

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із
тяжкими порушеннями мовлення**

**Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”**

Виконав: студентка 2 курсу 291-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Хома Любов Юріївна

Керівник канд. пед.наук, доцентка
Кабельнікова Н.В.
Рецензент Херсонського ясла-садка № 37
компенсуючого типу
Херсонської міської ради
Аббасова Т.О.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП

.....3

РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади вивчення проблеми формування

комунікативно-мовленнєвою діяльністю у дітей з тяжкими

порушеннями мовлення7

1.1. Психолінгвістичний аспект дослідження сутності поняття

«комунікативно-мовленнєва діяльність»7

1.2. Опанування комунікативно-мовленнєвою діяльністю в

дошкільному віці12

1.3. Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності

дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення

.....14

РОЗДІЛ 2. Методика формування комунікативно-мовленнєвої

діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення

.....19

2.1. Організація та зміст методики експериментального дослідження

стану сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей

старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

.....19

2.2. Результати констатувального експерименту24

2.3. Розвиток та корекція компонентів комунікативно-мовленнєвої

діяльності у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення

на основі диференційованого підходу

.....30

ВИСНОВКИ40

СПИСОК	ВИКОРИСТАНИХ	ДЖЕРЕЛ
.....
.....
ДОДАТКИ
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету
.....

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сфера комунікації є необхідною частиною соціального простору, в якому існує особистість. Саме в сфері комунікації людина реалізує і свої професійні, і особисті плани. Вона одержує підтвердження свого існування, підтримку, допомогу в реалізації життєвих цілей та потреб. Саме тому комунікативно-мовленнєву діяльність можна вважати важливим ресурсом, що забезпечить успішну діяльність суб'єкта в сфері комунікації.

Відомо, що мовлення виконує різноманітні функції в житті дитини. Першою й провідною протягом життя є його комунікативна функція – призначення мовлення бути способом спілкування. На це у своїх дослідженнях наголошують А.Богущ, Л.Виготський, М.Гвоздев, І Зимня, О.Леонт'єв, М.Лісіна та інші. Науковці зазначають, що власне процес спілкування є поліфункціональним. Метою спілкування може бути як підтримання соціальних контактів, обмін інтелектуальною інформацією, вплив на емоційну сферу і поведінку партнера, так і саме повідомлення, виражене у мовних засобах. Всі ці аспекти комунікативної функції мовлення представлені в поведінці дошкільника та активно їм опановуються. Саме формування функцій мовлення спонукає дитину до оволодіння мовою, її фонетикою, лексикою, граматичною будовою, до освоєння форм мовлення (діалогу і монологу).

Як зазначають психологи: М.Варій, Г.Васянович, О.Власова, Д.Ельконін, А.Запорожець, С.Максименко, А.Марушевич, В.Мухіна та інші науковці, спілкування, а потім спільна діяльність з однолітками, є найважливішими факторами психічного розвитку дітей дошкільного віку. У процесі спілкування дитина опановує засобами комунікації. У неї формуються вміння вступати в контакт з іншою дитиною, організувати і

підтримувати вербальні контакти, розуміти партнера, оформляються і розвиваються засоби комунікації і т.д.

Таким чином, комунікативно-мовленнєва діяльність відіграє важливу роль в процесі соціальної адаптації, оскільки дитина у взаєминах з оточуючим світом демонструє вміння оперувати всім спектром комунікативних можливостей і соціально-побутових навичок, необхідних у самообслуговуванні і повсякденної діяльності.

Проблемі опанування комунікативно-мовленнєвою діяльністю дітьми із важкими порушеннями мовлення (ТПМ) присвячено дослідження таких вітчизняних науковців, як Н.Базима, Н.Кабельнікова, І.Мартиненко, І.Марченко, Н.Пахомова, О.Ревуцька, В.Тарасун, В.Тищенко, М.Шеремет та інші. Своєрідність розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей з важкими порушеннями мовлення, як зазначають дослідники, перешкоджає, а часто й позбавляє їхньому повноцінному спілкуванню з дорослими і однолітками, що призводить до відхилень у розвитку психічних функцій, пов'язаних з мовленням, труднощів соціальної адаптації та патологічних змін особистості, зокрема проявів негативізму, агресії, інертності тощо.

Отже, формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у сензитивний для цього період (дошкільне дитинство) у дітей з важкими порушеннями мовлення має надзвичайно важливе значення для повноцінного розвитку дитини з порушеннями мовлення, профілактики шкільної дезадаптації та успішної соціалізації. Зазначені положення і визначали вибір теми кваліфікаційного дослідження *«Формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із важкими порушеннями мовлення»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Кваліфікаційна робота виконано відповідно до науково-дослідної теми

кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Мета дослідження – розробити та експериментально перевірити засоби диференціації корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Відповідно мети було визначено **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати літературні джерела з проблеми дослідження.
2. Схарактеризувати сутність комунікативно-мовленнєвої діяльності, розкрити особливості опанування нею дітьми із ТПМ
3. Вивчити стан сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ.
4. Розробити та експериментально перевірити засоби диференційованого підходу до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ.

Об’єкт дослідження – процес оволодіння комунікативно-мовленнєвою діяльністю дошкільниками із тяжкими порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – засоби диференціації корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення (загальним недорозвиненням мовлення I-II рівня).

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення, аналіз й узагальнення спеціальної психологічної та педагогічної літератури; *емпіричні:* констатувальний та формувальний експерименти; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз результатів експерименту.

Елементи наукової новизни: науково-теоретично *обґрунтовано* значення формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ для їх психічного, соціального та особистісного розвитку; *уточнено* сутність поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність», експериментальні дані про стан сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення I-II рівня; *подальшого розвитку* набули положення необхідність застосування диференційованого підходу до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Практичне значення. У кваліфікаційній роботі представлено експериментальні дані про стан сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із ТПМ; описано засоби формування комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок у зазначеної категорії дітей. Зазначені матеріали можуть бути використані вихователями логопедичних груп, логопедами закладів дошкільної освіти, батьками дітей із ТПМ під час організації корекційно-розвивальної роботи, здобувачами вищої освіти під час написання курсових та кваліфікаційних досліджень.

Апробація дослідження. Проміжні результати роботи оприлюднено на засіданнях кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету. Матеріали дослідження представлено у публікації: «Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення» у Альманасі «Магістерські студії» (2021р.)

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

Теоретичні засади вивчення проблеми формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

1.1. Психолінгвістичний аспект дослідження сутності поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність»

Під час характеристики поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність», науковці оперують поняттями «спілкування», «комунікація», «мовленнєва діяльність». Аналіз літературних джерел [1; 10; 28; 31; 43 та ін.] засвідчує, що ці поняття іноді взаємозамінюються та вживаються як синоніми до термінів «спілкування» і «комунікація». В свою чергу, комунікативно-мовленнєва діяльність трактується як уміння та навички спілкування з людьми. А процес використання мовлення для спілкування вважають мовленнєвою діяльністю [17].

Слід зазначити, що поняття «мовленнєва діяльність» в літературних джерелах розуміється неоднозначно. У лінгвістиці мовленнєва діяльність розглядається як один з аспектів мовлення, який виділяється поряд з мовленнєвою організацією і мовленнєвою системою. Так, наприклад, Л.Щерба під поняттям «мовленнєва діяльність» розуміє сукупність окремих актів говоріння та розуміння мовленнєвого матеріалу. І, відповідно, науковець виділяє такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, аудіювання (слухання), читання і письмо [9].

З позиції психології мовленнєва діяльність визначається як вид діяльності, поряд з трудовою, пізнавальною тощо (Л.Виготський, О.Леонтьєв). Відповідно до психологічної концепції мовленнєва діяльність є психологічно орієнтованим процесом, що характеризується мотивацією,

цілеспрямованістю і реалізується в мовленнєвих діях, які складаються зі значної кількості ієрархічно побудованих мовленнєвих операцій [6; 17; 18].

У психолінгвістиці мовленнєва діяльність починає трактуватися у вузькій інтерпретації О.Леонтьєвим як система мовленнєвих дій, провідний мотив яких полягає у породженні або сприйнятті та розумінні мовленнєвого висловлювання [18]. При цьому провідну функцію мовленнєвої діяльності науковець вбачає у тому, що вона є способом спілкування, тобто комунікативну.

Комунікативна функція мовлення реалізується у використанні мовлення з метою повідомлення іншим будь-якої інформації або спонукання їх до дій. За допомогою мовлення відбувається вказівка на певний предмет, що позначається як вказівна, або індикативна, функція мовлення, а також висловлювання власних суджень з того чи іншого питання, що визначається як предикативна функція, або функція висловлювання [19].

