

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БАРАНЕЦЬ ІННА ВОЛОДИМИРІВНА

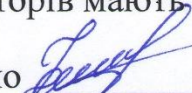
УДК 376.035:316.772.4-056.264-053.4(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

01 Освіта / Педагогіка

016 – спеціальна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник
Пахомова Наталія Георгіївна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2022

АНОТАЦІЯ

Баранець І.В. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 – спеціальна освіта. – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2022.

Дисертаційна робота присвячена проблемі формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Актуальність проблеми дослідження викликана відсутністю у спеціальній психолого-педагогічній літературі наукових досліджень, що визначають психолого-педагогічні умови та теоретико-методичні основи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що вперше створено діагностичний інструментарій та методику, спрямовану на визначення сучасного стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією з врахуванням його критеріїв, показників та рівнів; розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з формування комунікативної компетентності у означеної категорії дітей; науково обґрунтовано та апробовано методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією з урахуванням виявлених диференційованих нейрофізіологічних і психолінгвістичних механізмів недорозвинення комунікативно-мовленнєвої діяльності, що передбачає розвиток міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання; визначено послідовні етапи та педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що базуються на інтегративному підході до подолання проблеми.

Поглиблено та уточнено зміст поняття «комунікативна компетентність» та складових комунікативно-мовленнєвої активності у дітей старшого дошкільного віку;

уявлення про динаміку формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Подальшого розвитку набули: положення про зміст та особливості забезпечення комплексної корекційно-розвивальної роботи, закономірності, принципи, методи та прийоми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена та експериментально апробована методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією може бути впроваджена в практичну діяльність закладів дошкільної освіти зі спеціальною та інклюзивною формами навчання, центрів мовленнєвого розвитку, при викладанні фахових курсів у вищих навчальних закладах за спеціальністю 016 – спеціальна освіта, а також у підготовці логопедів, зокрема, у системі післядипломної педагогічної освіти.

Проаналізовано висвітлення досліджуваного питання у медичній, загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, уточнено сутність понять «комунікація», «комунікативна діяльність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність»; визначено критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей; адаптовано діагностичні методики щодо вивчення стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та нормотиповим мовленнєвим розвитком; досліджено співвідношення результатів констатувального етапу дослідження; проаналізовано особливості міжособистісного спілкування у дітей із моторною алалією; обґрунтовано та розроблено психолого-педагогічне забезпечення ефективного процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією; визначено етапи доведено обумовленість між розвитком міжпівкульної взаємодії та формуванням комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури (психологічної, лінгвістичної, лінгводидактичної, психолінгвістичної, педагогічної, нейропсихологічної), сучасних підходів до виховання та навчання дітей в умовах закладів дошкільної освіти дозволив визначити пріоритетні напрями комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, зокрема формування комунікативної компетентності у дітей старшого

дошкільного віку із моторною алалією. Встановлено, що комунікативна компетентність дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією – це інтегрований результат оволодіння комунікативними уміннями та навичками в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Визначено критерії і показники сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Критеріями виступили імпресивно-діяльнісна, невербально-імпресивна, експресивно-діяльнісна, невербально-експресивна, комунікативно-діяльнісна складові комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Аналіз даних діагностичного експерименту засвідчив, що дошкільники із моторною алалією мають значно нижчий рівень сформованості комунікативної компетентності, ніж однолітки із нормотиповим мовленнєвим розвитком. За матеріалами дослідження виявлено кілька рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку: високий (вікова норма), достатній, середній і низький, охарактеризовано їх специфіку.

На основі проведеного аналізу досягнень педагогіки, психології, лінгводидактики і логопедії та теоретичного моделювання розроблено схему-модель та методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Визначено психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, а саме: організаційно- педагогічні, загальнодидактичні, технологічні умови, спеціально-методичні. Експериментальна методика формування комунікативної компетентності включає три послідовні етапи, що забезпечують цілісність змісту корекційно-педагогічної роботи: координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний.

У процесі проведеного експериментального дослідження доведено: 1) діагностика сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією є необхідною передумовою корекційного процесу; 2) успішність та темпи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією зумовлені змістовим аспектом

комунікативно-мовленнєвої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти й необхідністю створення спеціальних умов корекційно-педагогічного навчання; 3) формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією зумовлюються комунікативною спрямованістю навчання рідної мови та відповідним корекційно-педагогічним впливом; 4) темпи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією підвищуються за умови комплексного підходу до планування корекційно-мовленнєвих завдань та системи організаційно-методичних і корекційно-логопедичних заходів із урахуванням складових мовленнєвої та комунікативної компетенцій на кожному логопедичному занятті, залежать від мотиву й занурення дітей в ситуації мовленнєвого спілкування як на спеціальних заняттях, так і в повсякденному житті, та від активної участі дорослих у корекційно-комунікативній діяльності таких дітей.

Підсумковий порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією засвідчив відчутні позитивні зміни, що відбулися під впливом корекційно-педагогічного навчання дітей в експериментальних групах. Отже, запроваджена методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією є ефективною і заслуговує на поширення й запровадження у логопедичну практику.

Ключові слова діти із моторною алалією, діти старшого дошкільного віку, комунікативна компетентність, психолого-педагогічні умови, методика формування комунікативної компетентності.

ABSTRACT

Baranets I.V. Formation of communicative competence in older preschool children with motor alleles. – Qualifying scientific work as a manuscript.

The thesis is submitted for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 016 – special education. – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kiev, 2022.

The dissertation research is devoted to the problem of the formation of communicative competence in older preschool children with motor alalia. The relevance of the research

problem is caused by the absence in the special psychological and pedagogical literature of scientific research that determines the pedagogical conditions and theoretical and methodological foundations for the formation of communicative competence in older preschool children with motor alalia.

The scientific novelty of the research lies in the fact that for the first time a diagnostic toolkit and methodology has been created, aimed at determining the current state of the formation of communicative competence in older preschool children with motor alalia, taking into account its criteria, indicators and levels; the program and methodological complex of correctional and educational work with the formation of communicative competence in the specified category of children has been developed; the program-methodical complex of correctional and educational work on formation of communicative competence in the specified category of children is developed; scientifically substantiated and tested the method of formation of communicative competence in older preschool children with motor alleles, taking into account the identified differentiated neurophysiological and psycholinguistic mechanisms of underdevelopment of communicative-speech activity, which involves the development of interhemispheric interaction through the use of techniques of neurolinguistic programming of speech; consecutive stages and pedagogical conditions for the formation of communicative competence in older preschool children with motor alalia, based on an integrative approach to overcoming the problem, are determined.

The author has deepened and clarified the content of the concept of "communicative competence" and the communicative and speech activity of children in the senior preschool age; presentation of the dynamics of the formation of communicative competence in children of senior preschool age with motor alalia.

Further development was received: the provision on the content and features of the provision of complex and correctional-developmental work, patterns, principles, methods and techniques for the formation of communicative competence in older preschool children with motor alalia.

The practical significance of the results obtained lies in the fact that the methodology for the formation of communicative competence in older preschool children with motor

alalia has been developed and experimentally tested and can be introduced into the practical activities of preschool education institutions for special and inclusive forms of education, centers of speech development; when teaching professional courses in higher educational institutions in the specialty 016 "Special Education", as well as in the training of speech therapists, in particular, in the system of postgraduate pedagogical education.

Coverage of the issue under study in medical, general and special psychological and pedagogical literature is analyzed, the essence of the concepts of "communication", "communicative activity", "speech competence", "communicative competence" is clarified; the criteria, indicators and levels of the formation of communicative competence in children are adapted diagnostic methods to study the state of formation of communicative competence in older preschool children with motor alalia and normo-type speech development are determined; the ratio of the results of the ascertaining stage of the study was investigated; the features of interpersonal communication in children with motor alalia are analyzed; substantiated and developed psychological and pedagogical support of an effective process of forming communicative competence in older preschool children with motor alalia; the stages are determined, the dependence between the development of interhemispheric interaction and the formation of communicative competence in older preschool children with motor alalia is proved.

