміда долоньок», «Павутина», «Чарівна рукавичка», «Чарівні окуляри», тощо.

У залежності від часових можливостей, кількості дітей, бажання, вашої уяви, перелік можна зменшувати або збільшувати.

Бажаю успіхів!

З метою реалізації педагогічної умови: залучення батьків вихованців, на початковому етапі, було проведено Круглий стіл «Мовленнєві помилки та їх подолання в домашніх умовах» .

Запрошені учасники на початку зустрічі дали відповіді на декілька запитань:

1. Чи допускає Ваша дитина мовленнєві помилки?
2. Які саме помилки Ви помічаєте?
3. Яким чином ви їх виправляєте?

Далі батьків було ознайомлено з віковими нормами розвитку мовлення дітей дошкільного віку та з видами мовленнєвих помилок які діти найчастіше допускають на певних вікових проміжках.

Наступним етапом заходу стало ознайомлення батьків з іграми, які не потребують матеріальних затрат та легко провести з дітьми будь-де (в домашніх умовах, під час прогулянки, тощо).

Наведемо приклади ігор (адресна листівка для батьків):

Звуковимова.

«Пригадай пісеньку», «Повтори пісеньку»: водички, чайника, пирососа, комарика, жука, бджілки, змії, зимового вітру, шелесту листя, молотка, дятла, барабана, паровоза, літака і т. і.

«Повтори за мною»(дорослий називає склади, дитина повторює):

Ча-ча-ча

Ша-ша-ша

Жа-жа-жа

Ща-ща-ща

Са-са-са

За-за-за

Ца-ца-ца

Ла-ла-ла

Ра-ра-ра іт.і.

Розвиток фонематичного слуху, слухової уваги.

«Що звучить?» (дитина відвертається або закриває очі - дорослий мне папір, целофан, дзвонить дзвіночком, плескає, стукає, свистить у свисток, тощо а дитина вгадує звук).

«По чому постукали?»(дорослий добирає набір предметів та демонструє дитині звук, далі дитина відвертається абор закриває очі і вгадує по чому постукали: по столі, по дерев'яній дошці, по скляній банці, по пластмасовому боксу тощо).

«Знайди у кімнаті слова що починаються на звук (закінчуються на звук, у яких є звук)» (дитина розглядає об'єкти навколо та знаходить потрібні слова).

«Об'єднай у пари» (необхідно назвати предмети що починаються на спільний звук, закінчуються або містять заданий звук).

Виразність мовлення.

«Тихо-голосно» (дорослий просить дитину повторити за ним слова або фрази з вказаною силою: нормально, голосно, пошепки).

«Швидко-повільно» (дорослий просить дитину повторити за ним слова або фрази з вказаною швидкістю: нормально, повільно, швидко).

«Виправ помилку» (дорослий умисно робить неправильний наголос у словах, дитині необхідно виправити).

Морфологічна правильність мовлення.

«Чого не стало?» (можна грати із словами у однині та множині. Наприклад: не стало виделки, цукерки, книжки, олівця, пензлика, яблука; або – яблук, олівців, виделок. цукерок, і т. і.).

«Один-багато» (дорослий називає один предмет дитині необхідно назвати багатою причому можна пограти з використанням слова «багато» та без нього).

«Великий-маленький»(дорослий називає предмет а дитина називає його лагідно, утворюючи зменшено-пестливу форму).

«Скажи же?» (дорослий задає питання Де знаходиться предмет у кімнаті або у навколишньому середовищі. Дитина використовуючи прийменники або прислівники відповідає).

«Добери ознаки» (дорослий називає слово, а дитині необхідно підібрати якісні характеристики).

«Впізнай за ознаками» (дорослий називає ознаки задуманого предмета. Дитині необхідно впізнати, показати та назвати його).

Синтаксична правильність мовленнєвих висловів.

«Екскурсія по кімнаті (по квартирі, по парку, по дитячому майданчику тощо) для улюбленої іграшки» (дитині необхідно розповісти улюбленій іграшці про вибраний об'єкт, при цьому слідкувати за правильністю побудови фраз).

«Склади речення» (дорослий самостійно добирає предмети, розкладає на столі або килимку, дитині необхідно назвати предмет і скласти про нього речення).

«Розкажи про предмет» (дорослий пропонує дитині принести задану кількість будь-яких предметів, а далі просить назвати їх і розказати для чого вони потрібні).

Наявність оцінно-контрольних дій.

«Виправ помилку» (дорослий привертає увагу дитини та просить уважно слухати за її мовленням та зупиняти якщо почує помилку, і виправляти).

«Слухай та виправляй» (дорослий називає фрази або словосполучення, умисно допускаючи помилки, дитині необхідно плеснути в долоні коли почує помилку, а далі підказати як правильно).

Ще однією формою роботи з батьками стала гра «Запропонуй свій варіант»: ведучий розкладає на столі предмети найближчого оточення та пропонує кожному учаснику обрати один. Далі озвучує завдання: – На основі отриманої сьогодні інформації, запропонуйте ігри в яких можна використати обраний вами предмет.

Наведемо приклади деяких відповідей. М'яч – «Опиши м'яч», «Добери ознаки», «Полічи м'ячі», «Чого не стало?», «Великий -маленький».

Годинник – «Що робить?», «Скажи який?», «Склади речення», «Продовж речення».

Ложка – «Для чого потрібна?», «Він, вона, воно», «Що із чого?», «Скажи де?», і т. ін.

Наприкінці зустрічі присутні мали змогу поділитись враженнями та висловити припущення щодо використання запропонованих ігор з дітьми, а також отримали адресні листівки з прикладами ігор для коригування мовлення дітей та

порадник для батьків на тему «Як підтримувати мовленнєвий розвиток дитини» (Додаток Д).

Другий етап, імітаційно-практичний передбачав формування правильної і чіткої звуковимови у дошкільників, граматично правильного мовлення за зразком педагога, а також збагачення словникового (лексичного) запасу. Змістовим аспектом роботи на другому етапі були розроблені нами методичні рекомендації «Мовленнєва розминка як сучасна форма розвитку мовлення дошкільника» з прикладами (Додаток В).

У методичних рекомендаціях описується мовленнєва розминка як інтерактивна систематична форма роботи, яка передбачає об'єднання різних видів діяльності у комплекс, спрямований на формування та вдосконалення мовленнєвої компетентності, а також коригування мовлення дитини дошкільного віку. Це робота з дітьми під керівництвом педагога, яка одночасно поєднує в собі декілька видів коригувального впливу.

Завданнями мовленнєвої розминки насамперед є:

- розвиток артикуляційної, дрібної, загальної моторики;
- розвиток мовленнєвого дихання;
- розвиток фонематичного слуху, слухової уваги;
- розвиток психічних процесів;
- збагачення та активізація словникового запасу;
- формування правильної звуковимови;
- формування граматичної правильності мовлення;
- уточнення, закріплення знань отриманих раніше.

Посібник містить у собі теоретичний та практичний аспект, докладно описуються запропоновані форми роботи, надаються рекомендації до впровадження у освітній процес ЗДО, наводяться приклади. Наведемо приклад мовленнєвої розминки.

Мовленнєва розминка під час вивчення лексичної теми «Гриби»

(Проводить вихователь у другу половину дня, після денного сну)

1. Фізкультхвилинка:

Руки вгору, руки вниз.

На сусіда подивись.

Руки вгору, руки в боки,

І зроби чотири кроки.

Руки вгору, руки вниз,

Обкрутись і посміхнись.

2. Артикуляційні вправи:

«Посмішка»

«Парканчик»

«Хоботок»

«Лопатка»(діти виставляють долоню)

«Голочка»(діти виставляють вказівний палець)

«Дудочка»(імітація гри на дудці)

«Напечемо млинців»(плескають долонями горизонтально)

«Чашечка»(стулюють і загинають долоні чашечкою)

Сюди ж включаємо вправу на розвиток дихання.

3. Розвиток мовленнєвого дихання

Вправа «Остуди чай».

Діти тримають руки перед собою та говорять слова:

Гарячий чай не можна пити,

Треба нам його остудити.

Вдих – затримка дихання – видих на долоні(повторюємо декілька разів).

Ось тепер наш чай вистиг –

Можем його пити.(Імітація)

Продовжуємо артикуляційні вправи.

«Грибок» (пальчикова картинка «грибок», у цей же час один із дітей може вдавати збирання грибів до кошика).

«Коник» - «Зупини коника» (рухи руками перед собою, наче тримаються за віжка).

4. Фонетична розминка

5. Голосові вправи: вимова тихо – голосно:

«Насос» - cccccccccc

«Комарик» - zzzzzzzzzz

«Вужик» - шшшшшшшш

«Жук» - жжжжжжжжжж

«Паравоз» - чччччччччч

«Літак» - лллллллллллл

«Тигр» - rrrrrrrrrrrrrrrr

6. Самомасаж кистей рук.

7. Активізація словникового запасу. Діти дають відповідь на запитання.

- Яку тему ми вивчаємо на цьому тижні? (Гриби)

Далі передають м'ячик по колу масажуючи долоні та називаючи назви грибів, педагог уточняє їстівних чи отруйних.

- Давайте назвемо їстівні гриби.

- А тепер пригадаймо назви отруйних грибів.

8. Пальчикова гімнастика (за лексичною темою)

«По гриби»

Цей ось пальчик в ліс пішов,

Цей ось пальчик гриб знайшов,

Цей ось пальчик його взяв,

Цей ось пальчик зготував,

Цей ось пальчик його з'їв –

І від того потовстів!

9. Розвиток слухової уваги, фонематичного слуху

Гра «Що звучить?».

Діти заплющують очі а педагог шумить різними предметами, необхідно впізнати якими.

10. Гра на соціалізацію

«Чарівна рукавичка».

Діти по-черзі одягають рукавичку та називають слова ввічливості.

Рукавичку одягаю.

Слова ввічливості називаю.

Реалізації другого етапу також сприяло використання укладеного посібника «Граматика для дошкільнят». У збірнику містяться дидактичні ігри та вправи, направлені на коригування мовленнєвих помилок, формування та розвиток граматичної сторони мовлення, збагачення та активізацію лексичного запасу, вдосконалення звуковимови, розвиток зв'язного мовлення; може бути рекомендованим до використання як вихователям так і батькам вихованців (Додаток Г). На означеному етапі реалізовувались такі педагогічні умови: створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища, залучення батьків до взаємодії.

На третьому, репродуктивно-коригувальному етапі була запланована робота по закріпленню, тобто доведенню до автоматизму, навичок нормативного мовлення у дітей. Також було передбачено формування оцінно-контрольних дій у процесі комунікативно-ігрової діяльності. Змістом роботи на цьому етапі виступила система розроблених нами циклу занять коригувальної спрямованості (Додаток Є). Провідною педагогічною умовою на третьому етапі виступило створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища.

Наведемо приклад заняття з Павучком-звуковичком.

Тема: «Автоматизація та диференціація звуків З-Ж»

Мета: Автоматизувати вимову звуків З, Ж(ізольовано, у складах, у словах). Вправляти у диференціації звуків З, Ж; в узгодженні іменників з прикметниками; у визначенні першого звука у словах. Стимулювати до відповідей на запитання повними реченнями. Активізувати словниковий запас.

Розвивати артикуляційну, дрібну та загальну моторику, фонематичний слух, слухову увагу, мовленнєве дихання, психічні процеси, граматичну правильність мовлення, зв'язне мовлення.

Виховувати культуру поведінки на занятті.

Матеріал: люстерка настільні індивідуальні, серветки пеперові, кольорові фішки, камінці, гудзики, помпони, кубик ігровий великий, трикутник, гумові

долоньки(2 шт.), сквіш (2шт.), іграшка-гра «Гусениця», кольорові стрічки (зеленого та жовтого кольору), дошка міжпівкульна, «Чарівний мішечок», «Чарівна паличка», скринька, сліди паперові.

Авторські вправи: «Логокубик» (великий ігровий кубик), «Логотрикутник» (трикутник з кнопками на вершинах), «Долоньки торкаюся – у вимовлянні звуків вправляюся» (гумові долоньки), «Кулачок стискай - звук називай» (сквіш), «Стрічку витягай - звук називай» (скринька, кольорові стрічки зеленого та жовтого кольору), «Логолабіринт» (дошка міжпівкульна), «На сліди наступай – звуки вимовляй» (сліди паперові, напольні), «Доріжку викладай – кольори називай» (заздалегідь заготовлені смужки із початком кольорової комбінації, яку необхідно продовжити), «Кольорові слова» (чорно-білі картинки, пластинки жовтого та зеленого кольорів).