Сфера спілкування, його природа, закони функціонування, механізми становлення і зміни привертають останні наскільки десятиліть пильну увагу дослідників різних галузей науки: філософів, соціологів, психолінгвістів та психологів. Розглядаючи спілкування з різних точок зору, вони дають і різні визначення самого поняття «спілкування».

Згідно з психологічним змістом зазначеного поняття спілкування трактується як взаємодія двох або більше людей, які обмінюються інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру. Як правило спілкування включено в практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, власне реалізацію та контроль діяльності. Процес спілкування може відокремлюватися від

інших форм діяльності і набувати відносну самостійність [1; 10; 33; 34 та ін.].

С.Рубінштейн [34] розглядає спілкування як самостійну сторону людського буття, несвідому відносно діяльності. ОЛеонт'єв [17] характеризує спілкування як початковий і найважливіший аспект спільної діяльності людей. Д. Ельконін [43] та М.Лісіна [21] розглядають спілкування як специфічний вид діяльності, що виникає в онтогенезі.

Отже, психологічна наука трактує спілкування як багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної лінії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.

Процес спілкування будується як система поєднання актів взаємодії, тобто процес спілкування є системою взаємообумовлених дій, пов'язаних причинною залежністю, при якій поведінка та дія кожного із суб'єктів є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку та дії інших.

Комунікативна функція мови є неодмінною умовою розвитку діалогічного мовлення, що виникає тільки в ситуації спілкування [24].

Варто зазначити, що мовленнєве висловлювання може бути сформоване і сформульоване по-різному за допомоги одних і тих же мовних засобів (лексики та граматики мови). У зв'язку з цим в загальній структурі мовленнєвої діяльності разом із засобами виділяються способи її здійснення – різні способи формування і формулювання думки. Їм відповідають різні форми організації мовленнєвого спілкування і, відповідно, різні форми мовлення. Виділяють три форми мовлення – зовнішнє усне, зовнішнє писемне і внутрішнє мовлення (І.Зимня, М.Жинкін, О.Леонт'єв).

Найбільш складною формою мовленнєвої діяльності вважається зв'язне мовлення. Воно уявляє собою послідовний систематичний

розгорнутий виклад думки або системи думок. Основною функцією зв'язного мовлення є саме комунікативна. Вона реалізується в двох основних формах – діалозі і монологі. На думку більшості фахівців, що вивчають «феномен» зв'язності мовлення як найважливіша умова повноцінної мовленнєвої комунікації, відноситься як до діалогічної, так і до монологічного форм мовлення [10; 21; 40; 42; 43].

Згідно з концепцією О.Леонтьєва, мовленнєва комунікація розглядається як форма спілкування [19].

Комунікація ґрунтується на здійсненні комунікативних актів, участь в яких беруть комуніканти, які породжують і інтерпретують мовленнєві висловлювання. Початковий і кінцевий етапи даного процесу забезпечуються механізмами внутрішнього мовлення (М. Жинкін [10]).

Звернемося до розгляду структури мовннєвої комунікації, вчення про яку розвивається з ідей Л.Виготського [6]. На думку науковця, породження мовленнєвого висловлювання уявляє собою складно-організовані ієрархічно побудовану послідовність дій, які знайшли відображення у виділених Л.Виготським етапах:

1. Мотив (породження).
2. Думка (оформлення думки).
3. Внутрішнє мовлення (опосередкування думки у внутрішньому слові).
4. Семантичний план (опосередкування в значеннях зовнішніх слів).
5. Зовнішній, фізичний план (видозміна структури у процесі її втіленні в словах, перехід від синтаксису значень до словесного синтаксису, зовнішнє мовлення) [6].

Подальше дослідження механізмів породження мовленнєвого висловлювання знайшли відображення в роботах О.Леонтьєва [19]. Структура комунікативного акту, на думку науковця, включає в себе

систему мотивів або позамовленнєвих фактів, що створюють мотивацію мовленнєвої дії. На початковому етапі здійснюється первинне орієнтування в проблемній ситуації.

На наступній стадії – формування мовленнєвої (комунікативної) інтенції, створюється образ результату, але ще не має плану дії. Відбувається вторинне орієнтування в умовах поставленого завдання.

Далі відбувається створення внутрішньої програми мовленнєвої дії, на якому мовленнєва інтенція опосередковується кодом особистісних смислів, закріплених в тих чи інших суб'єктивних кодових одиницях. Програмування є процес опосередкування мовленнєвої інтенції кодом особистісних смислів.

Наступним етапом комунікативного акту є реалізація внутрішньої програми, яка передбачає два відносно незалежних процеса – семантичну і граматичну реалізацію, процес акустико-артикуляційною реалізації програми. Останнім етапом є звукова реалізація висловлювання [19].

Заслуговує на увагу модель породження мовленнєвого висловлювання, розроблена Т.Ахутіною. Модель складається з сімох етапів, що послідовно трансформуються один в одній: мотив → думка → смислова (внутрішньомовленнєва) програма висловлювання → семантична структура речення або мала програма → морфемне уявлення речення → моторна поскладова програма синтагми → артикуляція [3].

Згідно комунікативної моделі, розробленої Т.Ушаковою, акт мовленнєвого спілкування уявляє собою послідовні фази:

- процес сприйняття мовлення;
- ієрархічно організована всередині мовна ланка – реалізація смислової і граматичної програм висловлювання;
- виконавча, що реалізує механізм включення, артикуляції, фонації і просодики [42].

Таким чином, розглядаючи різні погляди на трактування поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність» для нашого дослідження ми зупинилися на уявленнях про цей вид діяльності як на процес сприйняття і передачі інформації в різних ситуаціях спілкування за допомогою мотивованих мовленнєвих дій, що реалізуються відповідно правил і норм мови, прийнятими в суспільстві.

1.2. Опанування комунікативно-мовленнєвою діяльністю в дошкільному віці

Мовлення як спосіб комунікації проходить досить довгий і складний шлях онтогенетичного розвитку. Розглянемо етапи розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей в дошкільному віці.

1. Довербальний етап. Цей етап характеризується формуванням передумов для вербального спілкування. Дитина ще не володіє зовнішнім мовленням і не розуміє звернене мовлення, однак вже виявляються вибірккові специфічні реакції на мовленнєві, що відрізняються від реакції на немовленнєві.

2. Етап початкової вербальної комунікації. Дитина починає розуміти і вимовляти прості висловлювання. Формується «каркас» комунікативних відносин з оточуючими.

3. Етап розгорнутої вербальної комунікації [24].

Особливості опанування комунікативно-мовленнєвою діяльністю та комунікативно-мовленнєвими навичками дошкільниками, обумовлюються сферою соціальної взаємодії в дошкільному віці розширюється за рахунок включення нових людей: однолітків та широкого кола дорослих.

Формування комунікативних навичок відбувається як результат наслідування дорослих, а також засвоєння соціально значущих моделей поведінки. До старшого дошкільного віку у дитини починає формуватися власний комунікативний стиль [31].

Розглядаючи комунікативно-мовленнєву діяльність дошкільників з позиції спілкування виділимо структуру комунікативної діяльності (автоматизовані мовленнєві дії - навички) – комунікативний, перцептивний та інтерактивний блоки спілкування [21].

Зміст комунікативних навичок нами було уточнено відповідно до психофізіологічних особливостей старших дошкільників. У структуру комунікативних навичок дітей зазначеного віку є:

1) інформаційно-комунікативні навички: нависка почати, підтримати і завершити спілкування, повернути увагу співрозмовника; навичка орієнтуватися в партнерах та ситуаціях спілкування (адекватно реагувати на знайому і незнайому людину, зрозуміти наміри, мотиви спілкування партнерів); навичка використовувати наявні ресурси вербального і невербального спілкування, використовувати слова і паравербальні знаки;

2) регуляторно-комунікативні навички: навичка узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами партнерів; навичка допомагати партнеру і самому приймати допомогу; навичка вирішувати конфлікти адекватними способами;

3) афективно-комунікативні навички: навичка помічати і адекватно реагувати на емоційний стан партнера; навичка виявляти чуйність, співпереживання до партнерів [14].

Розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності в дошкільному віці є одним із провідних завдань формування особистості дитини-дошкільника. Семантичним компонентом комунікативно-мовленнєвої діяльності дитина

опановує в процесі мовленнєвої практики, як система мовних асоціацій під впливом цілеспрямованого мовленнєвого впливу.

На опанування комунікативно-мовленнєвою діяльністю в дошкільному віці впливає ряд факторів:

- вік / ступінь навчання;
- стать;
- місце проживання;
- сфера професійної діяльності батьків;
- особливості самоідентифікації;
- соціокультурне середовище [1].