Theoretical analysis of special literature (psychological, linguistic, linguodidactic, psycholinguistic, pedagogical, neuropsychological), modern approaches to the upbringing and teaching of children in preschool educational institutions made it possible to determine the priority directions of the communicative and speech development of a preschool child, in particular the formation of communicative competence in older children preschool age with motor alalia. The author found that the communicative competence of older preschool children with motor alalia is an integrated result of mastering communicative skills in the process of communicative speech activity.

Criteria and indicators of formation of communicative competence in children of senior preschool age with motor alalia are determined. The criteria were impressive-activity, non-verbal-impressive, expressive-activity, non-verbal-expressive, communicative-activity components of communicative-speech development. The analysis of the data of the

diagnostic stage of the experiment showed that preschoolers with motor alleles have a much lower level of communicative competence than peers with normative speech development. According to the research materials, several levels of formation of communicative competence in older preschool children were identified and their specificity was characterized: high (age norm), sufficient, medium and low.

Based on the analysis of the achievements of pedagogy, psychology, language didactics and speech therapy and theoretical modeling, a scheme-model and method of forming communicative competence in older preschool children have been developed. The pedagogical conditions of formation of communicative competence in children of senior preschool age are determined, in particular: organizational-pedagogical, general-didactic, technological conditions, special-methodical. Experimental methods of forming communicative competence include three successive stages that ensure the integrity of the content of correctional and pedagogical work: coordination-diagnostic, correctional-motivational and reproductive-communicative.

In the course of the conducted experimental research it is proved: 1) diagnostics of the formation of communicative competence in older preschool children with motor alalia is a necessary condition for the correction process; 2) the success and pace of formation of communicative competence in children of older preschool age with motor alleles are due to the semantic aspect of communicative-speech activity in the preschool institution and the need to create special conditions for correctional and pedagogical training; 3) the formation of communicative competence in children of older preschool age with motor alleles is determined by the communicative orientation of learning the native language and the corresponding correctional and pedagogical influence; 4) the pace of formation of communicative competence in older preschool children with motor alleles increases with a comprehensive approach to planning correctional and speech tasks and a system of organizational and methodological and correctional and speech therapy activities, taking into account the components of speech and communication skills in each speech therapy class, depend on the motive and immersion of children in the situation of speech communication both in special classes and in everyday life, and on the active participation of adults in the correctional and communicative activities of such children.

The final comparative analysis of the levels of formation of communicative competence in older preschool children with motor alleles showed significant positive changes that occurred under the influence of correctional and pedagogical training of children in experimental groups. Thus, the introduced method of forming communicative competence in older preschool children with motor alleles is effective and deserves to be disseminated and introduced into speech therapy practice.

Key words: children with motor alleles, older preschool children, communicative competence, psychological and pedagogical conditions; methods of formation of communicative competence.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Стаття у наукометричних виданнях баз даних

Scopus або Web of Science видані англійською мовою:

1. Pakhomova N. G., Baranets I. V., Pakhomova V. A., Scherban O. A., Boryak O. V. A comprehensive approach to overcoming motor alalia in children of senior preschool age. *Svit Medytsyny ta Biolohiyi*. 2021. No 1 (75). P. 125–129. DOI: <http://dx.doi.org/10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129>

Стаття у зарубіжному періодичному виданні:

2. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Комунікативні вміння і навички як важлива складова комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Integración de las ciencias fundamentales y aplicadas en el paradigma de la sociedad post-industrial* : матеріали міжнар. конф. Барселона, 2020. № 4. С. 64–69.

Стаття у міжнародному фаховому виданні України:

3. Baranets I. State of formation of communicative competence in children of senior preschool age with motor alalia. «*ScienceRise: Pedagogical Education*». 2020. № 6 (39). С. 36–40.

Статті у наукових фахових виданнях України, включених до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus:

4. Баранець І. В. Психолінгвістичні механізми формування описового висловлювання у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 35. С. 14–18.
5. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Особистісний потенціал дитини старшого дошкільного віку із моторною алалією: психологічні особливості розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4 (88). С. 75–87.
6. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Особливості порушення комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 39. С. 19–24.

7. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку: теорія і сучасна практика. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 60–66.
8. Баранець І. В. Методичні основи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 4. С. 39–45.
9. Баранець І. В. Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Засоби навчальної та наукової діяльності* : зб. наук. праць. Харків, 2020. № 54. С. 67–88.

Публікації в інших виданнях:

10. Баранець І. В. Історико-педагогічний аспект формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 19–20 квіт. 2018 р. / [за заг. ред. Пахомової Н. Г.] ; ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2018. С. 13–17.
11. Баранець І. В. Формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку як невід’ємна складова навчально-виховного процесу в системі загальної та спеціальної дошкільної освіти України. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2018. С. 22–26.
12. Баранець І. В. Напрями формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією: компетентнісний підхід мовлення. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Запоріжжя, 2018. С. 18–19.

13. Баранець І. В. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із моторною алалією в умовах компетентнісного підходу. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : матеріали V міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології. Чернігів, 2019. С. 13–16.
14. Баранець І. В. Компетентнісний підхід в організації освітньо-виховного процесу дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовлення. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення* : матеріали I міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Київ, 2020. С. 333–334.
15. Баранець І. В. Забезпечення високого рівня освітньо-виховного процесу шляхом формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2020. С. 13–17.

ЗМІСТ

ВСТУП	15
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ	
1.1 Теоретико-методологічні аспекти формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.....	24
1.2. Нейрофізіологічні та психолінгвістичні механізми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією	32
1.3. Психолого-педагогічні передумови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією	48
Висновки до розділу I	63
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ	
2.1. Навчально-методичне забезпечення формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією	65
2.2. Завдання та методика констатувального етапу експерименту.....	76
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	112
Висновки до розділу II	130
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ	
3.1. Завдання і організація експериментального навчання.....	133
3.2. Психолого-педагогічні умови та методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією	160
3.3. Аналіз узагальнених результатів експериментального навчання.....	180
Висновки до розділу III	199
ВИСНОВКИ	201
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	205
ДОДАТКИ	232

ПЕРЕЛІК ОСНОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

1. МА – моторна алалія
2. БПМ – без порушень мовлення
3. ЗНМ – загальний недорозвиток мовлення
4. ЗДО – заклад дошкільної освіти
5. КК – комунікативна компетентність
6. ЕЕГ – електроенцефалографія
7. НЛП – нейролінгвістичне програмування
8. ЕГ – експериментальна група
9. КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах в Україні відбувається становлення нової системи спеціальної освіти, розвиток якої вимагає від педагогічної науки й практики модернізації освітнього процесу в напрямку забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини, вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Комунікативна компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку (Н. Базима, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Вовченко, В. Засенко, О. Кононко, І. Омельченко, Г. Парфьонова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Найчастіше науковці розглядають комунікативну компетентність як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми, виокремлюючи при цьому її складові, які включають певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу. Оволодіння комунікативними навичками для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, в тому числі із моторною алалією є початковим етапом на шляху їх особистісного розвитку й соціальної адаптації. Розвиваючи у дитини комунікативні навички і вміння, необхідні для повноцінного оволодіння мовленням, особливу увагу слід приділити формуванню всіх компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін та зв'язного мовлення). Адже мовлення сприяє сенсорному розвитку дітей, розвитку психічних процесів, що особливого значення набуває у процесі навчання та виховання дошкільників із моторною алалією.