Хід заняття

I. Організаційний момент

1. Віршоване привітання:

– Добрий ранок діти!

(– Добрий ранок Лада Петрівна!)

– Доброго ранку!(Діти відповідають у віршованій формі:

- Доброго дня! Бажаєм здоров'я, бажаєм добра!

Щоб усміхались всі щодня!)

2. Сюрпризний момент :

– Діти, погляньте на нашу Гусеницю. Що з нею сталося?(Вона замотана у кольорову павутину). А хто ж її обмотав? (мабуть, Павучок). Павучок залишив нам повідомлення: «Гарно звуки вимовляй – Гусеницю з полону визволяй!».

Я вважаю, що це не простий павучок, а Павучок-звуковичок, адже він хоче щоб ми не просто звільнили Гусеничку, а ще й якісь звуки вимовляли... А як же нам дізнатись які звуки хоче почути Павучок-звуковичок? Давайте добре подивимось і визначимо яких кольорів павутина? Може це нам допоможе? (Зеленого та жовтого). А на які звуки починаються ці кольори?(Зелений – З, жовтий – Ж). Чи здогадались ви з якими звуками ми будемо сьогодні

працювати?(Так, із звуками З, Ж) Правильно, тож пропоную розпочати наше заняття: -1, 2, 3 – заняття почали!

II. Основна частина

– Для того щоб звільнити Гусеницю нам необхідно чітко вимовляти звуки та виконувати завдання.

Завдання 1. «Артикуляційна гімнастика» та уточнення артикуляції звуків З, Ж. (Діти працюють з індивідуальними люстерками):

«Посмішка, Парканчик, Хоботок, Бублик, Лопатка, Чашечка, Киця сердиться,

Качелі, Грибок, Коник».

Уточнення артикуляції звуків З, Ж:

З – губи усміхаються, зуби зімкнені, кінчик язика впирається у нижні зуби, у горлечку працює «моторчик».

Ж – губи «бубликом», зуби зімкнені, язик піднятий догори, у горлечку працює «моторчик».

Завдання 2. «Стрічку витягай – звук вимовляй»

Діти у залежності від кольору стрічки протяжно вимовляють звуки З, Ж і витягають її з скриньки, при цьому слідкують за правильністю вдиху та видиху.

Завдання 3. «Бігунки не зупиняються – звуки чітко вимовляються»

Діти працюють із дошкою для розвитку обох півкуль головного мозку, рухають обома руками одночасно бігунки та протяжно вимовляють звуки.

Завдання 4. « У ігри грай – склади вимовляй»

Діти по-черзі називають пари складів використовуючи свій атрибут:

ЗА-ЖА, ЗО-ЖО, ЗУ-ЖУ, ЗЕ-ЖЕ, ЗИ-ЖИ.

1 дитина – «Логокубик»(натискають на крапки на кубіку пальчиком);

2 дитина - «Логотрикутник» (натискають на вершини трикутника пальчиком);

3 дитина – гумові долоньки(по черзі торкаються долоньями);

4 дитина – сквіші (по черзі стискають обома долоньками).

Завдання 5. «Доріжку викладай – кольори називай»

Діти отримують картки із початком доріжки, далі за допомогою «Чарівного мішечка» визначають хто чим буде викладати. Після закінчення роботи кожна дитина озвучує що у неї вийшло.

Н: зелений, жовтий, зелений, жовтий, і т.д.

Після цього дорослий запитує: - А чим ти викладав доріжку?

Дитина повинна дати відповідь повним реченням: - Я викладала доріжку зеленими та жовтими гудзиками(помпонами, фішками, камінцями).

Завдання 6. Фізкультхвилинка.

Дорослий за допомогою Чарівної палички перетворює дітей на комариків та жучків, які облітають навколо столів і співають свої пісеньки(3333, ЖЖЖЖ).

– 1,2,3 – Чарівна паличка, дітей на комариків перетвори!

Комарики повз нас пролітають свою пісеньку співають: 33333333.

– 1,2,3 – Чарівна паличка дітей на комариків(жучків) перетвори!

Жучки кругом себе обкруtilись свою пісеньку співати не втомились: ЖЖЖЖ.

Завдання 7. «Кольорові слова»

Діти отримують картки із зображенням чорно-білих картинок, називають їх. Потім накривають картинки кольоровими пластинами жовтого та зеленого кольору і називають слова уже з кольором.

Н: жовтий жук, жовтий листок, жовтий кубик.

Зелений жук, зелений листок, зелений кубик.

III. Заключна частина

– Діти ми з вами виконали всі завдання, думаю тепер ми зможемо звільнити Гусеницю від павутини. Спробуймо !(Діти підходять до Гусениці та розмотують її.)

– На вдячність за звільнення Гусениця хоче з вами пограти, але куди ж поділись її кульки? (Мабуть і їх сховав Павучок-звуківчик)

– Погляньте, там якісь сліди. Доведеться по них піти і кульки знайти.

Завдання 8. «На сліди наступай - звуки чітко вимовляй»

На підлозі доріжка із слідів жовтого і зеленого кольорів. Відповідно - діти проходять по слідах, вимовляють звуки та знаходять кульки до гри у мішечку на якому сидить Павучок-звуковичок.

– Діти Павучок посміхається, він задоволений, це означає що ви молодці!

Гра «Гусениця»

Дорослий включає Гусеницю, вона танцює, а діти вкладають їй у лапки кульки.

IV. Підсумок заняття

– Що сьогодні трапилось у нас в кабінеті?

– Хто заплутав Гусеницю?

– Які звуки ми найчастіше вимовляли?

– Які кольори ми використовували на занятті?

– Чи сподобалось вам, діти, заняття?

– Заняття закінчено, ви молодці, всім дякую!

На четвертому, оцінно-контрольному етапі, було заплановано включення дітей в оцінно-контрольну і мовленнєво-коригувальну комунікативно-ігрову діяльність. У ході цього етапу передбачалась максимальна активізація раніше сформованих оцінно-контрольних дій, які діти мали змогу продемонструвати у процесі комунікативно-ігрової діяльності. Задля реалізації мети четвертого етапу було систематизовано добірку ігор «Ігри з Питайликом». Включені до збірника ігри спонукали дітей до оцінно-контрольних дій (виправлення помилок у мовленні нейтрального персонажу (Питайлика), однолітків і свого власного (Додаток Е).

Отже, впродовж чотирьох етапів ми вчили дітей дотримуватися нормативного мовлення, слідкувати за його правильністю, коригувати мовленнєві помилки, формувати оцінно-контрольні дії у процесі комунікативно-ігрової діяльності.

2.3. Порівняльний аналіз рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя.

Метою прикінцевого етапу експерименту виступило виявлення динаміки рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя.

Зіставлення емпіричних даних, що були отримані у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту, з даним отриманими на формувальному етапі експериментального дослідження надало можливість відстежити динаміку рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя. Під час експериментального дослідження використовувався діагностичний інструментарій ідентичний констатувальному етапу.

Відповідно до показників фонетичного критерію з'ясували, що на прикінцевому етапі експериментального дослідження відбулися суттєві позитивні зміни в експериментальній групі, а от у контрольній групі – незначні. Наведемо результати у таблиці 2.7 та діаграмі 2.2.

Таблиця 2.7

Порівняльні результати рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за показниками фонетичного критерію на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Достатній		Середній		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Звуковимова	КЕ	18	14	24	20	58	66
	ПЕ	36	16	49,3	21,5	14,7	62,5
Фонематичний слух	КЕ	11	9	14,5	11,3	74,5	79,7
	ПЕ	32,5	10,3	45,7	15	21,8	74,7
Виразність мовлення	КЕ	15,5	12	22	18	62,5	70

	ПЕ	37	12,5	44,7	20,7	18,3	66,8
Σ (середньо-арифметичні дані)	КЕ	14,8	11,7	20,2	16,4	66	71,9
	ПЕ	35,2	12,3	46,6	20,4	18,2	69,3

Примітка: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група, КЕ – констатувальний етап, ПЕ – прикінцевий етап

З даних таблиці 2.7 видно різницю між результатами, що були одержані упродовж констатувального і формувального етапів експерименту за фонетичним критерієм, у контрольній та експериментальній групах. Отже, достатнього рівня за показником «Звуковимова» досягли 36 % дітей ЕГ (було 18 %), порівняно з 16 % дошкільників КГ (було 14 %). Середній рівень зафіксовано в ЕГ у 49,3% дітей (було 24 %), у дошкільників КГ – 24,5 % (було 20 %). З низьким рівнем виявлено 14,7 % дітей ЕГ (було 58 %) і 62,7 % дошкільників – у КГ (було 66 %).

Кількісні дані таблиці, за показником «Фонематичний слух» засвідчують, що достатній рівень зафіксовано у 32,5 % дітей ЕГ (було 11 %) і 10,3% дошкільників КГ (було 9 %). Середнього рівня досягли 45,7 % дітей ЕГ (було 14,5 %) та у 15% дошкільників КГ (було 11,3 %). З низьким рівнем залишилося 21,8 % дітей ЕГ (було 74,5 %) порівняно з 74,7 % дошкільників КГ (було 79,7 %).

Відповідно до показника «Виразність мовлення» достатнього рівня досягли 37 % дітей ЕГ (було 15,5 %) і 12,5 % дошкільників КГ (було 12 %). На середньому рівні стало 44,7 % дітей ЕГ (було 22 %) та у 20,7 % дошкільників КГ (було 18 %). Низький рівень виявлено у 18,3 % дітей ЕГ (було 62,5%), у дошкільників у КГ 66,8 % (було 70 %).

Як показано на діаграмі (рис. 2.2), в експериментальній групі, значно збільшилася кількість дітей, які досягли достатнього рівня розвитку мовлення (за фонетичним критерієм) – на 20,4 %, середнього – на 26,4 %; зменшилася на 46,8 % кількість дошкільників, які виявили низький рівень.

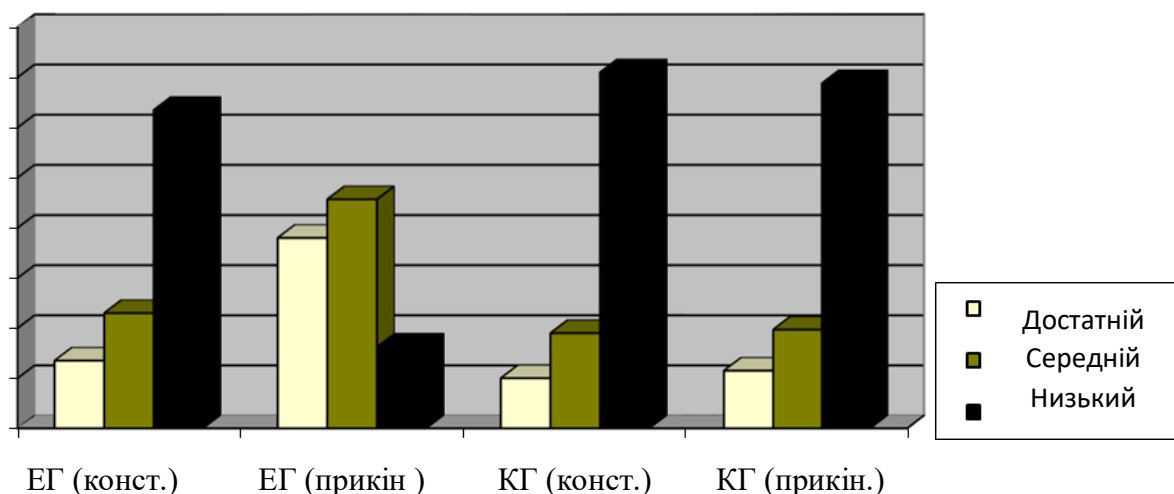


Рис. 2.2. Динаміка змін результатів рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за фонетичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

У контрольній групі на достатньому рівні зафіксовано 13,3 % дітей, у порівнянні з 11,7 % дошкільників на констатувальному етапі, різниця склала 0,6 %; середній рівень виявлено у 20,4 %, різниця з констатувальним етапом складає лише 4%. На низькому рівні виявлено 69,3 % дітей, тобто кількість дошкільників констатованих на цьому рівні зменшилася на 2,6 %.