Комунікативні навички дошкільника багато в чому визначаються рівнем розвитку мовлення.

Мовлення як одна з найважливіших психічних функцій, віддзеркалює перебіг розумових операцій, емоційних станів, відіграє велику роль в регуляції поведінки і діяльності дитини. Діти з низьким рівнем розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, вже у дошкільному віці можуть усвідомлювати свій недолік, відповідно, стають нерішучими, замкнутими, сором'язливими і навіть агресивними в спілкуванні з іншими. Тенденції в дошкільній освіті засвідчують про збільшення кількості дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку, у яких майже несформовані засоби вербального спілкування [40].

1.3. Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення

Мовлення відіграє величезну роль у соціальній взаємодії та особистісного становлення індивіда. За допомогою мовлення відбувається

засвоєння і використання загальнолюдського досвіду. І відповідно стає не тільки способом комунікації, а й засобом пізнавальної діяльності людини [14].

У дітей без порушень нервової системи в нормальних соціальних умовах мовленнєвий розвиток відбувається спонтанно відповідно до онтогенетичних законів і етапів в залежності від дозрівання кори головного мозку. Комунікативно-мовленнєва діяльність дитини зі збереженою нервовою системою формується під безпосереднім впливом мовлення оточуючих і залежить від власної мовленнєвої практики [29].

Водночас у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення в процесі онтогенезу мовленнєва функція спонтанно не формується і не стає в подальшому засобом комунікації, а оволодіння мовленнєво-комунікативною діяльністю без допомоги спеціалістів для таких дітей часто виявляється неможливим [13].

Для здійснення мовленнєвої діяльності необхідна морфофункціональна збереженість всіх структур мозку. Особливу роль для процесу мовлення відіграють слухова, зорова і моторна системи. Усне мовлення здійснюється за допомогою координованої роботи м'язів трьох відділів периферичного мовленнєвого апарату: голосового, дихального і артикуляційного. Вся його робота пов'язана з точними дрібними координаціями в скороченні мовленнєвих м'язів, що регулюються ЦНС. Якісні характеристики мовлення залежать від спільної синхронної роботи багатьох зон кори лівої і правої півкуль, що можливо тільки за умови нормального функціонування підкоркових структур мозку. Особливе значення у мовленнєвій діяльності мають мовленнєвослухова та мовленнєворухова зони, що розташовані в домінантній півкулі мозку [29].

Діти з тяжкими порушеннями мовлення – це особлива категорія дітей з відхиленнями у розвитку, у яких збережений слух і зір, первинно не

порушений інтелект, але наявні значні мовленнєві порушення, що негативно впливають на становлення психіки [26].

Не дивлячись на достатні можливості інтелектуальної сфери, у таких дітей виникає вторинне відставання у психічному розвитку. Такий стан ускладнюється відставанням в оволодінні мовними засобами. Характерним симптомом для тяжких порушень мовлення є його системне недорозвинення, що виражається в неповноцінності як звуковимовної, так і лексико-граматичної сторін її сторін. Крім того у більшості дітей зазначеної категорії спостерігається обмеженість мислення, зниження здатності до мовних узагальнень [40].

Діти з ТПМ мають ряд психолого-педагогічних особливостей, що ускладнюють їх соціальну адаптацію і вимагають цілеспрямованої корекції наявних порушень.

Порушення мовлення у зазначеної категорії дітей систематизуються за різними класифікаціями. Так, за клінічною класифікацією (МКХ-10):

- розлад експресивного мовлення (моторна алалія);
- розлад рецептивного мовлення (сенсорна алалія);
- набута афазія з епілепсією (дитяча афазія);
- розлади розвитку мови і мовлення неуточнені (неускладнений варіант загального недорозвинення мовлення нез'ясованого патогенезу) [29].

За педагогічною класифікацією до тяжких порушень мовлення відносять загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ).

Загальне недорозвинення мовлення визначають як порушення формування всіх компонентів мовлення (звукового, лексичного, граматичного, семантичного) у дітей зі збереженим інтелектом та повноцінним слухом.

Ступінь тяжкості ЗНМ залежать від рівня сформованості компонентів мовленнєвої системи системи і може варіюватися від повної відсутності загальноповнотного мовлення до наявності зв'язного мовлення із залишковими елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення [26].

Найбільш складним є I та II рівні ЗНМ, що характеризується повною несформованістю фразового мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Під час спілкування зазначена категорія дітей користується тільки лепітними словами або паравербальними засобами (жестами, мімікою), значення яких поза межами ситуації для оточуючих є незрозумілим. Активний словник вкрай обмежений і складається переважно із звукокомплексів, аморфних слів, звуконаслідувань і окремих побутових слів. Не дивлячись на те, що у дошкільників із ЗНМ I-II рівня пасивний словник значно домінує над активним, імпресивне мовлення таких дітей тривалий час також виявляється значно порушеним: діти не розуміють значення багатьох слів і граматичних категорій, висловлювань, що містять логіко-граматичні конструкції [32].

Характерним є грубе порушення складової структури слова, що і пояснює велику кількість аморфних слів та звуконаслідувань в активному словнику дітей. Артикуляція нечітка, вимова звуків нестійка, спостерігаються явища артикуляційної диспраксії.

Фонематичні процеси у дітей із ЗНМ I рівня виявляються грубо недорозвинутими і мають зародковий характер: фонематичний слух несформований. Під час сприйняття слова його звуковий склад для таких дітей є нестійким, завдання на звуковий (фонематичний) аналіз слова навіть у молодшому шкільному віці для цих дітей є недоступним [13].

Слід зазначити, що загальне недорозвинення мовлення охоплює логопатологію різного етіопатогенезу, спільним проявом яких є

системність порушення комунікативно-мовленнєвої діяльності та мовленнєвої функціональної системи. За клініко-психологічною класифікацією до групи дітей із ЗНМ можуть входити діти із ринолалією, дизартрією, алалією, дитячою афазією, заїканням. Зазначені мовленнєві розлади в логопедії поначаються терміном «тяжкі порушення мовлення» [39].

Не дивлячись на різний етіопатогенез всі діти із ТПМ характеризуються значною обмеженістю спілкування з оточуючими. Більшість дітей зазначеної категорії мають збережену здатність до розуміння мовлення оточуючих, однак вони або не опановують мовленнєвими діями, або мовними операціями породження мовленнєвого висловлювання, або мають значні труднощі у застосуванні мовних засобів, що унеможлиблює їх повноцінне спілкування з однолітками та дорослими. В колективі діти з ТПМ відчують психологічний дискомфорт, вони рідко першими йдуть на контакт з ровесниками, беруть участь у спільних іграх з ними. В таких умовах позитивний вплив спілкування на розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників із ТПМ виявляється мінімальним [12].

З віком в результаті грубого недорозвинення мовлення у зазначеної категорії дошкільників починає виявлятися інтелектуальне відставання, що має вторинний характер. Так само дошкільники із ТПМ характеризуються нестійкістю і нестабільністю уваги, особливо слухової, труднощами її переключення; швидким забуванням матеріалу; обмеженістю мислення, труднощами встановлення послідовності подій сприйнятого на слух простого тексту. Все це значно ускладнює навчання таких дітей, підготовку до опанування ними грамотою, елементарними математичними уявленнями.

Збережена критичність мислення призводить до усвідомлення своєї неповноцінності під час спроб до вербальної взаємодії з однолітками та дорослими, що призводить до розвитку у них афективних та невротичних розладів [37; 39].

Таким чином, порушення комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ призводить не тільки до труднощів у вербальній взаємодії з оточуючими людьми, а й запускає механізм розвитку патологічних змін у загальному психічному, особистісному та соціальному становленні зазначеної категорії дітей.

РОЗДІЛ 2

Методика формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення

2.1. Організація та зміст методики експериментального дослідження стану сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

Мовленнєвий розвиток в дошкільному дитинстві є одним із провідних завдань формування особистості дитини. Мовленнєва діяльність формується у дитини у процесі мовленнєвої практики як здатність до продукування мовленнєвих висловлювань та сприйняття і розуміння зверненого мовлення.

У дошкільників із ТПМ розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності тісно пов'язаний з мисленням, особливо в аспекті опанування значенням слів, розумінням контекстного мовлення [12; 26; 28]. Виходячи із зазначених позицій нами було визначено стратегію експериментального дослідження.

Мета констатувального експерименту – виявити стан та особливості сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку із ТПМ.

Нами було окреслено завдання експериментального дослідження, а саме:

1. Підібрати діагностичний інструментарій, який дозволив би підійти комплексно до вивчення особливостей розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із ТПМ.

2. Виявити та схарактеризувати особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності у зазначеної категорії дітей.