Поряд з цим, формування комунікативної компетентності дошкільників, що наразі розглядається через призму формування зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного), недостатньо підкреслює важливість розвитку комунікативної діяльності за окремим напрямком педагогічної роботи та створює перешкоди до ефективної корекційно-розвивальної роботи.

Аналіз літературних джерел засвідчив наявність наукових пошуків з проблеми формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку, що знайшли широке відображення у світовому і вітчизняному історико-педагогічному досвіді (Я. Коменський,

Й. Песталоцці, Ж. Піаже, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). У контексті проблем спеціальної освіти вивчалися особливості комунікативного розвитку у дітей із порушеннями слуху (Р. Боскіс, В. Засенко, В. Кондратенко, К. Коровін, Н. Морозова, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.), у дітей із порушеннями зору (Л. Вавіна, К. Глущенко, І. Гудим, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, С. Федоренко та ін.), у дітей із інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, О. Вовченко, В. Синьов, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Хохліна та ін.), із затримкою психічного розвитку (Т. Власова, А. Колупаєва, І. Марченко, Т. Марчук, І. Омельченко, М. Певзнер, Т. Сак, Р. Тригер, С. Шевченко та ін.), у дітей із дитячим церебральним паралічем (О. Гопіченко, Е. Данілавічутє, О. Мастюкова, О. Романенко, В. Тищенко, Л. Халілова та ін.), у дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Л. Бартєнєва, Л. Вавіна, Л. Дідкова, О. Жильцова, Л. Журова, С. Конопляста, К. Крутій, Р. Левіна, Н. Манько, Н. Нікашина, Н. Орланова, Н. Пахомова, Т. Піроженко, Ю. Рібцун, Н. Савінова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чіркїна, С. Шаховська, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Характер порушення комунікативної-мовленнєвої діяльності при алалії та основи організації корекційної допомоги висвітлені у працях Л. Волкової, Г. Парфьонової, О. Приходько, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, С. Шаховської, М. Шеремет та ін. Комунікативну дезадаптацію нуковці називають специфічною закономірністю розвитку дітей із моторною алалією і зазначають про незрілість мотиваційного етапу їх комунікативної діяльності, недорозвиток мовленнєвих засобів та комунікативних умінь. На порушення програмування мовленнєвого висловлювання, несформованість динамічного стереотипу при алалії вказували Т. Барменков, В. Воробйова, Г. Гуменна, Е. Данілавічутє, В. Тищенко, Е. Соботович та ін.

Слід зазначити, що в загально-методичних роботах вже накопичено достатньо експериментального матеріалу, що дозволяє створити сучасну науково обґрунтовану базу для формування комунікативної компетентності у дітей без порушення мовлення, на жаль в спеціальній педагогіці подібні дані висвітлені фрагментарно. Лише в окремих працях зазначені конкретні форми і прийоми корекційно-розвивальної роботи з розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей

дошкільного віку, в основу яких покладений компетентнісний підхід (В. Балаєва, Б. Гриншпун, В. Глухов, В. Воробйова, Л. Єфіменкова, Н. Жукова, К. Комаров, В. Кондратенко, О. Коряцька, О. Мастюкова, І. Марченко, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Т. Філічева, С. Шаховська, М. Шеремет, Т. Шимкович та ін.). Однак, поза увагою дослідників питання корекції комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення залишається важливість врахування інтегративності медико-психолого-педагогічного підходу до вирішення проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Відтак, аналіз науково-методичної літератури дав змогу зробити висновок про те, що у спеціальній психолого-педагогічній літературі не визначені і не обґрунтовані психолого-педагогічні умови та теоретико-методичні основи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Це, насамперед, спричинено розбіжностями між сучасними вимогами до комунікативно-мовленнєвої діяльності і психолого-педагогічними умовами забезпечення цього процесу в умовах загальних та спеціальних закладів дошкільної освіти, зокрема:

- розумінням складових комунікативної компетентності у змісті підготовки дітей до школи сім'єю, закладом дошкільної освіти та недостатньою представленістю цього питання в змісті навчально-виховної роботи, що спричинює ускладнення процесу формування комунікативних здібностей;

- недостатнім врахуванням нейрофізіологічної та психолінгвістичної організації комунікативної діяльності в процесі формування комунікативної компетентності у дошкільників;

- недостатнім вивченням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей, зокрема стану комунікативної діяльності і об'єктивною необхідністю надання дітям із порушеннями мовленнєвого розвитку своєчасної комплексної корекційно-логопедичної допомоги;

- наявною теоретико-методичною базою та відсутністю узгодженого механізму координування пізнавального, мовленнєвого й особистісного розвитку в освітньому

процесі дитини на дошкільному етапі життя.

Отже, рівний доступ до якісної освіти, як фундаментальне надбання цивілізованого суспільства не може бути реалізоване без постійного вдосконалення методології, принципів, та змісту спеціального навчання дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлює актуальність та необхідність розробки методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Це і зумовлює вибір теми нашого дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Робота виконується згідно з планом досліджень Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади розвитку освіти дітей з особливими потребами» та теми науково-дослідної роботи лабораторії логопедії «Науково-методичне забезпечення навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку різних вікових груп» (Державний реєстраційний номер 0109U000283). Тема роботи затверджена на вченій раді Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України (протокол № 2 від 01.02.2018 року).

Мета дослідження – полягає у науковому обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов та методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати ступінь висвітлення досліджуваної проблеми у загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі, визначити стан та особливості сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку у педагогічній практиці. Уточнити сутність понять «комунікація», «комунікативна діяльність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність» в контексті дослідження питання формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією;
2. Виявити та схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією;

3. Визначити психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією;
4. Розробити методiku формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, експериментально апробувати її ефективність.

Об'єкт дослідження – комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – процес формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Методи дослідження. У роботі використовувались теоретичні і практичні методи наукового дослідження: *теоретичні*: вивчення, аналіз та узагальнення педагогічної, логопедичної, психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією; аналіз навчальних програм та методичних посібників; теоретичне обґрунтування методики формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією; синтезування результатів експерименту; *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження за освітнім процесом та комунікативно-мовленнєвою діяльністю старших дошкільників із порушеним та нормотиповим мовленнєвим розвитком, бесіда; педагогічний експеримент (науково-розвідувальний, констатувальний і формувальний); *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних щодо рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та без мовленнєвих порушень. Обробка даних проводилась методом математичної статистики за допомогою програми «Microsoft Excel 2007»; аналіз кореляційних факторів із застосуванням критерію ϕ Фішера (для залежних і незалежних вибірок).

Теоретико-методологічною базою дослідження виступили: фундаментальні положення про мову як суспільне явище, її сутність як засобу спілкування і пізнання, систему мовної організації (Л. Виготський, О. Лурія, Ж. Піаже та ін.); вчення про мовлення як умовно-рефлекторну діяльність (І. Павлов, І. Сеченов), його взаємозв'язок з першою сигнальною системою (М. Кольцова, М. Красногорський); положення

мовознавства щодо взаємозв'язку мови і мовлення (О. Потебня, Ф. де Сосюр та ін.), психології щодо навчання мови як мовленнєво-мисленнєвої діяльності, взаємозв'язку вербального і невербального спілкування в комунікативній діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.); психолінгвістичні підходи аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування у процесі нормального та порушеного онтогенезу (М. Жинкін, О. Леонтьєв, Ф. Сохін, О. Шахнарович, Н. Юрьєва та ін.); закономірності формування мовлення та принципи організації мовленнєвої діяльності дітей (А. Богуш, Л. Калмикова, Е. Короткова, Н. Пахомова, Є. Соботович, О. Ушакова, Л. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.), концепція про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, Д. Слобін, О. Шахнарович та ін.), концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Соботович), праці зарубіжних учених (Ж. Піаже, Е. Еріксон, Дж. Чейпі та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* створено діагностичний інструментарій та методику, спрямовану на визначення сучасного стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією з врахуванням його критеріїв, показників та рівнів; розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з формування комунікативної компетентності у означеної категорії дітей; науково обґрунтовано та апробовано методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією з урахуванням виявлених диференційованих нейрофізіологічних і психолінгвістичних механізмів недорозвинення комунікативно-мовленнєвої діяльності, що передбачає розвиток міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання; визначено послідовні етапи та педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що базуються на інтегративному підході до подолання проблеми.