Отже, отримані результати підтвердили, що робота яка була проведена сприяла до змін за показниками фонетичного критерію, які відбулись в експериментальній групі. Відтак, у контрольній групі, в якій дошкільники займалися за традиційною програмою, також відбулися зміни, але не значні.

Діагностування показників за граматичним критерієм було наступним кроком дослідження. Розподіл дітей за рівнями розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя за граматичним критерієм наведено в таблиці 2.8 та діаграмі 2.2.

Таблиця 2.8

Порівняльні результати рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за граматичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Достатній		Середній		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Морфологічна правильність мовлення	КЕ	12	13,3	20,5	22	67,5	64,7
	ПЕ	32,7	17	47,3	24,5	20	58,5
Синтаксична правильність мовленнєвих висловів	КЕ	10	12,4	19	18,3	71	69,3
	ПЕ	31,5	14,5	48,6	29,7	19,9	65,8
Наявність оцінно-контрольних дій	КЕ	6	8,5	16	22,5	78	69
	ПЕ	28,6	9	44	22,5	27,4	65,5
Σ (середньо- арифметичні дані)	КЕ	9,3	11,4	18,5	20,9	72,2	67,7
	ПЕ	30,3	13,5	46,6	23,2	22,5	63,3

Примітка: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група, КЕ – констатувальний етап, ПЕ – прикінцевий етап

У таблиці 2.8 показано, що за показником «Морфологічна правильність мовлення» достатній рівень виявлено у 32,7 % дітей ЕГ (було 12 %), 17% дошкільників КГ (було 13,3 %). Середнього рівня досягли у ЕГ 47,3% дошкільників (було 20,5 %), у КГ – 24,5% дітей (було 22 %). Низький рівень залишився у 20% дітей ЕГ (було 67,5 %) та 58,5 % дошкільників – КГ (було 64,7%).

Відзначимо, що значно збільшилася кількість дітей експериментальної групи, які виявили здатність до складання оригінальних синтаксично-правильних висловів. Адже, достатній рівень за цим показником констатовано у 31,5 % дошкільників ЕГ (було 10 %), 14,5 % дітей КГ (було 12,4 %). На середньому рівні зафіксовано 48,6% дітей ЕГ (було 19%), КГ – 29,7 % дітей (було 18,3 %). Низький

рівень виявлено у 19,9% дошкільників ЕГ (було 71 %) та 65,8 % дітей – КГ (було 69,3 %).

Заслуговує на увагу той факт, що більш суттєві зміни відбулися у дітей п'ятого року життя щодо наявності оцінно-контрольних дій. Достатнього рівня за визначеним показником досягли 28,6% дітей ЕГ (було 6%), порівняно з 9 % дітей у КГ (було 8,5 %). На середньому рівні зафіксовано 44% дошкільників ЕГ (було 16 %) та у 25,5% дошкільників – КГ (було 22,5 %). Низький рівень констатовано у 27,4 % дітей ЕГ (було 78 %) і 65,5 % дошкільників – у КГ (було 69 %).

Представимо результати рівнів розвитку мовлення у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту за граматичним критерієм на рисунку 2.3.

Як показує діаграма (рис. 2.3), в експериментальній групі на достатньому рівні виявлено 30,9 % дітей, порівняно із 9,3% (за граматичним критерієм) – на 21,6 %, значно збільшилася кількість дошкільників зарахованих до середнього рівня – 46,6% (було 18,5%) – на 28,1%. Зазначимо, що кількість дітей віднесених до низького рівня істотно зменшилася, а саме - 22,5 % дошкільників після формувального етапу, порівняно з 72,2 % дошкільників на констатувальному етапі.

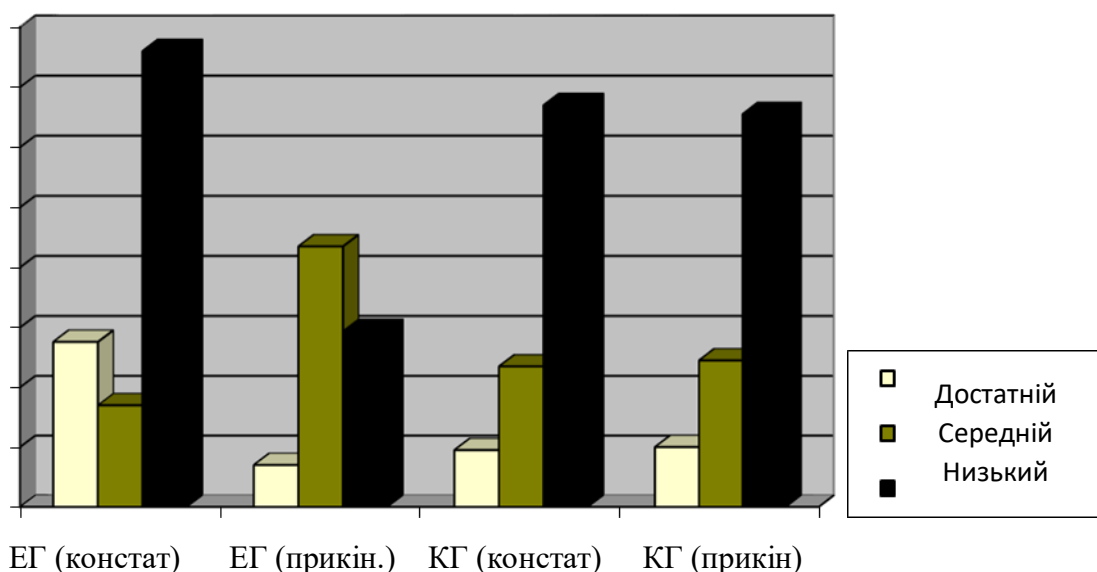


Рис.2.3. Динаміка змін результатів рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за граматичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

У контрольній групі (за граматичним критерієм) на достатньому рівні зафіксовано 13,5 % дітей, у порівнянні з 11,4 % на констатувальному етапі, тобто різниця склала 2,1%; на середньому рівні виявлено 23,2 % дітей, різниця з констатувальним етапом склала лишень 2,3 % дітей. На низькому рівні залишилося 63,3 % дошкільників, різниця склала 4,4 %.

Отже, діагностичні дані, отримані за показниками граматичного критерію, засвідчили позитивні зміни, констатовані у дітей п'ятого року життя експериментальної групи, що підтверджує дієвість педагогічних умов та експериментальної методики, в контрольній групі зміни відбулись, але не суттєві.

Розподіл дітей за рівнями розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя за лексичним критерієм наведено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Порівняльні результати рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за лексичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Достатній		Середній		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Семантична правильність	КЕ	9	7	20,3	17	70,7	76
	ПЕ	33	9	48,5	18	18,5	73
Нормативність вживання лексики	КЕ	6	5,5	17	12	77	82,5
	ПЕ	31,5	7	46,3	12,7	22,2	80,3
Σ(середньо-арифметичні дані)	КЕ	7,5	6,3	18,7	14,5	73,9	79,3

	ПЕ	32,3	8	47,4	15,4	20,4	76,7
--	----	------	---	------	------	------	------

Примітка: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група, КЕ – констатувальний етап, ПЕ – прикінцевий етап

На достатньому рівні за показником «семантична правильність» на прикінцевому етапі виявлено 33 % дітей ЕГ (було 9 %), у порівнянні з 9 % дошкільників КГ (було 7 %). На середньому рівні зафіксовано 48,5 % дошкільників ЕГ (було 20,3 %), у КГ – 18 % (було 17 %). На низькому рівні констатовано 18,5% дітей ЕГ (було 70,7 %) та 73 % дошкільників – КГ (було 76%).

За показником «нормативність вживання лексики», достатнього рівня досягли 31,5% дітей ЕГ (було 6 %) та 7% у КГ (було 5,5 %); середнього рівня досягли 46,3 % дошкільників ЕГ (було 17 %), 12,7 % КГ (було 12 %); дошкільників у ЕГ на низькому рівні виявлено 22,2 % (було 77 %), а от у КГ - 80,3 % дітей (було 82,5 %).

На рисунку 2.3.3 подано результати рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя, за лексичним критерієм, у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі та після проведення формувального етапу (див. рис.2.3.3).

Із представленого на рис. 2.4 видно, що показники достатнього рівня розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за лексичним критерієм у дошкільників, які були зараховані до експериментальної групи, збільшилися на 24,8 %, середнього рівня також збільшилися: на 28,7 %, а от показники низького рівня зменшилися: на 53,5 %.

У контрольній групі також було зафіксовано позитивні зміни, але вони виявилися незначущими: позитивні зміни було зафіксовано і в контрольній групі, але незначні: на достатньому рівні виявлено 8% дітей, порівняно з 6,3 % на констатувальному етапі, різниця складає 1,7 %; на середньому рівні – 15,4 % дітей, у порівнянні з констатувальним етапом різниця склала 0,9 %. 77,3 % дошкільників залишилося на низькому рівні, кількість дітей зменшилася на 2,6 %.

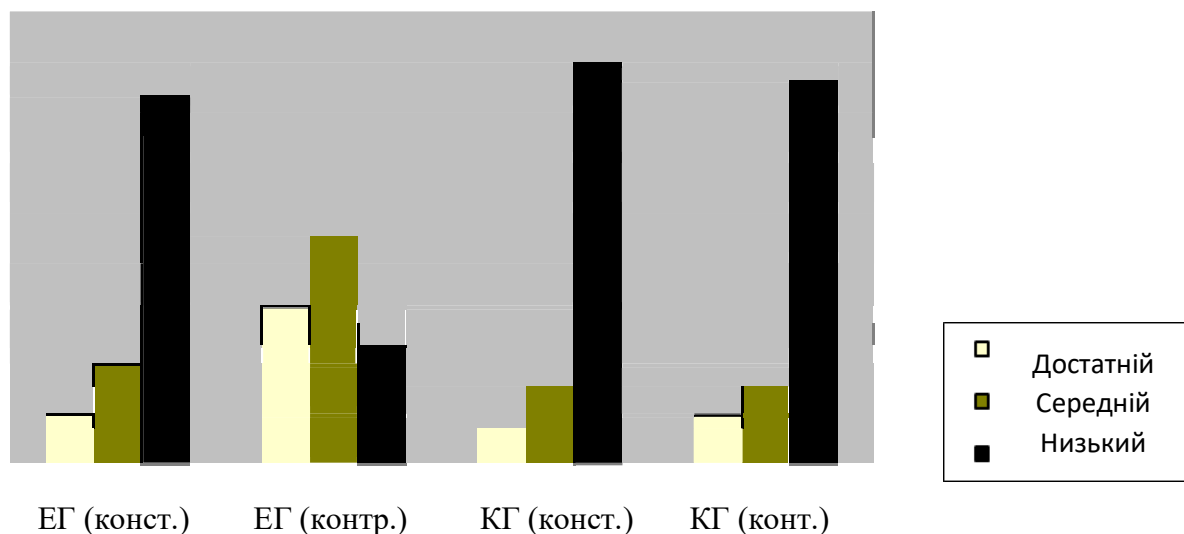


Рис. 2.4. Динаміка змін результатів рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя за лексичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Зазначимо, що серед контингенту дошкільників п'ятого року життя які взяли участь у експериментальному дослідженні відбулося суттєве збільшення кількості дітей, у яких зафіксували достатній рівень розвитку мовлення дітей, одночасно виявили зростання кількості дошкільників на середньому рівні.

Порівняльні кількісні дані рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя контрольної та експериментальної груп на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Порівняльні дані рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя на констатувальному та прикінцевому етапі експерименту (у%)

Критерії	Етапи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Фонетичний	КЕ	14,8	11,7	20,2	16,4	65	71,9
	ПЕ	35,2	12,3	46,6	20,4	18,2	69,3
Граматичний	КЕ	9,3	11,4	18,5	20,9	72,2	67,7
	ПЕ	30,9	13,5	46,6	23,2	22,5	63,3
Лексичний	КЕ	7,5	6,3	18,7	14,5	73,9	79,3
	ПЕ	32,3	8	47,4	15,4	20,4	76,7
Σ (середньо-арифметичні дані)	КЕ	10,5	9,8	19,1	17,3	70,4	73
	ПЕ	32,	11,3	46,8	19,7	20,4	69

Примітка: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група, КЕ – констатувальний етап, ПЕ – прикінцевий етап

Проведене порівняння даних переконує в тому, що реалізація запровадженої моделі та експериментальної методики педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності сприяла позитивній динаміці та досягненню більш якісних результатів у рівнях мовленнєвого розвитку в експериментальній групі у порівнянні з контрольною.