3. Розробити диференційований підхід до логопедичної роботи з формування операцій мовленнєвої діяльності та розвиток комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із ТПМ.

Для реалізації мети експериментального дослідження нами було дібрано діагностичний інструментарій, що складався з наступних методик:

1. Комплексна методика психолого-педагогічного обстеження дітей дошкільного віку О.Приходько [30].

2. Шкала адаптивної поведінки Вайленд (Vineland Adaptive Behavior Scale - VABS) [37].

Звернемося до опису зазначених методик.

Комплексне вивчення дітей за О.Приходько, включає дослідження наступних основних ліній розвитку дошкільника:

- моторний розвиток;
- соціальний розвиток;
- пізнавальний розвиток;
- мовленнєвий розвиток [30].

Діагностична програма дослідження складається з кількох блоків:

1 -й блок – вивчення компонентів соціального розвитку: контактності, емоційної сфери, засобів спілкування, навичок самообслуговування;

2 -й блок – вивчення компонентів пізнавального розвитку: сенсорного розвитку (зорового, слухового, тактильно-кінестетичного, просторового сприйняття), рівня розвитку діяльності (предметних дій), рівня розвитку пізнавальної активності і мотивації до різних видів

діяльності, запасу знань про навколишній світ, уваги, здатності до навчання і використання фіксованих видів допомоги;

3-й блок – вивчення компонентів мовленнєвого розвитку: рівня розуміння зверненого мовлення, рівня власного (експресивного) мовлення: словникового запасу, граматичної будови мовлення, складової структури слів, фонетичного складу мовлення, фонематичних процесів, загальної розбірливості мовлення, мовленнєвого дихання, голосу, просодичних компонентів мовлення;

4-й блок – вивчення компонентів рухового розвитку: загальної моторики, функціональних можливостей кистів і пальців рук, артикуляційної моторики [37].

З метою більш детального виявлення психомоторного та психомовленнєвого розвитку дітей з ТПМ доцільно враховувати наступні якісні показники за кожним блоком завдань, які дозволяли зафіксувати специфіку порушень розвитку дитини. При цьому визначається ступінь вираженості порушень розвитку (важкий, помірний, легкий).

Для об'єктивізації оцінки ми ввели кількісні показники, що дозволяють простежити ступінь вираженості виділених критеріїв. Кількісна оцінка дій дитини є єдиною для всіх досліджуваних «ліній розвитку».

Рівень сформованості різних функцій оцінюється за чотирибальною шкалою (від мінімального – 1 бал до максимального – 4 бали):

1 бал – відсутність або виражені порушення розвитку функції (низький рівень);

2 бали – помірно виражені порушення (середній рівень);

3 бали – незначні порушення розвитку функції (достатній рівень);

4 бали – нормотиповий розвиток функції (високий рівень).

За підсумками проведення діагностики діти були умовно розподілені за групами розвитку:

Група 1. – від 4 до 6 балів. Це дошкільники з рівномірним порушенням всіх ліній розвитку: рухового, соціального, пізнавального, мовленнєвого; діти з рівномірним відставанням пізнавального і мовленнєвого розвитку. До цієї групи увійшли діти із ЗНМ I, ЗНМ I-II рівня ;

Група 2. – від 7 до 10 балів Це діти з нерівномірним розвитком пізнавальної та мовленнєвої діяльності. Це діти, які мають затримку психічного розвитку і мають ЗНМ I, ЗНМ I-II рівня.

Група 3. – від 11 до 14 балів. У цю групу увійшли діти з рівнем пізнавального розвитку в межах вікової норми, із ЗНМ I, ЗНМ I-II рівня у поєднанні з мовленнєворуховими розладами, а також порушеннями соціального розвитку. Запас знань про навколишній, так само, як і розуміння зверненого мовлення, у цих дітей у межах вікової норми. Спостерігається диспропорція у розвитку розуміння зверненого мовлення та власного активного мовлення. Імпресивне мовлення відповідає нормативним показникам, натомість експресивне – грубо недорозвинуте.

Група 4. – від 15 до 16 балів. Це діти з рівнем розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності, що наближається до вікової норми. У них спостерігаються тільки рухові (в тому числі мовленнєворухові) розлади і порушення соціального розвитку. Діти легко і швидко вступають в контакт на будь-якому рівні (емоційному, мімічному, жестовому, вербальному), виявляють у ньому зацікавленість. Дошкільники активні в ігровій діяльності, їх емоції яскраво забарвлені, адекватні ситуації. Дітям властива висока пізнавальна активність, яскраво виражений інтерес до навколишнього. До іграшок виявляють стійку вибіркочу зацікавленість, використовують їх адекватно. Більшість дітей цієї групи виконують різні дії з предметами відповідно їх функціонального призначення.

Шкала адаптивної поведінки Вайленд (Vineland Adaptive Behavior Scale - VABS) [37] є загальновизнаним інструментом оцінки адаптації осіб з нормотиповим і відхиленним розвитком. Шкала має високі показники надійності, достовірності та валідності одержуваних даних. Вайнленд застосовується як з метою діагностики рівня адаптивного функціонування, так і в якості методу, що дозволяє планувати корекційно-розвивальні програми для дітей і дорослих з обмеженими можливостями, а також оцінювати їх ефективність.

Шкала Вайнленд – це напівструктуроване інтерв'ю, в ході якого на запитання інтерв'юєра відповідають експерти – батьки дитини або люди з її найближчого оточення. Шкала дозволяє оцінити чотири основні сфери життєдіяльності: комунікацію, повсякденні життєві навички, соціалізацію, моторні навички. Крім цього, в опитувальник включено шкалу дезадаптації. Дезадаптивні поведінкові феномени поділено на дві групи, кожна з яких оцінюється відповідною частиною шкали.

До частини I відносяться прояви дезадаптивних поведінки, які можуть зустрічатися і у дітей з нормотиповим розвитком, наприклад, «Смокче палець. Виявляє негативізм. Проявляє підвищену тривожність, страхи. Гриве нігті».

У частині II представлено більш значні прояви дезадаптації, які не зустрічаються у дітей з нормотиповим розвитком, наприклад: «Навмисне руйнує, знищує власні чи чужі речі. Демонструє поведінку, що завдає шкоди собі».

Вибір цієї методики зумовлений наступними факторами:

1. Шкала адаптивної поведінки Вайнленд як метод комплексної оцінки адаптивного функціонування дитини дозволяє диференціювати групи дітей з різними типами онтогенезу (типового або відхиленого).

2. Профіль адаптації як унікальне поєднання шкал і субшкал адаптивної та дезадаптивної поведінки відображає специфічні особливості, характерні для кожного варіанту розвитку.

3. В окремих областях адаптації виявлено специфічні міжгрупові відмінності особливостей адаптивного функціонування дітей з різними типами дизонтогенезу.

4. Кореляційний аналіз відношень між шкалами і субшкалами Вайнленд демонструє наявність як загальних, так і специфічних зв'язків.

5. Аналіз адаптивного профілю дозволяє спланувати конкретні шляхи підвищення адаптації дитини шляхом розвитку відповідних адаптивних навичок.

2.2. Результати констатувального експерименту

Експериментальне дослідження проводилося на базі Херсонського ЗДО комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення №4. В ньому брало участь 12 дітей старшого дошкільного віку, з яких 6 дошкільників мають логопедичне заключення ЗНМ I-II рівня, ускладнений неврологічною симптоматикою, у тому числі логоневрозом (1 дитина), 4 дітей – ЗНМ II-III рівня, у 2-х – за клінічною класифікацією – моторна алалія; 2 дітей – з ускладненим варіантом ЗНМ II-III рівня та затримкою психічного розвитку.

Слід зазначити, що за віком діти експериментальної групи розподілилися наступним чином: 8 дошкільнят віком від 5 років 4 міс до 6 років; 3 дитини – віком від 6 років 1 місяця до 6 років 11 міс та 1 дитина, якій на момент проведення експерименту виповнилося 7 років. Слід зазначити, що діти, яким виповнилося на момент участі в експерименті 6 років навчалися у спеціальній логопедичній групі 3 роки.

Констатувальний експеримент проводився в індивідуальній формі. Діагностична процедура тривала впродовж 20 хвилин, робилося декілька підходів. Загалом дослідження тривало упродовж двох тижнів із застосуванням загальнодидактичних та спеціальних принципів: індивідуального та диференційованого підходів, науковості, доступності, врахування провідного виду діяльності тощо.

Всі діагностичні завдання пропонувалися дошкільниками із тяжкими порушеннями мовлення в ігровій формі.

Представимо результати констатувального експерименту.