Поглиблено та уточнено зміст поняття «комунікативна компетентність» та складових комунікативно-мовленнєвої активності у дітей старшого дошкільного віку; уявлення про динаміку формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Подальшого розвитку набули: положення про зміст та особливості забезпечення комплексної корекційно-розвивальної роботи, закономірності, принципи, методи та прийоми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена та експериментально апробована методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та може бути впроваджена в практичну діяльність закладів дошкільної освіти зі спеціальною та інклюзивною формами навчання.

Одержані результати можуть бути використані у розробці корекційно-розвивальних програм для спеціальних дошкільних закладів, центрів мовленнєвого розвитку, при викладанні фахових курсів у вищих навчальних закладах за спеціальністю 016 – спеціальна освіта, а також у підготовці логопедів, зокрема, у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження реалізовано у діяльності наступних закладів дошкільної освіти: Полтавський навчально-реабілітаційний центр Полтавської обласної ради (довідка № 632 від 17.11.2020 р.); Полтавський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 6 «Дивограй» Полтавської міської ради (довідка № 16-10-02-08/94 від 19.10.2020 р.); початкова школа № 45 (з дошкільним підрозділом) Полтавської міської ради (довідка № 01-39/333 від 21.10.2020 р.); Полтавський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу № 78 «Пізнайко» Полтавської міської ради Полтавської області (довідка № 43/02-02-01 від 17.11.2020 р.); Комунальний заклад «Тростянецький заклад дошкільної освіти «Колосок» Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області» (довідка № 316 від 23.10.2020 р.); Комунальний заклад освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 77» Дніпропетровської міської ради (довідка № 41 від 29.10.2020 р.);

Комунальний заклад освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 280» Дніпропетровської міської ради (довідка № 421 від 23.10.2020 р.); Дошкільний навчальний заклад № 127 зі спеціальними групами, м. Київ (довідка № 54 від 04.11.2020 р.). Експериментом було охоплено 220 дітей старшого дошкільного віку, серед яких 170 дітей із моторною алалією та 50 дітей тієї ж вікової групи із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Особистий внесок здобувача в роботах, написаних у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми, розробленні методики експериментального дослідження та якісній і кількісній обробці його результатів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *Міжнародна науково-практична конференція «Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти»*, м. Запоріжжя, 12-13 жовтня 2018 р.; *IV Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації»*, м. Переяслав-Хмельницький, 8 листопада 2018 р.; *V Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі»*, м. Чернігів, 10-11 жовтня 2019 р.; *Міжнародна конференція «Integración de las ciencias fundamentales y aplicadas en el paradigma de la sociedad post-industrial»*, м. Барселона, Іспанія 24 квітня 2020 р.; I міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення», онлайн-режим, 28-29 травня 2020 р.; *Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти»*, м. Полтава, 19–20 квітня 2018 р.; *Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення»*, м. Київ, 21 червня 2018 р.; *Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти»*, м. Полтава, 18-19 червня 2020 р.; на засіданнях

кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Публікації. Основні результати дослідження представлені у 15 публікаціях автора, з них: 1 стаття у наукометричному виданні бази даних Scopus або Web of Science виданих англійською мовою; 1 стаття у зарубіжному періодичному виданні; 1 стаття у міжнародному фаховому виданні, виданому в Україні; 6 статей у наукових фахових виданнях України, включених до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus; 6 статей і тез апробаційного характеру.

Структура дисертації визначена логікою дослідження і складається із анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи – 309 сторінок, з них 190 сторінок основного тексту, список використаних джерел (280 найменувань на 27 сторінках), додатки – 78 сторінок. У роботі подано 6 таблиць, 14 рисунків (на 18 сторінках).

РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

1.1. Теоретико-методологічні аспекти формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Динамічні зміни сучасного суспільства вимагають оновлення змісту освіти, розробки нових стандартів, що першочергово пов'язано з реалізацією компетентнісного підходу, за якого основним результатом діяльності закладу дошкільної освіти є оволодіння дитиною набором ключових компетентностей особистості. Головним завданням мовленнєвого розвитку дошкільників є формування комунікативної компетентності, яка є показником пізнавального розвитку та передумовою успішності подальшого навчального процесу. У зв'язку з цим, сучасні вчені надають важливого значення дослідженням різних аспектів формування комунікативної компетентності у дітей як із нормотиповим розвитком, так і з обмеженими психофізичними можливостями, а саме: комунікативні здібності особистості досліджували С. Артамонова, А. Арушанова, Ф. Бацевич, Л. Бірюк, Н. Вітюк, В. Гаркуша, П. Гончарук, Я. Коломінський, С. Максименко, Я. Шкурко та ін. [4; 7; 8; 33; 83; 85]; комунікативний потенціал особистості в соціокультурному аспекті – М. Айзенбарт, Н. Гавриш, І. Мартиненко, Т. Піроженко, С. Терещук, Т. Яценко та ін. [79; 80; 181; 200; 201]. У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях питання розвитку комунікативної діяльності дітей різних нозологічних категорій було предметом численних наукових досліджень (О. Агавелян, І. Амбрукайтис, С. Амірової, Д. Аугене, Н. Базими, Т. Богданової, А. Богуш, Д. Бойкова, Л. Вавіної, О. Вовченко, К. Глушенко, М. Заорської, Л. Калмикової, Н. Кожанової, О. Кошелевої, Г. Кузнецової, Е. Леонгард, А. Мамаєвої, І. Мартиненко, Н. Мжельської, Н. Пахомової, С. Покутневої, О. Самсонової, Є. Синьової, В. Тарасун, С. Тарських, Л. Фомічової, О. Хохлової, Л. Халілової, Л. Ханзерук, М. Шеремет, М. Шишкової, Д. Шульженко, Н. Шкільникової, та ін.) [1; 2; 12-15; 47; 66; 67; 181; 197; 199; 219; 232; 245; 254; 259]. У дослідженнях мовленнєвих порушень проблема розвитку комунікативної діяльності розглядалась

суміжно в контексті мовленнєвої діяльності (Н. Базима, Е. Данілавічюте, К. Крутій, Р. Левіна, Н. Манько, І. Омельченко, Н. Пахомова, О. Приходько, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.) [16; 17; 86; 103; 158; 159; 179; 189-192; 197; 212; 213-215; 228; 233; 248; 251; 253; 263; 264; 271; 272]; у процесі вивчення загальнофункціональних механізмів діяльності спілкування (Л. Андрусишина, О. Мастюкова, Н. Семаго, Т. Фотекова та ін.) [3; 182], в аспекті аналізу невербальних комунікативних дій (М. Єрмакова, О. Леханова, К. Якуніна та ін.) [116; 117]; діалогічної взаємодії в ігровій діяльності (К. Крутій, В. Коржевіна, Л. Соловйова та ін.) [1; 2; 158]. Головним, спільним, що характеризує точку зору різних авторів, є те, що знання людини виступають потенціалом, яким вона володіє, але привести його в дію зможуть додаткові фактори. Відповідно, компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використати при здійсненні своїх функцій.