Дані що занесені в таблицю 2.10 засвідчують позитивні кількісні зміни розвитку мовлення дітей п'ятого року життя в експериментальній групі. Зазначимо, що в контрольній групі також відбулися зміни, але не суттєві. Під час прикінцевого зрізу достатнього рівня розвитку мовлення дітей п'ятого року життя в ЕГ досягли 32,8 % дошкільників (на констатувальному етапі 10,5 %); на середньому рівні засвідчено 46,8 % дошкільників (було 19,1 %), низький рівень залишився у 20,4 % дітей (було 70,4 %). Підтверджуємо, що тільки в експериментальній групі зафіксована позитивна і статистично значуща динаміка рівнів розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя. Отже, достатнього рівня серед дошкільники КГ досягли 11,3% (було 9,8%), середній рівень засвідчили 19,7% дітей (було 17,3%), на низькому рівні залишилися 69 % дітей (було 73,5%).

Наведемо динаміку рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту в таблиці 2.11

Таблиця 2.11

Порівняльні результати рівнів розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя за результатами констатувального та формувального етапів експерименту (%)

Групи Рівні	ЕГ		Динаміка	КГ		Динаміка
	КЕ	ПЕ		КЕ	ПЕ	
Достатній	10,5	32,8	+22,3	9,8	11,3	+1,5
Середній	19,1	46,8	+27,7	17,3	19,7	+2,4
Низький	7,4	20,4	–50	73	69	–4

Примітка: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група, КЕ – констатувальний етап, ПЕ – прикінцевий етап

Засвідчимо, що організація освітнього процесу у традиційних умовах не спонукає до розвитку мовлення дітей п'ятого року життя, це доводить те що суттєвих змін у контрольній групі на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту фактично не відбулося.

Отже, збільшення кількості дошкільників які досягли достатнього рівня розвитку мовлення в ЕГ склало 22,3 %, у КГ – 1,5 %; водночас, позитивна динаміка у дошкільників із середнім рівнем становила 27,7 % в ЕГ, та 2,4% в КГ; з низьким рівнем зменшення кількості дітей в ЕГ становило 50 %, а у КГ – 4 %.

Таким чином, зіставлення результатів експериментального дослідження з динамікою засвідченою у підсумках формувально етапу, що було проведене у контрольній та експериментальній групах дітей п'ятого року життя підтвердило передбачувані результати зростання рівнів розвитку мовлення дошкільників.

Послугуючись одержаними результатами було зроблено оцінку статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя експериментальної і контрольної груп.

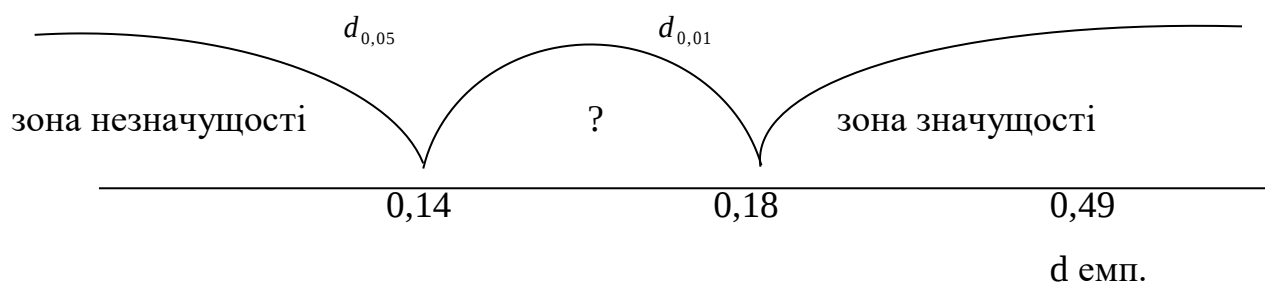
Визначення λ -критерію Колмогорова-Смирнова базувалось на одержаних результатах впродовж формувального етапу експерименту, та було здійснено для статистичного аналізу підтвердження дієвості впровадженої експериментальної методики. Було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна, тобто емпіричний розподіл досліджуваних рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя суттєво відрізняється [11].

Розрахунок λ -критерію між показниками рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя у контрольній та експериментальній групах за підсумками формувального етапу експерименту відбувався за такими ж діагностувальними завданнями, що були використані на констатувальному етапі і з тією ж послідовністю. Одержані дані фіксувались у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні Частоти		Різність
	ЕГ	КГ	f_{EG}	f_{KG}	$f_{EG} - f_{KG}$ d
Достатній	28	8	0,32	0,11	0,21
Середній	40	14	0,47	0,19	0,28
Низький	17	49	0,2	0,69	0,49
Суми	85	71	1	1	

За таблицею критичних значень $d_{кр} = 0,14$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,18$ (при $p \leq 0,01$). За результатами прикінцевого етапу експерименту побудуємо «вісь значущості».



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Де, $d_{\max}$ – максимальна абсолютна різниця;

n_1 – кількість дітей у контрольній групі;

n_2 – кількість дітей в експериментальній групі.

$$\lambda = 0,49 \cdot \sqrt{\frac{85 \cdot 71}{85 + 71}}$$

За результатами обчислень отримали:

$$\lambda_{\text{емп}} = 3,04$$

Для рівня статистичної значущості з $p = 0,999$, $\lambda_{кр} = 1,15$. На прикінцевому етапі експерименту було одержано $\lambda_{\text{емп}} = 3,04$. Отже, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{кр}$, що підтверджує гіпотезу Н1.

Отже, послуговуючись отриманими результатами доходимо висновку щодо дієвості розробленої моделі, ефективності експериментальної методики й доречності впровадження педагогічних умов коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя, що дає змогу стверджувати про їх дієвість.

Висновки з розділу II

У другому розділі дисертаційного дослідження визначено критерії і відповідні показники, схарактеризовано рівні розвитку мовлення дітей п'ятого року життя, представлено модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, розроблено й апробовано діагностувальну та експериментальну методики педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, наведено результати констатувального і прикінцевого етапів експерименту.

Аналіз програм та вивчення стану використання комунікативної діяльності з метою коригування мовлення дошкільників у сучасній педагогічній практиці передувало проведенню експериментальної роботи.

Вивчення отриманих даних засвідчило, що у закладах дошкільної освіти, серед дітей п'ятого року життя знаходиться значна кількість дітей які допускають мовленнєві помилки а комунікативно-ігрова діяльність не використовується вихователям як засіб коригування мовлення; педагоги не обізнані з арсеналом ігр що спрямовані на виправлення помилок; водночас і чинні програми не спрямовують вихователів на використання комунікативної діяльності з метою виправлення мовленнєвих помилок і коригування мовлення в цілому.

Для визначення рівнів розвитку мовлення дітей п'ятого року життя насамперед було розроблено критерії з відповідними показниками, й на цій основі схарактеризовано рівні розвитку мовлення. Дошкільників було розподілено на дві групи, в одній з яких реалізовувались визначені педагогічні умови.

Особистісно-зорієнтований, компетентісний та комунікативно-діяльнісний підходи виступили методологічними засадами дослідження

Методологічними принципами, на яких базувалось обґрунтування моделі та розроблення експериментальної методики педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя в процесі комунікативної

діяльності, виступили: активності в діяльності, комунікативності, педагогічної підтримки, рефлексії.

Мета, що закладена в моделі, реалізація педагогічних умов коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя, яка реалізується за такими етапами: інформаційно-настановним (підготовчим), імітаційно-практичним, репродуктивно-коригувальним та оцінно-контрольним.

Педагогічними умовами реалізації моделі було обрано: активізація позитивної настанови вихователів ЗДО на коригування мовлення дітей п'ятого року життя; створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища; залучення батьків до активної взаємодії. Педагогічні умови були реалізовані комплексно впродовж усіх етапів формувального етапу експерименту.

На констатувальному етапі експерименту було визначено критерії і показники розвитку мовлення дітей п'ятого року життя, серед них: фонетичний з показниками: звуковимова (правильна вимова звуків відповідно до орфоепічних норм української мови), фонематичний слух (розвиток фонематичного слуху), виразність мовлення (темп, сила голосу, логічні наголоси); граматичний з показниками: морфологічна правильність мовлення (сформованість розуміння граматичних значень, що виражаються різними граматичними категоріями (число, рід, відмінок, особа), наявність навичок вживання у комунікативній взаємодії слів у різних граматичних формах); синтаксична правильність мовленнєвих висловів (правильний порядок слів у реченні); наявність оцінно-контрольних дій (власного мовлення та мовлення оточуючих); лексичний з показниками: семантична правильність, нормативність вживання лексики.

На констатувальному етапі експерименту було отримано такі результати: на достатньому рівні констатовано 10,5% дошкільників ЕГ та 9,8% – КГ, середній рівень зафіксовано у 19,1 % дітей ЕГ і 17,3% КГ, на низькому рівні виявлено 70,4% дітей ЕГ і 73% дітей КГ.

Послугуючись результатами, засвідченими на констатувальному етапі експерименту, дійшли висновку щодо необхідності цілеспрямованої роботи з

коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

У ході формувального етапу було розроблено модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, яка реалізовувалась у чотири етапи: інформаційно-настановний (підготовчий), імітаційно-практичний, репродуктивно-коригувальний та оцінно-контрольний. Задля реалізації мети моделі до кожного етапу було дібрано та розроблено дидактичне забезпечення, яке мало коригувальну спрямованість.

Відзначимо, що рівні розвитку мовлення дітей в експериментальній групі значно збільшились після коригування, натомість, у контрольній групі зміни відбулися, але не суттєві: достатній рівень у дошкільників КГ засвідчили 11,3% дітей (було 9,8%), на середньому рівні виявлено 19,7% дітей (було 17,3%), низький рівень засвідчили 69% дітей (було 73%).

Так, під час прикінцевого зрізу достатній рівень розвитку мовлення дітей п'ятого року життя в ЕГ було засвідчено у 32,8 % дошкільників (під час констатувального етапу 10,5 %); середній рівень виявили у 46,8 % дошкільників (було 19,1 %), низький рівень залишився у 20,4% дітей (було 70,4 %). Варто зазначити, що статистично значуща позитивна динаміка зростання рівнів розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя тільки в експериментальній групі.

Отже, отримані результати підтвердили ефективність запропонованої методики коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності.

Засвідчено, що впровадження експериментальної методики та визначених педагогічних умов коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності дозволило констатувати кращі зміни у рівнях розвитку мовлення дітей п'ятого року життя експериментальної групи у порівнянні з контрольною.

За результатами прикінцевого зрізу встановлено, що рівень розвитку мовлення дітей п'ятого року життя на достатньому рівні зафіксовано 32,8 % дошкільників ЕГ (було 10,5%) та 11,3% КГ (було 9,8%), середній рівень виявлено

у 46,8 % дітей ЕГ (було 19,1%) і 19,7% КГ (було 17,3%), на низькому рівні залишилось 20,4% респондентів ЕГ (було 70,4 %) та 69 % КГ (було 73%).

Отже, послуговуючись отриманими результатами можемо зробити висновок щодо доцільності впровадження експериментальної методики та педагогічних умов коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя в процесі комунікативної діяльності в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел з II розділу

1. Базовий компонент дошкільної освіти (2021) URL : <https://surli.cc/jkcvck> (дата звернення:2025).
2. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019.488 с.
3. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку “Соняшник” / Л. В. Калуська. Вид. 3-тє, доп.. Тернопіль : Мандрівенць, 2023. 210 с.
4. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан. Вид. 2-ге зі зм. і доп. Тернопіль : Мандрівенць, 2022. 216 с.
6. Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування / Education & Care» / В.А. Воронов, К.В. Ковальчук, Н.В. Піканова, О.Д. Рейпольська, С.О. Сисоєва, К.Ю. Станкевич. Київ : ФОП В.Б. Ференець, 2021. 130 с.
7. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах 200 000 слів у 3-х т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Видав-во «Аконіт», 2006. Т. 3. 862 с.
8. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ, 2012. 328 с.
9. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 1995. 160 с.
10. Рогачко-Островська М. С. Критеріальний підхід до підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного дітей передшкільного віку. *Вісник*

Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка». Педагогічні науки. 2019. Вип. № 1 (157). С. 166–172.