Комплексна методика психолого-педагогічного вивчення дітей О.Приходько передбачала дослідження провідних ліній розвитку дитини дошкільного віку таких, як: моторний розвиток (всі види моторики), соціальний розвиток (навички самообслуговування, комунікативно-мовленнєві соціальні навички), пізнавальний розвиток (уявлення про оточуючий світ, орієнтування у логічних конструкціях, виражених вербально); мовленнєвий розвиток (звуковимова, лексико-граматичний склад мовлення, імпресивне мовлення, діалогічне та монологічне зв'язне мовлення).

За одержаними кількісними показниками ми дітей із тяжкими порушеннями мовлення розподілили на групи (Табл.2.1.)

Таблиця 2.1.

Кількісні показники розподілу дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення за методикою О.Приходько

Групи дітей	Експериментальна група	
	Кількість дітей	%
Група 1	7	58,3

Група 2	4	33,3
Група 3	1	8,4
Група 4	-	-

Унаочнені показники представлено на рисунку 2.1.

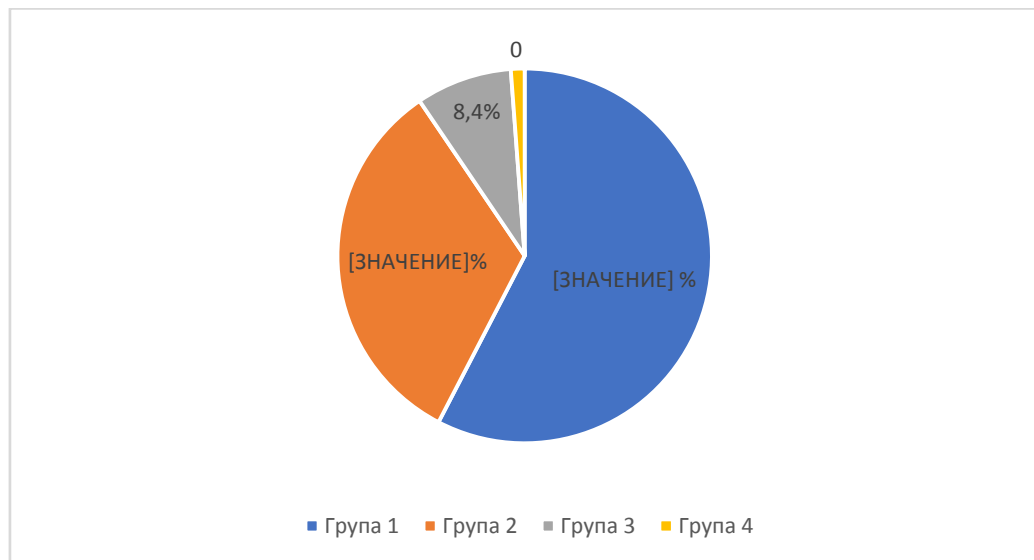


Рис.2.1. Кількісні показники розподілу за групами дітей старшого дошкільного віку із ТПМ (За методикою О.Приходько)

Як бачимо, найчисленнішу групу складають дошкільники із ТПМ, які за виконання завдань діагностичної методики набрали від 4 до 6 балів – 7 (58,3%) осіб. Група 1. – від 4 до 6 балів. Діти показали асинхронний розвиток за всіма сферами (моторною, соціальною, пізнавальною, мовленнєвою). В них грубо порушено всі компоненти мовленнєвої системи, що відносяться як до смислової, так і звуковимовної сторони. Звертає на себе увагу особливості розуміння мовлення оточуючих: внаслідок зниження слухомовленнєвої уваги та пам'яті, труднощів орієнтації у логічних зв'язках, відтворених у мовленні дорослого, діти утруднювалися в розумінні інструкції, їм потрібна була допомога у вигляді повторення інструкції до завдання або її пред'явлення у коротких чітких

фразях. Комунікативно-мовленнєва діяльність цієї групи дошкільників є несформованою, діти зі значними труднощами користувалися мовленням з метою взаємодії з однолітками та дорослими. У процесі обстеження нами не виявлено випадків ініціації контакту дітьми зазначеної групи.

У Групу 2 увійшло 4 (33,3%) дитини старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, які одержали від 7 до 10 балів під час виконання завдань діагностичної методики. Це діти, що показали диспропорційний розвиток пізнавальної та мовленнєвої діяльності. На фоні загального недорозвинення мовлення I-II рівня у них спостерігається затримка психічного розвитку. У дошкільників виявлено порушення як імпресивного, так і експресивного мовлення, неповноцінність спонтанного мовлення. Несформованість диференціації мовленнєвого сприйняття, мовленнєвих звуків, призводить до порушення розрізнення значення окремих слів, тонких відтінків мови. Пізнавальна діяльність старших дошкільників із ТПМ характеризується несформованістю операцій аналізу і синтезу, абстрагування узагальнення, нерозвиненістю словесно-логічного мислення, несформованістю саморегуляції. Комунікативно-мовленнєва діяльність таких дітей є вкрай обмеженою, що зумовлено затримкою у розвитку вербальних та пізнавальних здібностей. Крім того у процесі виконання діагностичних завдань зазначена група дошкільників із ТПМ виявила недорозвинення емоційно-вольової сфери, труднощі у прояві вольового зусилля, недостатню сформованість навичок соціалізації, вербально-комунікативної взаємодії.

У групу 3 віднесено виконання завдань методики тільки 1 (8,4%) дитиною із ТПМ, яка набрала 13 балів. У неї пізнавальний розвиток є нормотиповим, водночас спостерігаються грубі порушення артикуляційної моторики за типом артикуляційної апраксії, а також порушення соціального розвитку. Запас знань про навколишній світ, так само, як і

розуміння зверненого мовлення, не відрізняється від вікової норми. Спостерігається диспропорція у розвитку розуміння зверненого мовлення та власного активного мовлення. Імпресивне мовлення відповідає нормативним показникам, натомість експресивне – грубо недорозвинуте, що значно ускладнює комунікативно-мовленнєву взаємодію з однолітками і дорослими.

Група 4 – від 15 до 16 балів. Це діти з рівнем розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності, що наближається до вікової норми. До цієї групи за провідними лініями розвитку жодну дитину із ТПМ не віднесено.

Застосування Шкали адаптивної поведінки Вайленд (Vineland Adaptive Behavior Scale - VABS) передбачало опитування батьків дітей старшого дошкільного віку із ТПМ. Шкала містить питання, спрямовані на оцінку 4 провідних сфер життєдіяльності дитини: комунікацію, побутові навички, соціалізацію, рухові навички. Крім цього, в опитувальник включено шкалу дезадаптації. Поведінкові феномени, пов'язані з дезадаптацією поділено на дві групи, оцінка яких відбувається відповідно певної частини шкали. При цьому в першій частині шкали сконцентровані дезадаптивні прояви поведінки, що можуть спостерігатися у дітей з нормотиповим розвитком, а в другій – тільки ті, що є специфічними патологічними проявами дезадаптивної поведінки.

За шкалою «Комунікація» методики Вайнленд оцінювали такі вміння дітей, як вміння слухати, розуміти почуте, виконувати інструкції, вербальні і невербальні навички комунікації.

За шкалою «Побутові життєві навички» оцінювали такі навички дітей, як навички самообслуговування і особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, посильна допомога у домашніх справах, орієнтування у часі та просторі, навички поведінки в громадських місцях.

За шкалою «Соціалізація» методикою оцінювали такі вміння дітей, як розпізнавання і вираження емоцій, навички встановлення контакту в соціально прийнятних формах, позитивне сприйняття оточуючих, приналежність до певної соціальної групи, вміння ділитися і співпрацювати з іншими, вміння дотримуватися суспільних правил і норм.

За шкалою «Рухові навички» методики Вайнленд оцінювали різні характеристики фізичних навичок старших дошкільників із ТПМ.

Аналіз даних, одержаних за допомогою шкали Вайнленд, ми проводили у порівнянні з нормативними показниками адаптації. У графіку на рисунку 2.2 представлено результати діагностики дітей старшого дошкільного віку із ТПМ та нормативні показники.