Мовлення – особлива форма діяльності дитини, особливий результат її зусиль в освоєнні життєвого простору. Наслідуючи способи мовленнєвого спілкування того середовища, яке її оточує, дитина сприймає та переймає їх як єдино правильні й незмінні. Варіативність виникає на виході дитини з родинного оточення в інше середовище, коли з'являється потреба у спілкуванні з іншими дітьми, дорослими, що й стає початком набуття життєвого досвіду.

Відтак, особливого значення набуває дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку, що характеризується, з одного боку, активним включенням дитини в групову комунікативну взаємодію з однолітками, з іншого – збагаченням досвіду спілкування з дорослим, що сприяє формуванню комунікативної готовності до шкільного навчання й подальшої її соціалізації (Г. Бекетова, Ю. Бистрова, О. Мамічева, Г. Мозгова, Н. Пахомова, Ю. Приходько, О. Проскурняк, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) [38; 69; 111; 142; 156; 199; 203; 219; 220; 233; 239; 245; 255; 259]. Констатуючи суттєвий внесок учених у розробку проблеми, слід відзначити, що серед значної кількості досліджень, що є свідченням її важливості, немає таких, у яких би різнобічно й водночас цілісно обґрунтовувався процес

формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку із моторною алалією, виявлялися провідні напрями й характеризувалися психолого-педагогічними умовами його забезпечення.

У контексті психолого-педагогічних досліджень поняття «компетентність» за останні роки набуває особливої актуальності. У кінці 1960 – на початку 1970-х років у західній, а в кінці 1980-х років у вітчизняній літературі зароджується спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. Історико-педагогічний аналіз дослідження дозволив виділити три етапи його становлення та розвитку. Перший етап (1960–1970 рр.) характеризується введенням у науковий простір категорії «компетентність», створенням передумов розмежування понять «компетентність» та «компетенція». Другий етап (1970–1990 рр.) відзначається використанням категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії і практиці навчання мови, спілкування; тоді ж розробляється зміст поняття «соціальні компетенції/компетентності». Третій етап розвитку компетентнісного підходу (від початку 1990-х років донині) характеризується дослідженням компетентності як наукової категорії щодо освіти, окреслюється коло так званих ключових компетенцій, які повинні стати обов'язковим результатом освіти [43]. Ідеї компетентнісного підходу до сучасної освіти знаходять свою підтримку у працях багатьох науковців (І. Бех, В. Бондарь, А. Богуш, І. Зарубінська, В. Засенко, І. Зимня, А. Колупаєва, О. Кононко, Н. Пахомова, І. Рогальська-Яблонська, В. Синьов, М. Шеремет та ін.) [18; 40-42; 50; 51; 102; 105; 113; 130-132; 151; 152; 155; 164; 198; 202; 206; 207; 220; 221; 255]. Дослідники підкреслюють його багатогранність, різноплановість, системність та комплексність, що сприяє значному підвищенню результативності навчально-виховному процесу, забезпеченню рівноправності та доступності здобуття якісної освіти дітьми дошкільного віку з нормотиповим розвитком та порушенням мовленнєвого розвитку.

Концептуальні основи компетентнісного підходу чітко висвітлені у Базовому компоненті дошкільної освіти, що наголошують на сприянні свідомому та діяльному буттю дошкільника, розвитку у нього самосвідомості, самобутності і самодіяльності, виховання природо- та культуровідповідної поведінки, формування у кожної дитини

основних компетентностей особистості, в тому числі комунікативної компетентності [11].

Отже, компетентісно спрямований підхід до організації логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, має бути зорієнтований на цілісну комунікативну діяльність дитини, яка органічно вписується в систему її повсякденного життя.

Відтак, комунікативна діяльність передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з головних характеристик особистості, її компетентності. Однак, для розкриття специфіки і змісту формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку із моторною алалією є необхідним проведення аналізу сутності поняття «компетентність» та його співвідношення із терміном «компетенція», які в педагогічній науці розглядаються досить різнобічно та не мають до цих пір однозначного змісту і визначення.

Термін «компетентність» походить від латинського слова «competere», що означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. У перекладі з англійської «competence» означає (за двомовним англо-українським словником): здатність, вміння; компетентність; компетенцію [102; 222]. Тлумачний словник англійської мови (Webster Universal Dictionary. Harver Educational Services Inc. New York) трактує поняття «competence» як відповідність, достатність, вміння виконання певної роботи, завдання, обов'язку; розумові здібності або загальні вміння і навички. Поняття «компетентність» є основою для визначення змісту комунікативної компетентності у контексті вивчення особливостей її формування у дошкільників.

У новому тлумачному словнику української мови поняття «компетентність» ототожнюється з поняттям «компетентний» та трактується як: а) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; б) який має певні повноваження; повноправний, повновладний. «Компетенція» – це: а) добра обізнаність із чим-небудь; б) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [91; 223]. Великий тлумачний словник іноземних слів так трактує значення понять: «компетентність» – володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати авторитетну думку; «компетенція» – а) коло повноважень,

наданих законом, статутом чи іншим актом конкретному органу або посадовій особі; б) знання будь-кого [224]. За словником російської мови під редакцією С. Ожегова «компетентний» визначається як ознака значення «компетентність» – знаючий, поінформований, авторитетний у будь-якій галузі; що володіє компетенцією. «Компетенція» – певне коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний [102]. У словнику української мови «компетенція» є похідним поняттям від «компетентності» та означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а «компетентність» – семантично первинна категорія, що представляє їх інтеріоризовану (трансформовану в особистісний досвід) сукупність, систему, деякий «багаж» знань людини. Тому, «компетентна» у своїй справі людина означає «той, хто є визнаним знавцем у будь-якому питанні» [224]. Деякі українські і російські словники ототожнюють поняття «компетентність» і «компетенція», хоча кожне із них несе своє смислове наповнення. Компетентна людина, яка не володіє повноваженнями (компетенціями), не зможе повною мірою і в соціально значущих аспектах їх реалізувати.

Деякі дослідники (А. Колмогоров, М. Кабардов, Д. Новіков та ін.) розглядають ці поняття як синонімічні, інші ж науковці диференціюють ці категорії. А. Бодальов трактує «компетентність» як специфічну здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя; вміння вирішувати окреслене коло завдань у різних видах діяльності [53]. За визначенням науковців Т. Гудковаої, А. Миролубова, Н. Пахомової та ін., «компетенція» розглядається як здібність і здатність особистості до діяльності, орієнтованої на самостійну участь особистості в навчально-виховному процесі, і в педагогічному розумінні пов'язується з особистісним зростанням дитини, різними аспектами її розвитку: фізичним, соціальним, пізнавальним, мовленнєвим та ін. [198]. Означення «компетенції» та «компетентності» різними авторами відображають сутнісні характеристики цих понять. В. Шадриков зазначає, що відмінності спостерігаються у розумінні «компетентності» як актуальної якості особистості або предметної наповнюваності компетенцій як системних новоутворень [249].

Відтак, у контексті нашого дослідження поняття «компетенція» являє собою набір певних знань, умінь, навичок, оцінних ставлень особистості та її досвіду, а

поняття «компетентність» є ширшим і розглядається як активний прояв компетенції, що означає володіння, а точніше, рівень володіння компетенцією чи компетенціями. Таким чином, у дошкільника повинні бути сформовані певні компетенції, які він використовуватиме у процесі своєї навчальної діяльності та які свідчитимуть про рівень його комунікативної компетентності, що знаходиться у прямій залежності від мовленнєвого розвитку.