11. Карташов М.В. Імовірність, процеси, статистика : посібник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 494 с.
12. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2002. 282 с
13. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2013.
14. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ, 2011. 320 с.
15. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : монографія. Донецьк, 2001. 218 с.
16. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ, 2001. 320 с.
17. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ, 2012. 328 с.
18. Енциклопедія Сучасної України. Активність особистості. URL : <https://esu.com.ua/> (дата звернення:14.12.2023).
19. Рогачко-Островська М. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. *Psychology and Special Education Faculty «Ion Creangă» State Pedagogical University from Chişinău*. 2019. № 1 (54). Р. 90–100.
20. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / укл. Ю. В. Буган, В. І. Уруський. Тернопіль : ТОКІППО, 2001. 179 с.
21. Рогачко-Островська М. С. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Південноукраїнський. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 355 с.

22. Пехарєва С., Савченко Л. Організація роботи з батьками в сучасному закладі освіти. *Вісник Львівського університету. Серія : психологічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 51–57.
23. Універсальний словник-енциклопедія / [за заг. ред. М. В. Поповича]. [4-те вид., виправл., доп.]. Київ : Вид-во «ТЕКА», 2006. 1551 с.
24. Корнєшук В. В. Сучасна професійна освіта в Україні і надійність спеціалістів. *Наука і освіта*. 2007. № 1–2. С. 147–151.
25. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки : монографія / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І.; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. Київ : НПУ, 2006. 208 с.
26. Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : ІПППО, 1999. 450 с.
27. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки* / Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. Випуск 135. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 67-72.
28. Богуш А. М. Теоретичні аспекти виховання мовної особистості дошкільника / А. М. Богуш // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету [педагогічні науки]. Бердянськ : БДПУ, 2005. № 2. С. 21-27.
29. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : [навч. метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку “Я у Світі”] / А. М. Гончаренко. Київ : Світич, 2009. 160 с.
30. Карпова Е.Е. Підготовка викладачів вищої школи до викладацької діяльності як чинник якості вищої освіти. *Наука і освіта*. 2011. № 6/СІІ. С. 4–6.
31. Березовська Л.І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2004. 20 с.
32. Модель (загальне значення). URL : <https://surli.cc/jkcvck> (дата звернення: 16.02.2025).

33. Котик Т. М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Одеса, 1994. 19 с.
34. Гмизіна Н. А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста) / Н. А. Гмизіна. Нова Каховка : ММК, 2014. 268 с.
35. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 47 с.
36. Карпова Е. Е., Нестеренко В. В. Теоретичні засади індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах заочного навчання у вищому навчальному закладі : монографія. Одеса, видавець Букаєв В. В., 2012. 196 с.
37. Княжева І. А. Математична модель методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». *Electronic Journal «The Theory and Methods of Educational Management»*. Edition 1 (14) (2014). С. 76 – 80.
38. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2012. 40 с.
39. Джуринський П. Б. Проблема формування професійної підготовленості майбутніх фахівців фізичного виховання до оздоровчої освіти учнів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта. 2011. № 29. Ч.2. С. 213-223.
40. Особистісно-зорієнтований підхід. URL: <https://surl.li/qkihhrs> (дата звернення: 10.09.2023).
41. Особистісно-зорієнтований підхід за К. Ушинським. URL : <https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle> (дата звернення: 10.09.2023).

42. Рогачко-Островська М. С. Мистецтво виховання у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського. *Проблеми якості дошкільної освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 жовтня, 2017 р. Одеса, 2017. С. 45–47.
43. Специфіка комунікативно-діяльнісного підходу навчання. URL : <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1175> (дата звернення: 11.09.2023).
44. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі. *Українська мова і література в школі*. 1998. № 1.
45. Бабій І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення рідної мови у професійно-технічних навчальних закладах. URL : <https://surl.li/afjsyo> (дата звернення: 01.03.2025).
46. Комунікативно мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України / заг. ред. А. М. Богущ / А. М. Богущ, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова. Одеса : ТОВ Лерадрук, 2013. 249 с.
47. Діяльнісний підхід. URL : <https://surl.li/kiqilf> (дата звернення: 15.02.2025).
48. Компетентнісний підхід. URL : <https://surl.gd/klwpru> (дата звернення: 15.02.2025).
49. Педагогічна підтримка. URL : <https://surl.li/unozdn> (дата звернення: 15.02.2025).

ВИСНОВКИ

У дисертаційній праці подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, обґрунтовано педагогічні умови забезпечення цього процесу, розроблено й апробовано модель, діагностичну та експериментальну методики педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Відповідно до першого завдання уточнено поняття «корекція», «коригування», «нормативність мовлення», «мовленнєві помилки», «комунікативна діяльність», «комунікативна діяльність дітей п'ятого року життя»; «комунікативна діяльність як засіб коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя»;

Корекційна педагогіка охоплює не тільки галузь спеціальних (дефектологічних) знань, а й основи психолого-педагогічних знань щодо сутності і закономірностей освіти і виховання дітей, які мають незначні недоліки в розвитку психіки дитини і відхилення в поведінці чи розвитку окремих психічних процесів.

Корекція входить до єдиної системи загальної освіти як цілісного педагогічного процесу в освітньому закладі. Компонентами загальної освіти є процеси навчання і виховання. Так само і спеціальну (корекційну) освіту становлять корекційне навчання і виховання, у процесі яких здійснюється корекція. Відповідно, корекційне навчання й виховання сприяють розвитку мовлення дитини, яка має вади.

Лінгводидакти, на відміну від логопедів та дефектологів, послуговуються терміном «коригування». На думку вчених, коригувальна робота здійснюється у процесі всієї навчально-виховної роботи, а не зводиться до виокремлених вправ направлених на вдосконалення мовлення дітей.

Педагогічне коригування мовлення будемо розуміти як процес науково обґрунтованих та методично правильних дій з боку дорослого (вихователя, батьків), спрямований на виправлення (вдосконалення) помилок (неточностей), які допускаються дітьми у процесі спілкування як з дорослими, так і однолітками, серед знайомих людей та незнайомців.

Під коригувально-мовленнєвою діяльністю розуміємо цілеспрямований акт дорослого, направлений на виявлення, фіксацію та усунення неточностей у мовленні дошкільників; практичні дії педагога, що спрямовані на засвоєння та дотримання у власному мовленні норм та правил комунікативної діяльності, культури мовлення, сформованість комунікативно-мовленнєвої компетентності задля забезпечення становлення мовленнєвої особистості дошкільника.

Коригувально-розвивальна діяльність завжди спирається на певну норму психо-фізичного розвитку особистості. Норму розглядаємо як загальноприйняте правило, стан, порядок або стандарт.

Формування культури мовлення мовця виступає кінцевою метою формування і вдосконалення мовлення та власне навчання мови. Правильність мовлення з відповідністю усталеним мовно-літературним нормам і правилам, вважається ознакою культури мовлення.

Культура мови, з одного боку, визначає уміння добирати відповідний мовний ресурс задля відтворення думки, використання мови в заданій комунікативній ситуації, послуговування мовними одиницями залежно від рівня сформованості лексичного словника, а також уміння складати словосполучення й речення, доречні відповідно до мети висловлювання; у комунікації використовувати нормативні одиниці, – з іншого. Культура мовлення співвідносна з творчою мовленнєвою діяльністю, оскільки особистість добирає мовні одиниці відповідно рівня сформованості естетичного смаку, розуміння конкретно-чуттєвого образу; образне мовлення дитини безпосередньо пов'язане з розвитком образного мислення, тому культура мовлення є реалізацією мовної стратегії, відтворює рівень сформованості мовної особистості.

Відхилення від мовної норми прийнято вважати мовною помилкою.

Будь-яке ненормативне лінгвоутворення, що виникає у результаті невмотивованого порушення літературної норми і являє собою результат неправильних мисленнєвих дій будемо вважати аномативом, помилкою.

Зважаючи на віковий період дітей дошкільного віку, а саме п'ятого року життя та форму мовлення притаманну дітям цього віку – усне мовлення, у запропонованому дослідженні будь-які відхилення від мовних норм розглядатимемо як мовленнєві помилки.

Обґрунтовано суть і структуру феномену «педагогічне коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності». Ми розуміємо його так: це процес науково обґрунтованих та методично правильних дій з боку дорослого(вихователя, вчителя) спрямований на виправлення (вдосконалення) помилок (неточностей) з боку дітей які допускаються у процесі спілкування дітей як з дорослими так і однолітками, серед знайомих людей та незнайомих.

Відповідно до другого завдання було визначено критерії і показники розвитку мовлення дітей п'ятого року життя, серед них: фонетичний з показниками: звуковимова (правильна вимова звуків відповідно до орфоепічних норм української мови), фонематичний слух (розвиток фонематичного слуху), виразність мовлення (темп, сила голосу, логічні наголоси); граматичний з показниками: морфологічна правильність мовлення (сформованість розуміння граматичних значень, що виражаються різними граматичними категоріями (число, рід, відмінок, особа), наявність навичок вживання у комунікативній взаємодії слів у різних граматичних формах); синтаксична правильність мовленнєвих висловів (правильний порядок слів у реченні); наявність оцінно-контрольних дій (власного мовлення та мовлення оточуючих); лексичний з показниками: семантична правильність, нормативність вживання лексики.

Відповідно до третього завдання визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови організації комунікативної діяльності як засобу педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя: активізація позитивної настанови вихователів ЗДО на коригування мовлення дітей п'ятого

року життя; створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища; залучення батьків до активної взаємодії, що реалізовувались комплексно на всіх етапах формувального етапу експерименту.

Відповідно четвертого завдання розроблено та експериментально апробовано модель педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності, яка реалізовувалась у чотири етапи інформаційно-настановний (підготовчий), імітаційно-практичний, репродуктивно-коригувальний та оцінно-контрольний. Для реалізації кожного етапу було дібрано та розроблено дидактичне забезпечення коригувальної спрямованості.

Метою першого, інформаційно-настановного (підготовчого) етапу, було вироблення позитивної настанови вихователів груп загального розвитку для дітей п'ятого року життя та їх батьків на коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності та набуття необхідних знань щодо сутності понять «мовленнєві помилки», «нормативність мовлення», «комунікативна діяльність», «педагогічне коригування», усвідомлення значущості формування мовленнєвої компетентності для майбутнього випускника ЗДО та планування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя; алгоритм підготовки і проведення заходів направлених на коригування мовленнєвих помилок. З цією метою для вихователів було проведено майстер-клас, розроблено poradnik. Для батьків провели круглий стіл та розробили рекомендації.

Другий етап, імітаційно-практичний передбачав вироблення у дітей навичок правильної і чіткої звуковимови, граматичної правильності мовлення за зразком педагога. Змістовим аспектом роботи на другому етапі були розроблені нами методичні рекомендації «Мовленнєва розминка, як сучасна форма розвитку мовлення дошкільника» з прикладами, а також посібника «Граматика для дошкільнят» (збірник ігор направлених на профілактику та коригування мовленнєвих помилок). На означеному етапі реалізувались такі педагогічні умови: створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища.

На третьому – репродуктивно-коригувальному етапі було передбачено закріплення навичок нормативного мовлення у дошкільників та формування оцінно-контрольних дій в комунікативно-ігровій діяльності. Змістом роботи на третьому етапі виступила система розроблених нами циклу занять з Павучком-звучковичком коригувальної спрямованості. Провідною педагогічною умовою на цьому етапі виступило створення активного комунікативно-мовленнєвого середовища.

На четвертому етапі – оцінно-контрольному, було передбачено заглиблення дошкільників у оцінно-контрольну, мовленнєво-коригувальну, комунікативно-ігрову діяльність. Упродовж цього етапу діти залучались до мовленнєвих ігор та вправ оцінно-коригувальної спрямованості («Ігри з Питайликом»).

Комплексна реалізація педагогічних умов сприяла формуванню рівнів (низький, середній, достатній) розвитку мовлення дітей п'ятого року життя. Результатом реалізації моделі стали: правильна вимова всіх звуків рідної мови, розвинений фонематичний слух і виразність мовлення; володіння граматичною правильністю мовлення, дотримання правильного порядку слів у реченні; володіння оцінно-контрольними діями; розуміння семантики слів, нормативність вживання лексики.