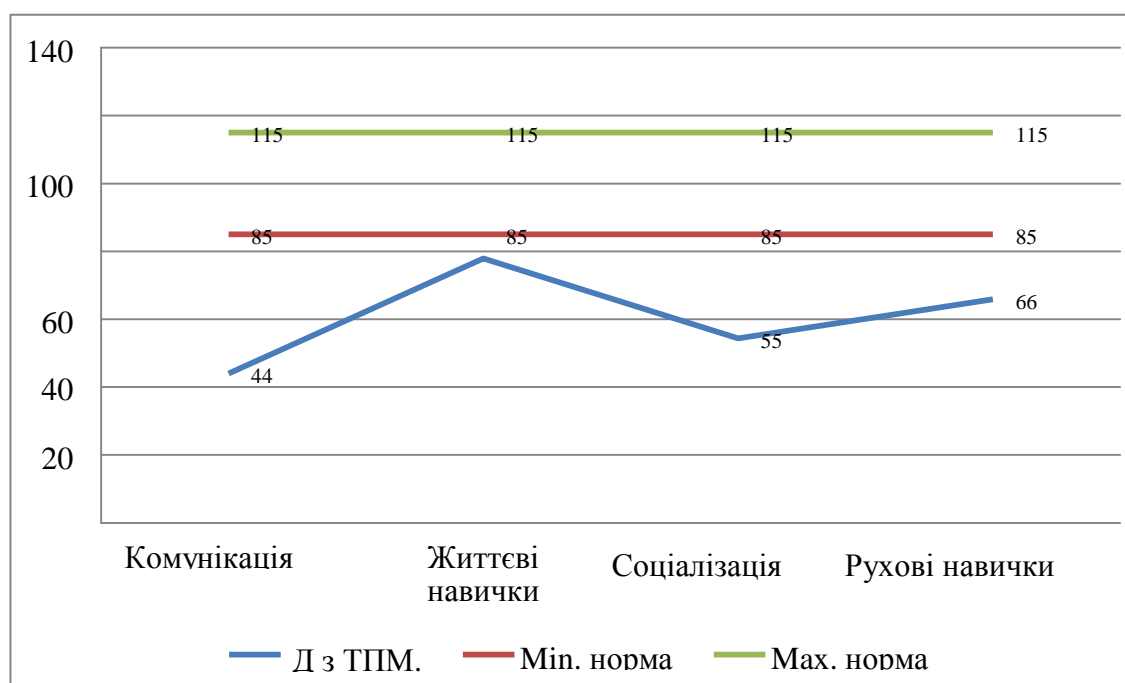


Рис. 2.2. Результати діагностики дітей старшого дошкільного віку із ТПМ у порівнянні з нормативними показниками за шкалою Вайнленд

Як бачимо, дошкільники з ТПМ за всіма досліджуваними життєвими лініями показали результати нижчі за норму. Звертає на себе увагу значна

різниця з нормою між показниками шкал «Комунікація» та «Соціалізація». На нашу думку, це можна пояснити ступенем тяжкості мовленнєвого недорозвинення та розвитком вторинних патологічних психологічних нашарувань (мовленнєвий негативізм, прояви агресії під час виникнення труднощів у комунікативно-мовленнєвій діяльності, вербальній взаємодії з оточуючими). У дітей з тяжкими порушеннями мовлення виявлено яскраві прояви таких ознак як брак довіри до нових речей, людей, ситуацій (1), занурення в себе, замкнутість (3), непосидючість (9), емоційне напруження (10), невротичні симптоми (7). Зазначені симптоми ще більше ускладнюють комунікативно-мовленнєву діяльність старших дошкільників із ТПМ.

Таким чином, в процесі констатувального експерименту нами встановлено особливості опанування комунікативно-мовленнєвою діяльністю, що полягають у несформованості навичок комунікативно-мовленнєвої діяльності, затримці розвитку комунікативної функції мовлення, що призводить до виникнення вторинних порушень з боку пізнавальної та соціальної сфери. Відповідно, виникає потреба у розробці методики корекції та розвитку комунікативно-мовленнєвих дій у зазначеної категорії дітей з метою профілактики дезадаптивної поведінки на подальших етапах життя.

2.3. Розвиток та корекція компонентів комунікативно-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення на основі диференційованого підходу

У період всього дошкільного дитинства в онтогенезі мовленнєвий розвиток відбувається у напрямі розширення словникового запасу,

вдосконалення граматичної сторони мовлення, звуковимовних умінь та навичок, опанування когнітивними і мовленнєвими діями. В цьому віці у дитини відбувається надзвичайно швидке вдосконалення здатності формулювати власні думки і розуміти чужі, що складають структуру комунікативно-мовленнєвої діяльності. Здатність до цієї діяльності можна обумовлюється мовно-мовленнєвим механізмом та специфікою його функціонування [15].

Як засвідчують дослідження Т.Ушакової [42], зазначений механізм має складну структуру, а також характеризується рядом специфічних функцій. Однією з таких функцій є екстеріоризація, тобто генетично закладана здатність висловлювати за допомогою мовлення різні суб'єктивні стани. З психологічної точки зору, екстеріоризація є відображенням внутрішньої активності суб'єкта. У мовленнєвому аспекті ця функція виявляється у намірі про щось сказати, ініціювати контакт. Мовлення для дитини стає засобом впливу на інших і на себе, засобом самопізнання і саморегуляції.

У дітей дошкільного віку із ТПМ мовно-мовленнєвий механізм комунікативно-мовленнєвої діяльності та його функції спонтанно не формуються, відповідно вони потребують спеціального навчання, спрямованого на формування здатності користуватися розгорнутим зв'язним мовленням[42].

Розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення в системі надання спеціальної корекційно-розвивальної допомоги відбувається шляхом проведення систематизованої роботи з формування навичок зв'язного мовлення [41].

Як засвідчили результати проведеного нами констатувального експерименту, системне мовленнєве недорозвинення, що спостерігається у дітей з ТПМ, як правило, поєднується з відставанням розвитку ряду

психічних функцій, що вимагає від фахівця-логопеда диференційованого підходу у виборі методів і прийомів для розвитку дій, що забезпечують здатність дитини з ТПМ до повноцінної вербальної комунікації з оточуючими людьми.

Метою формувального експерименту було розробити диференційований підхід до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із ТПМ.

Під час розробки методики ми користувалися наступними спеціальними *принципами організації корекційно-розвивальної роботи*:

- врахування поетапності опанування мовленнєвою діяльністю в онтогенезі;
- побудова занять відповідно до вікових особливостей дітей;
- системний вплив на всі компоненти мовленнєвої функціональної системи;
- опори на зразок мовлення педагога;
- врахування провідного виду діяльності в дошкільному віці;
- використання різних за модальністю засобів наочності;
- урахування завдань навчання за змістовими лініями розвитку дитини дошкільного віку за типовою програмою ЗДО [39].

Завдання корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на опанування старшими дошкільниками із ЗНМ комунікативно-мовленнєвої діяльності:

- сформувати та закріпити навички мовленнєвого спілкування і мовленнєвої комунікації;
- сформувати уміння та навички побудови звязного діалогічного та монологічного мовлення;
- розвивати навички контролю і самоконтролю над побудовою зв'язних висловлювань;

- цілеспрямовано впливати на активізацію та розвиток ряду психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, сприйняття);
- формувати здатність до планування розгорнутих зв'язних висловлювань,
- навчити правильно оформлювати зв'язні висловлювання, використовуючи різноманіття лексем, граматичних засобів словотворення, словозміни та різні за структурою синтаксичні конструкції [41].

Система логопедичної роботи з формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників з ТПМ містить розділи, що передбачають оволодіння зазначеною категорією дітей діалогічним і монологічним зв'язним мовленням:

- переказ розповіді;
- побудова складних форм діалогу за наочною опорою (розгорнутою, схематичною);
- складання складних форм діалогу у змодульованій ситуації;
- складання зв'язних висловлювань за наочним сприйняттям);
- відтворення прослуханого тексту;
- складання розповіді-опису;
- розповіді з елементами творчості (за аналогією, на задану тему тощо) [12].

Логопедична робота передбачала поступовий перехід від формування у дітей репродуктивних форм мовлення (спираються на мовленнєвий зразок) до самостійних, що будуються на основі власного задуму [12; 41].

Основною *формою* проведення формувального навчання були індивідуальні або підгрупові логопедичні заняття (2-3 дитини), які проводилися з періодичністю 3 рази на тиждень, тривалістю від 20 до 30 хвилин упродовж 4 місяців. На початку навчання упродовж місяця тривала підготовча логопедична робота, що складалася з таких напрямів:

- формування лексичного і граматичного базису зв'язного мовлення;
- розвиток та автоматизація навичок побудови речень різної структури;

- розвиток і закріплення комунікативних умінь і навичок для повноцінного спілкування дітей з педагогом і між собою в процесі занять.

Нами реалізовувалися завдання підготовчого етапу, зокрема це:

- розвинути спрямоване сприйняття мовлення педагога і уваги до мовлення інших дітей;

- сформувані установки на активне використання фразового мовлення під час відповідей на питання дорослого (педагога);

- закріпити навички складання відповідей на питання у вигляді розгорнутих речень;

- сформувані вміння адекватно передавати мовними засобами зображені на картинках прості дії;

- практично оволодіти простими синтаксичними моделями фраз, які складені на основі безпосереднього сприйняття;

- сформувані розумові операції, пов'язані з оволодінням фразовим мовленням [41].