Слід зазначити, що у науковій літературі нерідко поруч вживаються терміни «спілкування» і «комунікація». Але тлумачення цих понять свідчить про те, що вони позначають процеси, які мають як спільні, так і відмінні характеристики. У тлумачному словнику «спілкування» трактується, як «взаємні стосунки», «діловий, дружній зв'язок» [223]. Слово комунікація латинського походження, і також означає «спілкування, передавання інформації». Спілкування визначається науковцями як загальний тип специфічної людської діяльності. Вчені розглядають спілкування, як безпосередній міжособистісний контакт, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, зумовлений потребою людини у спілкуванні і комунікації, як процес передавання і отримання інформації безпосередньо або опосередковано через засоби масової інформації, спонукальним мотивом якого є пізнавальна потреба. Знання відмінностей між «спілкуванням» і «комунікацією» набуває особливого значення в процесі повноцінного формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку із порушенням мовлення. Адже саме порушення вербального спілкування, бідність мотиваційних його засад, недостатнє оволодіння комунікативними вміннями, недорозвинення комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища, комунікативна пасивність є негативним чинником у становленні комунікативної діяльності даної категорії дітей [56; 57; 63; 64; 78; 100; 101; 104; 119; 121; 186; 195; 147; 149;]. Оскільки життя у суспільстві потребує вміння бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні, але страх помилитись і викликати насмішку оточуючих спонукає дітей із порушенням мовлення до зниження мовленнєвої активності та вербального спілкування.

Відтак, процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності. Поняття «комунікативна діяльність» введені науковцями О. Запорожець і М. Лісіною. Досліджуючи особливості спілкування дошкільників, ними були розглянуті взаємозв'язки між спілкуванням та іншими видами дитячої діяльності: руховою, ігровою, мовленнєвою. Найяскравішим прикладом переходу дій зі сфери спілкування в інші види психічної діяльності є виникнення мовлення з метою спілкування [165; 168]. Спілкування як діяльність має особливе значення, яке не зводиться до інших життєвих потреб дитини. Потреба у спілкуванні не вроджена. Вона виникає, формується і функціонує в процесі безпосередньої взаємодії дитини з дорослими, які її оточують [48].

Сучасне трактування мовленнєвого спілкування, його основних характеристик здійснюється у контексті теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, Т. Піроженко, С. Рубінштейн), згідно з якою розуміння діяльничої природи мовленнєвих виявів полягає в тому, що мовлення не заповнює собою усього «діяльничого» акту. Тому йдеться про акти мовленнєвих дій, які входять в будь-яку діяльність людини: пізнавальну чи комунікативну. Мовленнєве спілкування, як діяльність відбувається тоді, коли мовленнєві дії мають самостійну мотивацію і мету, що не збігаються з домінуючою мотивацією немовленнєвої діяльності [66; 67; 136; 137; 154; 161; 162; 201; 211].

Отже, формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із моторною алалією включає завдання розвитку здатності сприймати, розуміти зв'язне мовлення дорослих, умінь мовленнєвого спілкування з оточуючими, умінь приймати і передавати вербальну інформацію.

Розкриваючи зміст поняття «комунікативна компетентність» науковці найчастіше розглядають його як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу [44; 181]. Д. Ізаренков трактує «комунікативну компетентність» як здатність людини до

спілкування в одному й декількох видах мовної діяльності, що являє собою набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість особистості [181].

З метою забезпечення ефективного здійснення процесу формування комунікативної компетентності у дітей із алалією необхідно чітко визначити її структуру. І. Зимня представляє компонентний склад компетентності, де виділені мотиваційний аспект (готовність до вияву компетентності), когнітивний аспект (володіння знаннями змісту компетентності), поведінковий аспект (досвід виявлення компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях), ціннісно-смысловий аспект (ставлення до змісту компетентності та об'єкту її використання), емоційно-вольовий аспект (емоційно-вольова регуляція процесу і результат виявлення компетентності) [135].

А. Арушанова зазначає, що у структурі комунікативної компетентності розрізняють такі ланки, як мотиваційно-спонукальна, особистісна та функціональна. Мотиваційно-спонукальна ланка представлена такими компонентами, як мотиви, установки, здібності. До ланки особистісних якостей включені комунікабельність, соціально-психологічна спостережливність, емпатія. Функціональна ланка представлена такими якостями, як уміння встановлювати контакти з оточуючими, пропонувати та вирішувати різні побутові ситуації та знаходити адекватні засоби впливу на партнера [8].

Отже, комунікативна компетентність розглядається як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілої системи мотиваційно-спонукальних явищ, особистісних якостей та функціональних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні, поведінкові сфери дитини.

Оскільки, компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка включає результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, само оцінювання, самоконтроль, вона охоплює низку аспектів: інтелектуальний, соціальний, мовленнєвий тощо [44; 181].

Відтак, Т. Піроженко розглядає мовленнєву компетентність як вільне вираження своїх бажань, намірів, а також пояснення власних дій та їхнього змісту за допомогою мовних і «немовних» (жестових, мімічних) засобів. Показником мовленнєвої компетентності дослідниця визначає спроможність дитини старшого дошкільного віку будувати мовленнєве спілкування з іншими людьми з огляду на інтуїтивно або свідомо історично сформовані мовні канони фонетики, спілкування, етично цінні зразки поведінки, семантики, граматики, а в немовних формах – загальнолюдські способи виразної поведінки [200]. Саме тому більшість сучасних дослідників (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, Н. Пахомова та ін.) вважають, що привернення особливої уваги до розвитку мовлення у дошкільному віці є запорукою та підґрунтям успішного формування мовленнєвої компетентності [49; 50; 141; 158; 199]. Де мовлення, як складна функціональна система має динамічну локалізацію й різні структури мозку, що залучаються до мовленнєвої діяльності, вступають один з одним в постійно змінні зв'язки, забезпечуючи сукупність мовленнєвих дій та операцій (П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Максименко, Т. Піроженко, І. Пасічник та ін.), що стимулюються певним мотивом, проходять стадії семантичного плану та внутрішнього мовлення і втілюються у зовнішнє мовлення індивіда (Л. Виготський, О. Лурія та ін.).

Таким чином, формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією є складною комплексною педагогічною проблемою, яка базується на нейрофізіологічних і психолінгвістичних особливостях організації мовленнєвого повідомлення, що вимагає розуміння механізмів і значення певних структур мозку в процесі мовленнєвої діяльності, тому вважаємо доцільним розглянути їх далі детальніше.

1.2 Нейрофізіологічні та психолінгвістичні механізми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Серед основних напрямів реформування та розвитку сучасної системи освіти дітей з особливими потребами в Україні пріоритетним є розроблення концептуальних, організаційних та методичних положень формування компонентів

комунікативно-мовленнєвої діяльності з урахуванням новітніх наукових даних про їх психолінгвістичну структуру та психологічні механізми мовленнєвого розвитку. Специфічні порушення в становленні мовленнєвої діяльності дошкільників унаслідок несформованості її структурних компонентів найбільш виразно проявляється в процесі комунікативної взаємодії. Тому проблеми генезису мови традиційно активно вивчаються в психології та розглядаються в контексті загального розвитку особистості (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Леонтьєв, А. Запорожець, Л. Божович та ін.). Досить широко вивчені й описані різні складові цього багатогранного процесу: диференціація функцій мовлення, їхній зв'язок із провідною діяльністю, зміна ролі мовленнєвих висловлень стосовно дії, становлення форм мовлення й ін. Порушення мовленнєвої діяльності у дітей та її психолінгвістичний аналіз було предметом вивчення Ж. Глозман, Е. Данілавічюте, Р. Лаласвої, І. Мартиненко, Н. Пахомової, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін. [5; 6; 9; 36; 103; 181; 196; 227; 234; 237; 238; 256]. Однак, поза увагою дослідників залишилося врахування нейрофізіологічної та психолінгвістичної організації висловлювання при формуванні комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що виступає необхідною умовою розробки та застосування ефективних і адекватних методів корекції їх комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Сучасні уявлення про алалію свідчать, що це порушення мовленнєвого розвитку поєднує складні дефекти моторики, сприйняття, специфічні недоліки пізнавальної діяльності, мотивації до мовленнєвої комунікації та грубі дефекти операційного складу діяльності засвоєння й використання мови в процесі сприйняття та породження мовлення (Т. Візель, Г. Гуцман, В. Ковшиков, Р. Левіна, О. Мастюкова, В. Орфінська, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Трауготт, М. Хватцев, М. Шеремет) [60-62; 72; 127; 133; 143; 145; 146; 150; 159; 182; 228; 235; 246; 247; 250; 254].