Відзначимо, що рівні мовленнєвого розвитку у дітей в експериментальній групі значно зросли після систематичного коригування, натомість, у контрольній групі зміни відбулися, але не суттєві: достатній рівень у дошкільників КГ засвідчили 11,3% дітей (було 9,8%), на середньому рівні виявлено 19,7% дітей (було 17,3%), низький рівень засвідчили 69% дітей (було 73%).

Так, під час прикінцевого зрізу достатній рівень розвитку мовлення дітей п'ятого року життя в ЕГ було засвідчено у 32,8 % дошкільників (під час констатувального етапу 10,5 %); середній рівень виявили у 46,8 % дошкільників (було 19,1 %), низький рівень залишився у 20,4% дітей (було 70,4 %). Варто зазначити, що статистично значуща позитивна динаміка зростання рівнів розвитку мовлення у дітей п'ятого року життя тільки в експериментальній групі.

Отже, отримані результати підтвердили ефективність запропонованої методики коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності.

Засвідчено, що впровадження експериментальної методики та визначених педагогічних умов коригування мовленнєвих помилок у процесі комунікативної діяльності дозволило констатувати кращі зміни у рівнях мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя експериментальної групи у порівнянні з контрольною.

Результати прикінцевого зрізу дали змогу встановити, що рівень мовленнєвого розвитку, у дітей п'ятого року життя, відповідний достатньому – виявлено у 32,8 % дошкільників ЕГ (було 10,5%) та 11,3% КГ (було 9,8%), середній рівень зафіксовано у 46,8 % дітей ЕГ (було 19,1%) і 19,7% КГ (було 17,3%), на низькому рівні залишилось 20,4% респондентів ЕГ (було 70,4 %) та 69 % КГ (було 73%).

Одержані результати засвідчили ефективність запропонованої нами методики щодо коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності.

Послуговуючись отриманими результатами можемо зробити висновок щодо доцільності впровадження експериментальної методики та педагогічних умов коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя в процесі комунікативної діяльності в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей п'ятого року життя у процесі комунікативної діяльності. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень вважаємо вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до педагогічного коригування мовленнєвих помилок у дітей різних вікових груп у процесі комунікативної діяльності.

ДОДАТКИ**Додаток А****Анкета для вихователів**

1. Як ви розумієте поняття «мовленнєві помилки»?
2. Як Ви розумієте поняття «коригування мовлення»?
3. Чи є у вашій групі діти що допускають мовленнєві помилки?
4. Які з мовленнєвих помилок зустрічаються найчастіше?
5. Назвіть причини мовленнєвих помилок.
6. Чи привертаєте Ви увагу батьків до мовленнєвих помилок дітей?
7. Які методи та прийоми Ви застосовуєте для усунення мовленнєвих помилок у дітей
8. Які ігри для виправлення мовленнєвих помилок ви використовуєте у своїй роботі?

Анкета для батьків дошкільників

1. Чи відвідує ваша дитина ЗДО?
2. Чи допускає Ваша дитина мовленнєві помилки?
3. Назвіть найбільш поширені мовленнєві помилки.
4. Яким чином Ви виправляєте помилки у мовленні своєї дитини?
5. Які ігри Ви використовуєте для виправлення мовлення дитини?
6. Чи задоволені Ви роботою ЗДО щодо виправлення мовлення вашої дитини?
7. Чи звертались Ви за допомогою до педагогів ЗДО щодо усунення помилок у мовленні дитини?
8. Яку допомогу Ви одержали щодо роботи над виправленням мовлення дитини вдома?

Додаток В**«Мовленнєва розминка, як сучасна форма розвитку мовлення
дошкільника»*****Методичні рекомендації***

ВСТУП. Проблема мовленнєвого зростання дошкільника – завжди актуальна, незалежно від змінюваності освітніх пріоритетів, стратегій, концепцій. до реалізації змісту дошкільної освіти відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти мають на меті формування життєво компетентної в межах вікових можливостей і потреб дитячої особистості, основу якої складає саме особистість мовленнєва – готова до спілкування з іншими людьми в різних соціальних інституціях та сферах життя, продуктивної власної діяльності в соціумі.

Базовий компонент дошкільної освіти України в інваріантній частині містить освітній напрям «Мовлення дитини».

Освітній напрям «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях, оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування що є вагомим досягненням дошкільного дитинства. Мова виступає «каналом зв'язку» для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного. Мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням. Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, під час якої формуються мовленнєві вміння і навички.

Як і кожен з освітніх напрямів - «Мовлення дитини» Базового компонента дошкільної освіти завершується узагальненим визначенням результату освітньої роботи – сформованістю певного виду компетенцій, а саме:

- Фонетична компетенція;
- Лексична компетенція;
- Граматична компетенція;

- Діалогічна компетенція;
- Монологічна компетенція;
- Комунікативна компетенція.

Формування мовленнєвої компетенції – одне із пріоритетних завдань всебічного гармонійного розвитку дитини у закладі дошкільної освіти.

Дитина, яка говорить чисто й правильно, зазвичай упевнена в собі, не боїться нових знайомств, сміливо долучається до бесіди. Натомість наявність мовленнєвих проблем заважає і успішному навчанню, і спілкуванню з дорослими та однолітками.

Тож педагогам під час освітнього процесу слід створювати оптимальні умови для розвитку мовлення сучасних дошкільників. Для цього вони й самі мають володіти необхідними знаннями та навичками, постійно перебувати в активному пошуку нових шляхів взаємодії, використовувати нетрадиційні підходи для мовленнєвого розвитку дошкільників.

Слід зазначити, що мовленнєва розминка формує вміння працювати в колективі, орієнтуватись на спільну діяльність однолітків. Надає можливість спілкуватись, домовлятись, узгоджувати свої дії з діями дітей та дорослих. Це ефективна форма командної взаємодії.

РОЗДІЛ I

Передшкільний вік – надзвичайно важливий період психофізичного розвитку дитини, коли відбувається інтенсивне формування вищих психічних функцій, розвиток складних видів діяльності (гра, спілкування, трудова діяльність), виникнення ієрархії мотивів і потреб, становлення самооцінки, поява вольової регуляції та моральних форм поведінки. Це період активного засвоєння всіх складових мовленнєвої діяльності: фонетики та фонематики, лексики та граматики, зв'язного мовлення, формування нових форм (контекстної, пояснювальної) і вдосконалення функцій (регулювальної, планувальної) мовлення.

Саме в дошкільний період мовлення не лише стає окремим і регульованим пізнавальним процесом, а й інтегрується та диференціюється з іншими вищими

психічними функціями, свідченням чого є формування мовленнєвої діяльності, прямо не пов'язаної з практичними діями. Дошкільник учить правильно вимовляти та розрізняти звуки рідної мови, з опорою на свій чуттєвий та практичний досвід, збагачує словник, експериментує зі словами, оволодіває граматичними формами, навчається звукового, складового, морфемного та синтаксичного аналізу.

Отже, процес формування мовленнєвої діяльності відбувається довготривало і поступово, разом із фізичним зростанням та психофізичним розвитком дитини. Для повноцінного становлення мовленнєвої діяльності необхідні певні умови, а саме:

- зрілість структур головного мозку;
- достатній рівень сформованості вищих психічних функцій;
- відповідне до вікових та індивідуальних особливостей предметно-розвивальне середовище;
- правильна, чітка й координована робота голосового, дихального й артикуляційного апаратів;
- формування потреби у спілкуванні.

Проте іноді внаслідок впливу негативних факторів у період перинатального, натального чи постнатального розвитку дитини ці умови порушуються, що призводить до виникнення тих чи інших порушень мовлення або ж мовленнєвих помилок. Саме тоді у житті дитини та її батьків з'являється завдання – виправлення мовленнєвих помилок.

Розвиток мовлення є важливою ланкою комплексного педагогічного впливу на дитину, адже стимулює розвиток усіх психічних процесів, передусім мовленнєвої функції, розширює комунікативно-пізнавальну діяльність дошкільників через основні форми організації їх життя – гру, навчальну діяльність, рухову активність, спілкування з однолітками та педагогами. Сучасні вимоги до теорії та практики розвитку мовлення актуалізують проблему пошуку найбільш ефективних методів і прийомів коригувальної та попереджувальної роботи з дошкільниками, які мають мовленнєві помилки.

Саме це спонукало нас до створення посібника "Мовленнєва розминка, як сучасна форма розвитку мовлення дошкільника“, задля того аби поділитись досвідом практичного використання авторської розробки.

РОЗДІЛ II

Що ж таке мовленнєва розминка?

Мовленнєва розминка - інтерактивна систематична форма роботи, яка передбачає об'єднання різних видів діяльності у комплекс, спрямований на формування, вдосконалення та корекцію мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку. Це робота з дітьми під керівництвом педагога, яка одночасно поєднує в собі декілька видів коригувального впливу.

Завданнями мовленнєвої розминки насамперед є:

- розвиток артикуляційної, дрібної, загальної моторики;
- розвиток мовленнєвого дихання;
- розвиток фонематичного слуху, слухової уваги;
- розвиток психічних процесів;
- збагачення та активізація словникового запасу;
- формування правильної звуковимови;
- формування граматичної правильності мовлення;
- уточнення, закріплення знань отриманих раніше.

Пропоную включати до мовленнєвої розминки наступні види діяльності:

1. Віршоване привітання
2. Артикуляційну гімнастику
3. Звукову гімнастику (фонетичну розминку)
4. Розвиток мовленнєвого дихання
5. Самомасаж кистей рук
6. Активізацію знань, словникового запасу
7. Пальчикову гімнастику
8. Фізкультхвилинку
9. Вправи на розслаблення, зняття м'язевої напруги
10. Розвиток слухової уваги, фонематичного слуху

11. Голосові вправи

12. Ігри на соціалізацію

13. Ігри для розвитку психічних функцій

14. Ігри направлені на формування граматичних категорій.

Розглянемо більш докладно кожен із запропонованих пунктів.

1. Віршоване привітання – декілька римованих рядків які сприяють налаштуванню на роботу, розвитку пам'яті, допомагають сконцентрувати увагу.

Наприклад: Доброго ранку! Доброго дня!

Бажаєм здоров'я, бажаєм добра!

Щоб усміхались всі щодня!

Після того як діти посміхнулись легко перейти до виконання артикуляційних вправ.

2. Артикуляційна гімнастика – вправи спрямовані на покращення дикції, моторики артикуляційного апарату, підготовку до постановки звуків, являються підґрунтям для виникнення звуків, які діти ще не вимовляють. Також артикуляційна гімнастика допомагає дитині навчитись володіти своїм артикуляційним апаратом, дає змогу відчувати положення органів артикуляції під час вимови звуків, контролювати їх.

Артикуляційна гімнастика за своїм призначенням може бути:

- розвивальною, коли ми маємо на меті тільки покращення дикції. У цьому випадку артикуляційні вправи можуть довільно, у будь-якій послідовності, застосовуватись батьками та вихователями(під час логопедичної розминки). Починати виконувати артикуляційні вправи з дітьми доцільно із найпростіших та декількох, поступово збільшуючи кількість і складність;

-розвивально-корекційною, важливою складовою цілого комплексу заходів, спрямованих на подолання мовленнєвих порушень і виховання правильної вимови звуків (використовують корекційні педагоги, батьки та вихователі із дотриманням вимог).

У якості артикуляційної гімнастики можна використовувати артикуляційні казки, як наприклад «Казка про Веселого язичка

Вихователь може сам або разом з дітьми скласти свої авторські артикуляційні казки.

Вправи для язичка доцільно поєднувати з рухами рук (елементи біоенергопластики).

Наприклад: діти виконують вправу «Напечемо смачних млинців» для язичка, і при цьому плескають долоньками.

3. Звукова гімнастика або фонетична розминка – це вправляння дітей у вимові певного звуку ізольовано або вимова чистомовок, насичених певним звуком. Вимову можна об'єднати з імітацією рухів.

Наприклад: вправа «Насос» - діти вимовляють звук С і при цьому вдають що працюють насосом.

4. Розвиток мовленнєвого дихання. Функцією цих вправ є навчити дітей правильному мовленнєвому диханню, тобто вдих робити носом а на видиху говорити. Це можуть бути вправи без промовляння.