Для реалізації зазначених завдань на заняттях використовувалися різні ігрові вправи на складання висловлювань за демонстрацією дій, ситуаційними та сюжетними картинками; спеціально підібрані мовленнєві ігри та вправи.

Диференційований підхід у проведенні логопедичної роботи з формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із ТПМ полягав у виборі методів, прийомів та засобів корекційно-розвивального втручання залежно від ступеня тяжкості та структури мовленнєвого порушення, що були виявлені у ході констатувального експерименту і дало змогу розподілити зазначену

категорію дітей на 4 групи. Окрім завдань на формування різних форм зв'язного мовлення та компонентів мовленнєвої системи, зазначених вище для кожної групи дітей додатково використовувалися засоби корекційного втручання

Корекційно-розвивальна робота з дітьми 1 групи була орієнтована на стимулювання інтелектуального розвитку та пізнавальних процесів. Основу корекційної роботи з даною категорією дітей склали спеціально організовані форми рухової діяльності:

1. Корекційно-оздоровча гімнастика. Необхідність її проведення обумовлена спостереженнями за станом дітей в ранкові години прийому: деякі з них характеризувалися загальмованістю, млявістю, інші були навпаки – надмірно збуджені і не могли зосередитися. Рухові вправи сприяли створенню позитивного емоційного стану та підвищували загальний тонус дітей на цілий день.

2. Пальчикова гімнастика. Включала в себе активні вправи та ігри для пальців рук, з широким застосуванням іграшок і дрібних засобів: паличок, кілець, циліндрів, маленьких м'ячів, засобів Су-Джок терапії, дидактичні ігри на розвиток сенсомоторики.

3. Релаксація. Використовувалися спеціальні вправи, які сприяли розслабленню м'язів рук, ніг, обличчя, тулуба. Вони дозволяли заспокоїти дітей і зняти м'язове й емоційне напруження, що є необхідною умовою для реалізації мовленнєвої діяльності.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми 2 групи була спрямована на подолання порушення артикуляційної моторики. Для цього з дітьми проводилися спеціальні артикуляційні вправи та ігри в різних варіаціях, у тому числі і з функціональним навантаженням

Корекційно-розвивальна робота з дітьми 3 групи була орієнтована на подолання порушення загальної моторики і базувалася на використанні методики ігор з м'ячем. Ці вправи сприяли:

- розвитку дрібної моторики і орієнтування в просторі;
- регуляції сили і точності руху;
- активізації мимовільної уваги і формуванні довільної уваги;
- розвитку м'язової сили кистів рук;
- розвитку окоміру, сили, спритності, швидкості реакції.

Для всіх груп дітей 1 раз на тиждень проводилися заняття з елементами логоритміки, що передбачають поєднання рухів, слова і музики. Засоби логоритміки сприяють розвитку мовленнєвого і слухового аналізаторів, регуляції дихання, закріпленню рухових навичок і правильній вимові. Під час виконання цих вправ в ігровій формі у дітей із ТПМ нормалізуються темп рухів, усувається м'язове напруження, покращується настрій.

Після завершення формувального навчання нами було проведено контрольний експеримент, мета якого полягала у перевірці ефективності запропонованої нами методики. Ми користувалися тим же діагностичним інструментарієм, що і на етапі констатації.

За комплексною методикою психолого-педагогічного вивчення дітей (О.Приходько) ми вивчали стан розвитку таких сфер, як: моторика, соціальні навички, уявлення про оточуючий світ, розуміння логіко-граматичних конструкцій, мовлення, що складають провідні лінії розвитку дошкільника. Результати розподілу груп старших дошкільників із ТПМ за цією методикою в порівняльному аспекті представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Порівняльні показники розподілу дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення за методикою О.Приходько

Групи дітей	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент (після формувального навчання)	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Група 1	7	58,3	5	41,6
Група 2	4	33,3	5	41,6
Група 3	1	8,4	2	16,8
Група 4	-	-	-	-

За результатами контрольного експерименту розподіл старших дошкільників із ТПМ дещо змінився. Не дивлячись на те, що жодна дитина експериментальної групи не набрала від 15 до 16 балів, що відповідає нормативним показникам розвитку, збільшилася кількість дітей, віднесених до групи 3 – на 8,4% (всього 16,8%). На етапі констатації цей показник склав 8,4%.

До групи 2 віднесено 5 (41,6%) дітей старшого дошкільного віку із ТПМ, які набрали від 7 до 10 балів. Кількісні показники цієї групи збільшилися також на 8,4%. У зазначеній групі дошкільників було

виявлено диспропорційний розвиток пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

До групи 1 після застосування нами методики було віднесено 5 (41,6%) старших дошкільників із ТПМ, які під час виконання завдань методики набрали від 4 до 6 балів, у порівнянні з констатувальним експериментом, показники цієї групи зменшилися на 16,8%. У дітей зазначеної групи зберігався асинхронний розвиток за всіма життєвими лініями (моторною, соціальною, пізнавальною, мовленнєвою). В них попри зусилля логопеда та вихователів логопедичної групи стійко виявлялася виражена несформованість всіх компонентів мовленнєвої системи. Діти не здатні використовувати мовлення як спосіб комунікації: в них порушено розуміння складних мовленнєвих конструкцій, обмежені засоби спілкування у поєднанні з несформованістю вищих психічних функцій за типом затримки психічного розвитку. Комунікативно-мовленнєва діяльність цієї групи дошкільників залишилася на низькому рівні.

Унаочнення показників ми представили на рисунку 2.3.

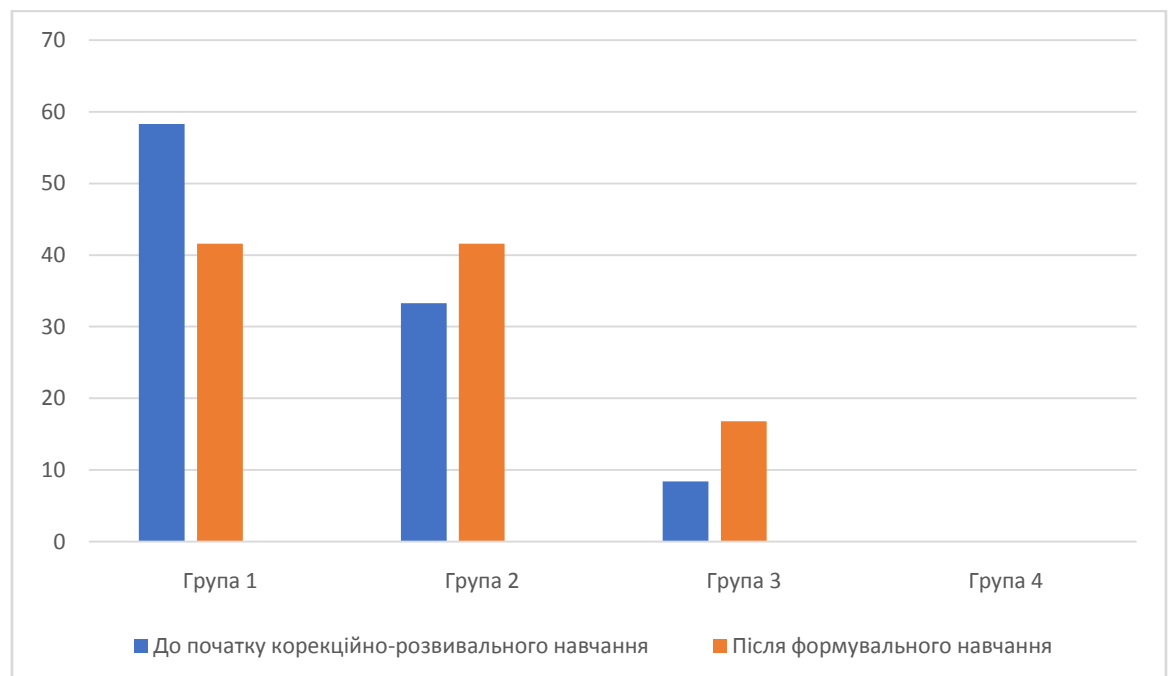


Рис.2.3. Порівняльні показники виконання завдань старшими дошкільниками із ТПМ за комплексною методикою О.Приходько.

Результати дослідження за Шкалою адаптивної поведінки Вайленд (Vineland Adaptive Behavior Scale – VABS) після формувального навчання представлено на рисунку 2.2.