Для розуміння сутності механізмів мовленнєвого недорозвитку дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією важливе значення має розмежування таких неоднозначних понять, як «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність».

У сучасній лінгводидактиці термін «мова» має декілька інтерпретацій. Відтак, за філософськими уявленнями мова визначається як суспільне явище, як засіб

спілкування і має суспільний характер походження. Найпоширенішою серед філософів і мовознавців є теорія про суспільну природу мови, при цьому під суспільним розуміють те, що створюється суспільством і залежить від нього. До засновників соціологічного напрямку в мовознавстві належать Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, М. Бреаль, П. Лафарг, Ф. де Соссюр, А. Сенс та ін.

Дослідження науковців різних галузей (антропологів, палеоісториків, нейрофізіологів, соціолінгвістів та ін.), критичне всебічне висвітлення означеної проблеми утвердили позиції вітчизняної науки в поглядах на мову як соціальне явище. Такий підхід зумовлюється суспільним характером походження мови, залежністю розвитку мови від життя суспільства, функціональною необхідністю мови для всіх напрямів людської діяльності [45].

Отже, мова виникає лише в людському суспільстві й лише з нагальної потреби у спілкуванні з його членами, вона є продуктом суспільства і розвивається та змінюється разом із ним, мова є дійсністю думки в тому розумінні, що висловлена думка стає сприйнятливою для органів чуття, набуває матеріальної форми, але безпосередньо виражається думка лише через мовлення [44].

Оскільки мова виступає як основний засіб людського спілкування, слід зауважити, що усе сказане про мову стосується і мовлення. Так, М. Жинкін зазначав, що не існує мови без мовлення, а мовлення – без мови. Ці структури він називав «комплементарними», не існуючими порізно [122].

Відтак, поняття «мовлення», з психолінгвістичної позиції, розглядається в науковій літературі як система, яка забезпечується засобами внутрішньо-психологічних механізмів та шляхом оперування мовними засобами (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонт'єв, М. Шеремет та ін.), що реалізується у цілеспрямованій структурно організованій діяльності – мовленнєвій, що представлена сукупністю мовленнєвих дій та операцій (П. Гальперін, О. Леонт'єв, С. Максименко, Т. Піроженко, І. Пасічник), стимулюється певним мотивом, проходить стадії семантичного плану та внутрішнього мовлення і втілюється у зовнішнє мовлення індивіда (Л. Виготський, О. Лурія).

Мовлення як процес завжди зумовлює продукт цього процесу. Тому в контексті мовлення вживається і поняття «продукт мовлення» – мовний матеріал, який може лише опосередковано впливати на процес мовлення. Для цього він передусім має бути переробленим індивідом таким чином, щоб знайти відображення, по-перше, в мові як засобі спілкування (неусвідомлена мова); по-друге, в мові як засобі метамовної діяльності (усвідомлена мова). З метою здійснення можливості реалізації процесів виробництва мовлення мовленнєва організація має у своєму розпорядженні певні стратегії втілення думки у слово (сміслоформування), а для обумовленості процесів розуміння мовлення – стратегіями видобування думки із слова (сміслоформування) [141].

Відтак, мовленнєву організацію, її психофізіологічні механізми О. Залевська розглядає як процес-продукт, як постійну взаємодію процесів переробки й упорядкування мовленнєвого досвіду, досвіду пізнання і спілкування та їх багатоманітних продуктів (не тільки вербалізованих) і продукту – мови у вигляді концептів і стратегій сміслоформування і сміслоформування [138].

Отже, найбільш поширений в науці підхід до вивчення мовлення визначає його як вияв діяльності (О. Брудний, Р. Грановська, В. Гумбольд, І. Зимня, В. Зінченко, Л. Калмикова, О. Колодич, Н. Красногорський, Є. Кубрякова, О. Леонтєв, О. Леонтєв, О. Лурія, М. Мамардашвілі, І. Мартиненко, М. Надирашвілі, Б. Норман, Є. Соботович, Н. Пахомова, М. Шеремет, О. Штерн та ін.). Ще Л. Щерба зазначав, що мовленнєва діяльність зумовлюється складним мовленнєвим механізмом людини, або «психофізіологічною мовленнєвою організацією індивіда» [248]. І тільки в процесі мовленнєвої діяльності відбувається становлення і постійне вдосконалення мовленнєвої організації людини як самоорганізуючої системи особливого коду. Л. Щерба вбачав прояви мовленнєвої діяльності людини в мовному матеріалі (текстах) і в мовних системах (граматиках, словниках); зумовлював її існування мовленнєвою організацією індивіда, яка, в свою чергу, є продуктом своєї зміни мовленнєвого досвіду. Він уперше розмежував поняття процесу і продукту мовленнєвої діяльності. З урахуванням зробленого Л. Щербою важливого розмежування, О. Залевська побудувала схему мовленнєвої

діяльності індивіда, де процесом виступають виробництво і розуміння мовлення, а продуктом – мовний матеріал. Крім того, зазначено, що один і той самий «...мовний матеріал слугує базою для зміни в різних спрямуваннях, що дає різні продукти. Процеси зміни й упорядкування мовленнєвого досвіду індивіда, які відбуваються за законами психічної діяльності та під контролем соціуму, мають своїм результатом систему концептів і стратегій користування ними як функціональними орієнтирами і зразками. На відмінну від цього, метамовна діяльність вченого-лінгвіста (цілеспрямований логіко-раціональний аналіз, який йде слідом за системою прийнятих вихідних постулатів) обумовлює побудову описової моделі мови як системи конструктів і правил їх комбінування».

Мовленнєва діяльність – лише один з аспектів більш загального поняття діяльності [248]. Її включають не тільки в діяльність вищого порядку, а й відносять до мовленнєво-мисленнєвої діяльності, «...підкреслюючи тим самим, з одного боку, взаємодію процесів мислення і мовлення, а з іншого – важливість дослідження не тільки «мовлення для інших», а й «мовлення для себе» [45]. За О. Леонтьєвим, мовленнєва діяльність – це завжди «...система значимих операцій, якісно визначених елементарних дій; «...в моделі мовленнєвої діяльності ми завжди маємо справу з одиничними операціями або операційними одиницями, деякими передумовами їх здійснення і деякими функціонально, але не формально-лінгвістичними певними проміжними й кінцевими станами» [160].

При дослідженні мовлення як діяльності, зокрема як комунікативно-мовленнєвої, в ході якої формується і вербально виражається певна думка, широко використовується в багатьох психологічних і психолінгвістичних дослідженнях поняття «висловлення» (О. Леонтьєв, О. Лурія, Р. Ромметвейт), яке є засобом «...не для передачі готової думки, а для її становлення» [160; 170]. Саме цю версію підкріплюють і відомі твердження Л. Виготського: «Думка не виражається у слові, але dokonується у слові» [76] та С. Рубінштейна, який зазначав, що в мовленні ми формуємо думку, але формулюючи її, ми постійно її формуємо [211].

І. Зимня розглядає висловлення, як спосіб «сміслоформування» і «сміслоформування» думки [136]. Визначаючи мовленнєву діяльність,

дослідниця трактує її як «активний, цілеспрямований, мотивований (як і будь-яка довільна дія), предметний (змістовний) процес продукування та сприймання сформульованої засобами мови думки, інформації, спрямований на те, щоб задовольнити комунікативно-пізнавальну потребу людини в процесі спілкування» [136].