Наприклад: зробіть вдих носом, затримайте дихання, а тепер видихніть ротом.

Можуть бути вправи з промовлянням та супроводжуваними рухами.

Наприклад: вправа «Рубання дров». Діти роблять вдих носом і закидають руки за плече

(імітують замах сокирою), затримують дихання на декілька секунд, та видихають з промовлянням:

“ Ух!“, і різко опускають руки, наче рубають дрова.

Можуть бути із використанням різних іграшок спрямованих на розвиток дихання, які діти передають по колу.

Слід пам'ятати, що надмірне виконання дихальних вправ може призвести до легкого запаморочення, достатньо повторити вправу 2-3 рази, або виконати 2-3 різних вправи.

5.Самомасаж також може виконуватись із використанням різних атрибутів. Це можуть бути масажні м'ячики або ж нетрадиційні матеріали: ребристі олівці, горіхи, щітки, бігуді, помпони тощо. Діти масажують долоні та передають один

одному атрибут по колу (предметів може бути декілька, задля економії часу).
Самомасаж сприяє розвитку

дрібної моторики, активізує тактильні відчуття.

6. Активізація знань, словникового запасу. Цей пункт може бути поєднаний із самомасажем. У той час як діти виконують масажні рухи вони повинні дати відповідь на запитання дорослого. Це можуть бути питання за лексичною темою яка вивчається, може бути пригадування того що вивчалось раніше: вранці, учора, на минулому тижні.

Наприклад:- На минулому тижні ми вивчали осілих птахів, назвіть яких із них ви запам'ятали?

Або: - Вранці ми вивчили звук Т, назвіть слова які починаються на цей звук.

Або: - Пригадайте і назвіть які картинки стояли на дошці учора на математиці?

7. Пальчикова гімнастика – це вправи які допомагають дитині навчитись поєднувати мову і рух, сприяють розвитку дрібної моторики, пам'яті, активізують центр кори головного мозку, що позитивно впливає на розвиток мовлення дитини.

Пальчикову зарядку виконують у залежності від лексичної теми що вивчається, або повторюють вивчені раніше. Рівень складності повинен відповідати віковим можливостям дітей.

8. Фізкультхвилинка, так само як і пальчикова гімнастика допомагає дітям навчитись координувати мову і рух, сприяє розвитку пам'яті, загальної та дрібної моторики. Добирається, за можливості, відповідно до лексичної теми та з урахуванням рівня складності.

9. Вправи на розслаблення, зняття м'язевої напруги. Використовуються такі вправи у якості профілактики заїкання та для релаксації.

Наприклад: вправа «Пташка махає крильцями». Підняти руки догори і виконувати змахи руками.

10. Розвиток фонематичного слуху, слухової уваги. У дітей з порушеннями мовлення закономірним є недорозвиток процесів сприймання фонем. Рекомендую

використовувати ігри та вправи спрямовані на формування та вдосконалення фонематичного слуху та слухової уваги.

Наприклад: ігри «Визнач перший звук», «Придумай слово на заданий звук», «Ланцюжок»

і т.і. – для розвитку фонематичного слуху.

Ігри «Хто покликав?», «Полічи оплески», « По чому постукали» і т. і. – для розвитку слухової уваги.

11. Голосові вправи – це вправи які допоможуть дітям навчитись контролювати силу голосу, виробляють вміння говорити гучно, природнім голосом, тихо, пошепки та беззвучно. Ці вправи можуть бути об'єднані з фонетичною розминкою. Дорослий може користуватись лише усними вказівками а може використовувати спеціальні картки.

Наприклад: вправа «Насос» - вимовляємо звук С:

- голосно – це великий насос;
- природнім голосом – середнього розміру;
- пошепки – маленький.

Голосові вправи можуть бути об'єднані з дихальними та звуконаслідувальними (фонетична розминка).

12. Гра на соціалізацію. Такі ігри сприяють покращенню взаємовідносин у дитячому колективі та успішній соціалізації у майбутньому. Це можуть бути ігри: «Піраміда долоньок», «Павутина», «Передай усмішку», «Передай обійми», «Скажи комплімент сусіду» тощо. Під час цих ігор успішно використовую допоміжні атрибути: іграшкові окуляри, рукавички, м'які іграшки і т. і.

Наприклад: гра «Чарівні окуляри». Дитина одягає окуляри та каже сусіду комплімент або побажання: - Чарівні окуляри одягаю, сусіду комплімент називаю.

13. Розвиток психічних функцій. Педагог може протягом логопедичної розминки успішно розвивати пам'ять, увагу, уяву, мислення, сприймання через усі види діяльності. Але можна і окремо проводити вправи, які б сприяли вдосконаленню психічних процесів, визначити їх доцільність та обрати самостійно.

Наприклад: «Відгадування загадок» за лексичною темою, сприяє розвитку уваги, мислення.

14. Ігри направлені на формування граматичних категорій – 1-2 мовні гри, які добираються заздалегідь, вони можуть бути пов'язані із вивченням певної лексичної теми. Або ж обрані довільно. Також ці ігри можна виконувати як із використанням дидактичного матеріалу, так і без.

Наприклад: «Назви лагідно», діти під час самомасажу називають слова з певної лексичної теми, а зараз їм необхідно назвати зменшено-пестливу форму названого слова.

Рекомендації до впровадження

Мовленнєву розминку можна проводити як елемент заняття (організаційний момент, фізкультпауза), а також включати до режиму дня (гімнастика після денного сну, частина прогулянки, робота вихователя у другій половині дня).

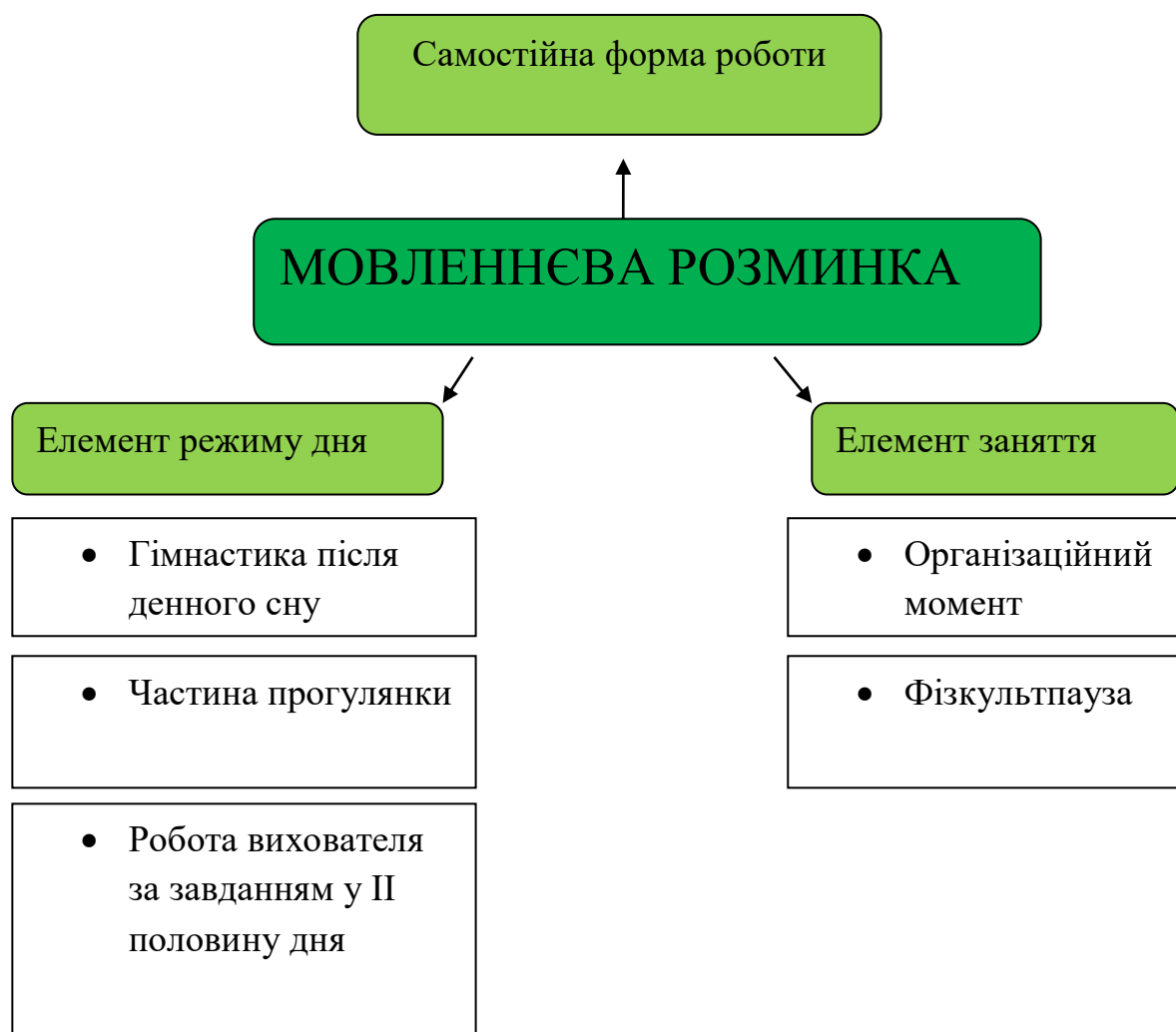
Враховуючи те, що вранішній час зайнятий ранковими зустрічами, мовленнєва розминка може проводитись вихователями після денного сну. Бажано до вечері, адже артикуляційні вправи рекомендується виконувати до прийому їжі, або не раніше ніж за 30 хвилин після.

Мовленнєва розминка може бути впроваджена в якості організаційного моменту. Це дасть змогу організувати та зацікавити дітей, виявити та закріпити знання отримані раніше, або ж побачити прогалини які необхідно заповнити. Також, охопити розвивальним та коригувальним впливом всіх присутніх дітей групи. Проводити рекомендуємо систематично, щоденно; мовленнєвий матеріал(за можливості) добирати відповідно до лексичної теми.

Проводячи мовленнєву розминку обов'язково необхідно враховувати кількість дітей групи, часові можливості, вік дітей, індивідуальні та психологічні особливості, рівень розвитку вихованців.

Схема впровадження мовленнєвої розминки в освітній процес у ЗДО

Схема впровадження логопедичної розминки в освітній процес у ЗДО



Часові рамки мовленнєвої розминки залежать від того, у який момент освітнього процесу ви її проводите та у якій віковій групі.

Якщо це гімнастика після денного сну, частина прогулянки або робота вихователя у II половину дня то, вона не повинна перевищувати 25-30 хвилин.

Якщо це фізкультпауза або організаційний момент то 5-10 хвилин, аби не перенавантажувати дітей та щоб не знижувалась зосередженість і працездатність, і звичайно ж якість виконання вправ. Проводити бажано в колі, або ж в такому положенні щоб педагог міг охопити поглядом всіх дітей.

Перелік складових мовленнєвої розминки умовний, він може варіюватись. Кількість та послідовність може бути зменшена у залежності від цілей та обставин, а може бути і збільшена. Педагог з творчим підходом може додати свої,

доцільні на його думку підпункти. Наприклад це можуть бути вправи для профілактики порушень зору, кінезіологічні вправи, мімічні тощо.

Якість та результативність проведення мовленнєвої розминки напряму залежить від знань та умінь педагога, його творчого потенціалу, педагогічної майстерності, вміння зацікавити дітей, підтримувати працездатність протягом запланованої діяльності. А головне від бажання педагога опановувати нові форми роботи та успішно впроваджувати їх у освітній процес.

Рекомендуємо використовувати мовленнєву розминку у групах загального розвитку. Адже такий спосіб мовленнєвої діяльності буде корисним не тільки для вихованців що допускають мовленнєві помилки або мають порушення мовлення, а й для профілактики мовленнєвих помилок та порушень, а також розвитку мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку загалом.

ВИСНОВКИ

У підсумку хочемо сказати, проводячи таку мовленнєву розминку систематично можна значною мірою покращити стан мовлення дошкільників та досягти певних результатів, а саме:

- зміцнення м'язів артикуляційного апарату
- покращення стану дрібної, загальної моторики;
- правильність мовленнєвого дихання;
- сформованість фонематичного слуху;
- збільшення об'єму словникового запасу;
- контроль голосоутворення;
- чітка звуковимова;
- граматично правильне мовлення.