Не дивлячись на те, що старші дошкільники із ТПМ і після проведеної нами корекційно-розвивальної роботи показали нижчі за норму результати розвитку провідних життєвих показників «Комунікація», «Побутові життєві навички», «Соціалізація» та «Моторні навички», все ж таки відмічається позитивна динаміка, яку можна пояснити введенням диференційованого підходу до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності відповідно структури мовленнєвого порушення, супутньої немовленнєвої симптоматики та здатності до комунікативної взаємодії.

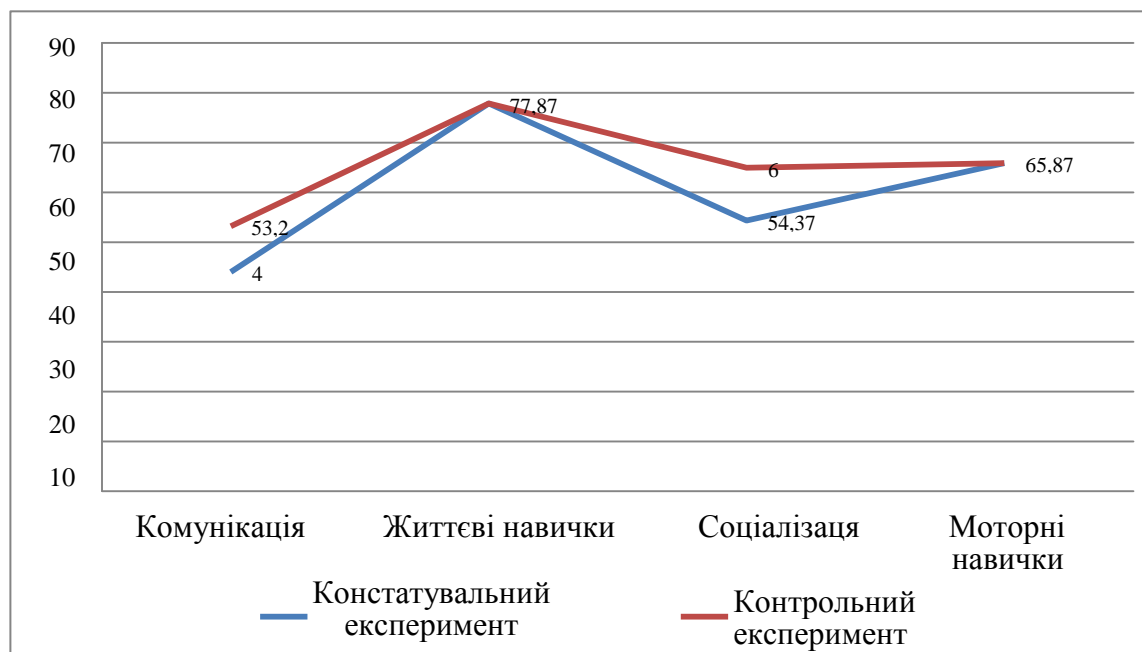


Рис.2.2. Порівняльні показники результатів констатувального та контрольного експерименту за Шкалою адаптивної поведінки Вайленд (Vineland Adaptive Behavior Scale - VABS) у старших дошкільників із ТПМ

Таким чином, одержані у ході контрольного експерименту результати засвідчують про позитивну динаміку розвитку у старших дошкільників із ТПМ мовленнєвих дій та комунікативної функції мовлення, що підтверджує ефективність представленої нами методики формування комунікативно-мовленнєвої діяльності на основі диференційованого підходу.

ВИСНОВКИ

У процесі проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків.

1. Аналіз психолінгвістичної, загальнодидактичної, психологічної та логопедичної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що мовленнєво-комунікативний розвиток в дошкільному дитинстві відіграє надзвичайно велику роль у становленні особистості дитини, у подальшому навчанні та її соціалізації в цілому.

Дошкільники з тяжкими порушеннями мовлення становлять особливу категорія дітей з відхиленнями у мовленнєвому розвитку, у яких збережений слух і зір, первинно не порушений інтелект. Незважаючи на достатні можливості розумові здібності, у таких дітей виникає вторинне відставання у психічному розвитку, що обтяжується низьким рівнем опанування комунікативно-мовленнєвими вміннями та навичками, системним недорозвиненням мовлення та засвоєння мовних засобів та узагальнень.

2. У результаті теоретичного вивчення сутності комунікативно-мовленнєвої діяльності та особливостей опанування нею дітьми із ТПМ виявлено декілька підходів до трактування поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність»:

- з позиції лінгвістики – це один з аспектів мовлення, який виділяється поряд з мовленнєвою організацією і мовленнєвою системою;
- з позиції психології – це процес, що характеризується мотивацією, цілеспрямованістю і реалізується в мовленнєвих діях, які складаються зі значної кількості ієрархічно побудованих мовленнєвих операцій;
- з позиції психолінгвістики – система мовленнєвих дій, провідний мотив яких полягає у породженні або сприйнятті та розумінні

мовленнєвого висловлювання; вона є способом спілкування, тобто виконує комунікативну функцію.

Порушення комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ призводить не тільки до труднощів у вербальній взаємодії їх з оточуючими людьми, а й запускає механізм розвитку патологічних змін у загальному психічному, особистісному та соціальному становленні.

3. У процесі експериментального дослідження стану сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ виявлено особливості опанування комунікативно-мовленнєвою діяльністю: несформованість навичок оперування мовними знаками, системному недорозвиненні мовлення, затримці розвитку комунікативної функції мовлення, що призводить до виникнення вторинних порушень з боку пізнавальної та соціальної сфери.

4. Диференційований підхід у проведенні логопедичної роботи з формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із ТПМ полягав у виборі методів, прийомів та засобів корекційно-розвивального втручання залежно від ступеня тяжкості, структури мовленнєвого порушення та особливостей комунікативної взаємодії дітей з оточуючими. Результати контрольного експерименту засвідчили про позитивну динаміку розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у зазначеній категорії дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. 379 с.
2. Акимова М. К., Гуревич К.М. Психодиагностика: Теория и практика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. с.
3. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Академия развития, 2013. 424с.
4. Большакова С. Е. Речевые нарушения и их преодоление. М.: ТЦ Сфера, 2005. 128 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / гл. ред. А.В. Запорожец. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 433с.
6. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М-Л., 1982. 219с.
7. Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М.:Изд. Моск. ун-та, 1968. 162с.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. 472 с.
9. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации. М: Бакалавриат, 2012. 360 с.
10. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Медицина, 1958. 461с.
11. Жуков В. Ю. Основы теории культуры: уч. пос. для студентов вузов. СПб.: СПбГАСУ, 2004. URL: <http://textb.net/30/105.html> (дата звернення 20.08.2021).
12. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Владос, 1990. 271с.

13. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. 379 с.
14. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ЛПС, 2005. 205с.
15. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку. – К.: Основа, 1998. 211с.
16. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. 379с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: МГУ, 1977. 304с.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.: сборник трудов. М.: Академия, 2009. 462с.
19. Леонтьев А.Н. Общение и деятельность общения. М.: Академия, 2002. 147с.
20. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева– М. : Советская энциклопедия, 1990. URL : <http://tapemark.narod.ru/les/233a.html> (дата звернення 12.09.2021).
21. Лисина М. И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников. М: Академия, 2000. 169 с.
22. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: НПО МОДЭК, 1997 384 с.
23. Лисина М. И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками. Минск : Сила, 2005. 194 с.
24. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М. : Педагогика, 1986. 144 с.

25. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
26. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Вид. дім «Слово», 2018. 701 с.
27. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М.: МГУ, 1969. 319 с.
28. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. М.: Линка-Пресс, 1998. 176 с.
29. Мастюкова Е. М. Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М.: Владос, 1997. 168 с.
30. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
31. Моисеева А. П. Основы теории коммуникации: учебное пособие. Томск, 2004. URL : <http://textb.net/54/2.html> (дата звернення 14.08.2021).
32. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. С. 67-172.
33. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца. М.: Педагогика, 1965. 204 с.
34. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 2002. 720 с.
35. Рубинштейн С. Л. Психология. М.: Академия, 2004. 713 с.
36. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

37. Семенович А.В. Основы нейрокоррекции в детском возрасте. М.: Владос, 2007. 118 с.
38. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. №1. С.2 – 7.
39. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. 204с.
40. Тарасун В.В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: монографія. – К.: Орфей, 1999. 357с.
41. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. К.: Актуальна освіта, 2013. 256с.
42. Ушакова Т.Н. Функциональные механизмы второй сигнальной системы. М.: МГУ, 1979. С. 34-47.
43. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребёнка-дошкольника // *Психология личности и деятельности дошкольника* / под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Элькониной. М.: МГУ, 1956. 311с.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Хома Любов Юріївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої

освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

19.10.2021

(дата)



(підпис)

Хома Л.Ю.

(ім'я, прізвище)