Така форма спільної діяльності педагога з дітьми також сприяє :

- налагодженню контакту педагога з дошкільниками;
- організації дитячого колективу;
- вмінню діяти за правилами;
- виховує терпіння, повагу один до одного;
- соціалізації;

- успішному навчанню в школі.

Узагальнюючи досвід використання авторської форми роботи - мовленнєва розминка, в освітньо-коригувальній роботі з дошкільниками можна зробити висновок, що вона є цікавою дітям, сучасною, інтерактивною, результативною та дієвою.

ПРИКЛАДИ

Мовленнєва розминка під час вивчення лексичної теми «Гриби»
(Проводить вихователь у другу половину дня, після денного сну)

1. Фізкультхвилинка:

Руки вгору, руки вниз

На сусіда подивись.

Руки вгору, руки в боки

І зроби чотири кроки.

Руки вгору, руки вниз

Обкрутись і посміхнись.

2. Артикуляційні вправи:

«Посмішка»

«Парканчик»

«Хоботок»

«Лопатка»(діти виставляють долоню)

«Голочка»(діти виставляють вказівний палець)

«Дудочка»(імітація гри на дудці)

«Напечемо млинців»(плескають долонями горизонтально)

«Чашечка»(стулюють і загинають долоні чашечкою)

Сюди ж включаємо вправу на розвиток дихання.

3. Розвиток мовленнєвого дихання

Вправа «Остуди чай».

Діти тримають руки перед собою та говорять слова:

Гарячий чай не можна пити,

Треба нам його остудити.

Вдих – затримка дихання – видих на долоні(повторюємо декілька разів).

Ось тепер наш чай вистиг –

Можем його пити.(Імітація)

Продовжуємо артикуляційні вправи.

«Грибок» (пальчикова картинка «грибок», у цей же час один із дітей може вдавати збирання грибів до кошика).

«Коник» - «Зупини коника» (рухи руками перед собою, наче тримаються за віжка).

4. Фонетична розминка.

5 Голосові вправи: вимова тихо – голосно:

«Насос» - ссссссссссс

«Комарик»-зззззззззз

«Вужик»-шшшшшшшш

«Жук»-жжжжжжжжж

«Паравоз»-ччччччччч

«Літак»-ллллллллллл

«Тигр»-рррррррррррр

6. Самомасаж кистей рук.

7. Активізація словникового запасу.Діти дають відповідь на запитання.

- Яку тему ми вивчаємо на цьому тижні?(Гриби)

Далі передають м'ячик по колу масажуючи долоні та називаючи назви грибів, педагог уточняє їстівних чи отруйних.

- Давайте назвемо їстівні гриби.

- А тепер пригадаймо назви отруйних грибів.

8. Пальчикова гімнастика (за лексичною темою)

«По гриби»

Цей ось пальчик в ліс пішов,

Цей ось пальчик гриб знайшов,

Цей ось пальчик його взяв,

Цей ось пальчик зготував,

Цей ось пальчик його з'їв –

І від того потовстів!

9. Розвиток слухової уваги, фонематичного слуху

Гра «Що звучить?».

Діти заплющують очі а педагог шумить різними предметами, необхідно впізнати якими.

10. Гра на соціалізацію

«Чарівна рукавичка».

Діти по-черзі одягають рукавичку та називають слова ввічливості.

Рукавичку одягаю.

Слова ввічливості називаю.

Мовленнєва розминка під час вивчення лексичної теми «Овочі» та вивчення звука А.

(Проводить вихователь як організаційний момент)

1. Віршоване привітання.

Доброго ранку. Доброго дня!

Бажаєм здоров'я, бажаєм добра!

Щоб усміхались всі щодня!

2. Артикуляційні вправи:

«Посмішка»

«Парканчик»

«Хоботок»

«Лопатка»(діти виставляють долоню)

«Голочка»(діти виставляють вказівний палець)

«Дудочка»(імітація гри на дудці)

«Напечемо млинців» (плескають долонями горизонтально)

«Чашечка»(стулюють і загинають долоні чашечкою)

«Смачне варення»

«Гойдалка»(долоні вгору-вниз)

«Старенька конячка»

«Грибок» (пальчикова картинка «грибок»), у цей же час один із дітей може вдавати збирання грибів до кошика з промовлянням: - Чик, в корзинку.

3.Розвиток мовленнєвого дихання

Вправа «Листопад».

Глибокий вдих через ніс – затримка дихання – тривалий , спрямований видих через рот.

4. Фонетична розминка.

5 Голосові вправи: вимова рядків чистомовки пошепки – голосно:

А-а-а – на полиці азбука

А-а-а – десть далеко Африка

А-а-а – скаче антилопа

А-а-а – розквітла айстра

6. Самомасаж кистей рук.

7 Активізація словникового запасу та знань . Діти дають відповідь на запитання.

- Який звук ми з вами вчора вивчили?(Звук А).

- Пригадайте або придумайте слова що починаються на звук А.

Потім передають горіх один одному, масажуючи долоні та називаючи слова що починаються на

звук А.

8.Пальчикова гімнастика (за лексичною темою)

«Урожай»

Звозить осінь до комори,

Буряки і помідори,

І вантажить гарбузи

На машини і вози.

9.Розвиток слухової уваги, фонематичного слуху

Гра «Яке слово зайве?».

- Огірок, капуста, морква, яблуко?(Зайве яблуко тому що воно не овоч, а фрукт).)

- Ананас, персик, автобус, афіша?(Зайве слово персик, тому що воно не починається на звук А)

10.Гра на соціалізацію

«Чарівні окуляри».

Діти по-черзі одягають окуляри та говорять один одному компліменти.

Окуляри одягаю.

Компліменти називаю.

11.Розвиток психічних функцій.

Гра «Впізнай на дотик»

У мішечку сховані іграшкові овочі, діти по-черзі опускають у нього руку, та намагаються впізнати.

Далі педагог продовжує заплановане заняття.

Мовленнєва розминка під час вивчення лексичної теми «Осінь. Одяг.

Взуття» та вивчення звуків М, М'.

(Проводить вихователь як організаційний момент)

1.Віршоване привітання.

Доброго ранку. Доброго дня!

Бажаєм здоров'я, бажаєм добра!

Щоб усміхались всі щодня!

2.Артикуляційні вправи:

«Посмішка»

«Парканчик»

«Хоботок»

«Лопатка»(діти виставляють долоню)

«Голочка»(діти виставляють вказівний палець)

«Дудочка»(імітація гри на дудці)

«Напечемо млинців» (плескають долонями горизонтально)

«Чашечка»(стулюють і загинають долоні чашечкою)

- Підкріпився Язичок тай пішов грати у футбол.

«Футбол»(торкаються вказівним пальчиком до щоки у яку впирається язик.

У цей час дорослий рахує:1,2,3....10.Гол!)

- Поки у футбол грали, зачіску зіпсували.

«Розчешемо язичок»(пальчиками однієї руки проводимо по долоні другої.

Наче розчісуємо. Можна використати для самомасажу гребінці).

- Зачіску в порядок привели, сіли на коника та й у садочок поїхали.

«Конячка» (діти клацають язиком, руками імітують тримання за віжки).

«Зупини коника»(трррр).

- От ми і в дитячому садку. Нагадайте діти який звук ми з вами вивчаємо на цьому тижні(м).

3.Розвиток мовленнєвого дихання

Вправа «Корова і телятко».

Глибокий вдих через ніс – затримка дихання – тривалий , спрямований видих через рот із промовлянням: ммммм!

Корова промовляємо гучно, телятко- тихо.

- А який це звук, голосний чи приголосний?(приголосний)

- А що ми знаємо про приголосні звуки?(вони бувають тверді і м'які).

4. Самомасаж кистей рук із використанням м'ячиків Су-джок.

5. Активізація словникового запасу та знань.

- Звуки як брати, старший брат – твердий звук М, молодший – м'який звук М'. Масажуючи долоньки більшим м'ячиком вам необхідно придумати слова із твердим звуком М, а масажуючи меншим – із м'яким М'.

6. Кінезіологічні вправи.

7 Пальчикова гімнастика (за лексичною темою)

«Одяг»

1.2.3.4.5. Будем одяг розглядать:

Ось сорочка для Івана,

Гарне плаття для Тетяни,

А як знайдемо штанці,

будем просто молодці!

8. Розвиток слухової уваги.

9. Розвиток психічних функцій.

Гра «Четвертий зайвий?».

- Куртка, майка, шкарпетки, насос.(Зайвий насос, тому що це не одяг).

- Чашка, тарілка, виделка, шуба.(Зайва шуба, тому що це одяг а не фрукти).

- Масло, молоко, мед, капелюх.(зайвий капелюх. Тому що це слово не починається на звук М).

- Дім, морозиво, комар, душ.(зайвий душ, тому що у цьому слові не має звука М) тощо.

10.Гра на соціалізацію

«Піраміда долонь».

Діти по-черзі кладуть долоні одна на одну, утворюючи піраміду, при цьому називаючи один-одного лагідно. І наступний кладе долоню той чиє і'мя назвали.

Наприклад: Данилко, Машенька, Софійка, Мішенька, Артемчик, Лєрочка і т.д.

Далі логопед переходить до основної частини заняття, відповідно плану.

Мовленнєва розминка під час вивчення лексичної теми «Осінь. Одяг. Взуття» та вивчення звуків М, М'.

(Проводить вихователь у другу половину дня, після денного сну)

1. Фізкультхвилинка:

Раз, два, три, чотири, п'ять —

Треба вправи починать.

Раз, два, три, чотири —

Руки в боки, два підскоки.

Раз, два, три —

Нові вправи почали:

Нахил вправо, нахил вліво,

Вгору, вниз подивись,

Обкрутись і посміхнись.

2. Артикуляційні вправи:

«Посмішка»

«Парканчик»

«Хоботок»

«Бублик»(показують пальцями)

«Лопатка»(діти виставляють долоню)

«Голочка»(діти виставляють вказівний палець)

«Дудочка»(імітація гри на дудці)

«Напечемо млинців»(плескають долонями горизонтально)

«Чашечка»(стулюють і загинають долоні чашечкою)

«Грибок» (пальчикова картинка «грибок», у цей же час один із дітей може вдавати збирання грибів до кошика).

«Коник» - «Зупини коника» (рухи руками перед собою, наче тримаються за віжка).

3. Розвиток мовленнєвого дихання

Вправа «Здуй листочок».

Вдих – затримка дихання – сильний видих через рот на паперові або справжні листочки(із різних дерев).

4. Фонетична розминка.

5. Голосові вправи: вимова тихо – голосно:

Лі-лі-лі – дні осіннії прийшли

Лі-лі-лі - відлітають журавлі

Ці-ці-ці – залишились горобці

Ни-ни-ни - будемо чекать весни

6. Самомасаж кистей рук дерев'яним масажним м'ячиком.

7. Активізація словникового запасу. Діти дають відповідь на запитання:

- Яку тему ми вивчаємо на цьому тижні?(Осінь. Одяг. Взуття)

Далі передають м'ячик по колу масажуючи долоні та називаючи предмети одягу(взуття), ознаки осені.

- Давайте назвемо предмети одягу, взуття.
- А тепер пригадаймо ознаки осені.
- А чи помітили ви з якого матеріалу зроблений наш масажний м'ячик(з дерева).
- А які назви дерев ви знаєте?(діти називають).
- А чи помітили ви з яких дерев у нас були листочки під час дихальної вправи?(діти називають).
- Пропоную пограти в гру «Знайди пару»(дерево і листок).

8. Розвиток психічних функцій.

- Вам необхідно знайти з якого дерева впав ваш листочок. Пограємо в гру «Знайди пару».

Діти працюють із заздалегідь підготовленим дидактичним матеріалом.

9. Пальчикова гімнастика (за лексичною темою)

«Одяг»

1.2.3.4.5. Будем одяг розглядать:

Ось сорочка для Івана,

Гарне плаття для Тетяни,

А як знайдемо штанці,

Будем просто молодці!

10. Розвиток фонематичного слуху

Гра «Визнач перший(останній) звук».

Дорослий називає слова за лексичною темою, а діти визначають перший(останній) звук.

Ускладнення.

- У яких словах ви почули звук М або М'?

11. Гра на соціалізацію

«Павутиння».

Діти стоячи у колі, по-черзі передають один одному клубок ниток, розмотуючи його та утворюючи павутиння всередині кола. При цьому їм необхідно називати слова ввічливості (компліменти, побажання тощо).