Відтак, сучасне трактування мовленнєвого спілкування, його основних характеристик здійснюється у контексті теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, Т. Піроженко, С. Рубінштейн та ін.), згідно з якою розуміння діяльнісної природи мовленнєвих виявів полягає в тому, що мовлення не заповнює собою усього «діяльнісного» акту. Тому йдеться про акти мовленнєвих дій, які входять в будь-яку діяльність людини: пізнавальну чи комунікативну. Мовленнєве спілкування як діяльність відбувається тоді, коли мовленнєві дії мають самостійну мотивацію і мету, що не збігаються з домінуючою мотивацією немовленнєвої діяльності [76; 136; 153; 160; 201; 211].

Оскільки мовленнєва діяльність має психофізіологічну природу, ця робота людського організму і насамперед мозку, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації. Мовленнєва діяльність проявляється в мовленнєвих уміннях, у здібностях до мовлення, що формуються і розвивається під впливом мовного спілкування, мовної комунікації.

Розмежування понять суттєво змінює сам підхід до аналізу мовленнєвого порушення і шляхів його подолання. Відтак, для пошуку найбільш оптимальних шляхів усунення мовленнєвого дефекту важливо не тільки виявити наявні у дитини порушення мовлення, а й, аналізуючи їх з урахуванням названих положень, визначити порушену ланку мовленнєвої діяльності і направити корекційну роботу в необхідному напрямі.

Слід зазначити, що, переважно в лінгвістиці, мовлення розглядають як мовний код і як діючу мовну систему, оскільки воно має семіотичний (знаковий) характер (Є. Бенвеніст, Ж. Вандрієс, В. Виноградов, О. Єсперсен, А. Загнітко, В. Звєгінцев, І. Кобозєва, М. Кочерган, В. Панфілов, О. Потєбня, Ф. Соссюр, Л. Якубинський). М. Жинкін зазначав, що людській мові притаманна та дивовижна особливість, що із

обмеженого числа мовленнєвих звуків (фонем) утворює велетенське число слів, зі слів може бути складено незчисленне число речень, з речень можуть бути сформовані тексти (мовлення); також будь-яка ситуація може бути відображена в мовленнєвому висловленні [122].

Відтак, В. Ковшиков пов'язує особливості побудови мовленнєвих висловлювань при експресивній алалії зі ступенем порушення мовної системи. Виділивши у таких дітей три ступені порушення мовної системи, автор описує в зв'язку з цим різну картину в побудові тексту. Так, діти з першим ступенем порушення мовної системи виявляються неспроможними при створенні тексту, тобто відчувають дефіцит мовних засобів. Часте звернення до невербальних засобів робить їх мовні висловлювання незрозумілими поза конкретної ситуації. При другому ступені порушення мовної системи висловлювання стають більш зрозумілими, тобто діти частіше звертаються до вербальних засобів і вже намагаються виразити часові та причинно-наслідкові відносини словесно. Тексти дітей з третім ступенем порушення мовної системи наближаються до текстів дітей з нормотиповим розвитком [147].

Слід підкреслити, що неможливість дітей із алалією оволодіти мовними засобами та способами їх використання у власному мовленні спричинено рядом факторів, які потребують чіткого розуміння нейрофізіологічних і психолінгвістичних особливостей організації мовленнєвого повідомлення, що включає аналіз механізмів і значення певних структур мозку в процесі мовленнєвої діяльності дітей із нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком.

Відповідно до психолінгвістичного підходу формування і функціонування мовленнєвої діяльності забезпечується двома основними групами механізмів: загальнофункціональними та специфічними мовленнєвими, кожен з яких має свою структуру. Так, до загальнофункціональних належать розумові операції аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, довготривала й оперативна пам'ять, увага, які забезпечують засвоєння семантики мовних знаків – морфем, слів та речень.

Специфічні мовленнєві механізми складаються з двох ланок – рецептивної та мовновідтворювальної. Рецептивна ланка мовленнєвого механізму здійснює прийом мовленнєвих сигналів у їх акустичній фізичній модальності, а також внутрішню

переробку, результатом якої є перекодування цих акустичних одиниць у мовні знаки – морфеми. Мовновідтворювальна ланка забезпечує перекодування смислового змісту майбутнього висловлювання у систему мовних знаків та її моторну реалізацію (так звана дія програмування мовленнєвого висловлювання). Тісний взаємозв'язок зазначених вище мовленнєвих механізмів дає змогу повноцінно оволодіти мовленням.

Отже, питання формування мовленнєвого висловлювання і його смислового сприйняття складають основу теорії мовленнєвої діяльності. У їх розробці сучасна психолінгвістика має достатньо міцний фундамент, закладений роботами науковців і, перш за все, працями Л. Виготського, що отримало подальший розвиток у дослідженнях багатьох вчених (Т. Ахутіна, М. Бергельсон, М. Жинкін, І. Зимня, Л. Калмикова, С. Канцельстон, Г. Кольшанський, О. Кубрякова, А. Кібік, О. Леонт'єв, О. Лурія, Б. Норман, Н. Пахомова, Т. Рябова, Є. Соботович, Л. Цветкова та ін.) [70; 71; 75; 122; 137; 141; 162; 170; 196; 228]. Л. Виготський вважав, що процес формування висловлювання проходить чотири стадії: мотив; задум (ідея); внутрішнє мовлення; моторна реалізація висловлювання. На особливу увагу, в контексті нашого дослідження, заслуговують можливі ускладнення при порушенні кожної з представлених стадій [149].

На основі багаточисельних експериментальних даних і аналізу теоретичних досліджень провідних психолінгвістів світу, О. Леонт'єв розробив цілісну концепцію про структуру акту мовленнєвої діяльності, де основне місце займає модель породження мовленнєвого висловлювання. На думку вченого, породження мовлення складається з трьох етапів: виникнення мотиву, тобто наміру щось сказати, який зумовлюється діяльністю людини та її поведінкою; виникнення думки; відтворення думки у внутрішньому слові на основі мотиву з наступною вербалізацією у зовнішньому мовленні [77].

За моделлю І. Зимньої процес породження мовлення складається з наступних етапів: мотиваційно-спонукальний; формування думки мовними засобами; зовнішнє мовлення і рівень реалізації. Близькою до цієї моделі є модель М. Жинкіна, де внутрішнє слово переходить до зовнішнього мовлення з орієнтацією

на адресата, тобто при породженні мовлення враховується його сприйняття [122; 136].

Отже, процес породження мовлення – це поетапний лінгвокогнітивний процес, що водночас приводить до руху когнітивні та мовні структури в їх постійній взаємодії [196], де мовленнєва діяльність починається з моменту сприйняття і аналізу ситуації, яка визначає мотиваційно-спонукальну сторону мовлення і надає обмеження на форму, тип і стиль висловлювання (О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Зимня та ін.), що важливо враховувати в процесі формування комунікативної компетентності дошкільників, створюючи такі ситуації, які б мотивували їх комунікативно-мовленнєву діяльність та спонукали до створення конкретного висловлювання.

Встановлено, що поряд із вродженою готовністю до мовленнєвого розвитку, первинно збереженим інтелектом, стимулом зовнішнього середовища, що спонукає систему мозку до дозрівання, мотивації до мовлення, необхідно, щоб між окремими аналізаторами та надбудованими над ними модальностями повноцінно функціонували провідникові шляхи, по яких інформація передається із однієї зони мозку в іншу. Адже без зв'язку між окремими ділянками мозку, що приймають участь в мовленнєвих процесах, мовлення розвиватись не може. Відтак, з нейропсихологічної точки зору важливо зазначити, що міжсистемні зв'язки не формуються при моторній алалії в першу чергу, це призводить до недостатності експресивної мовленнєвої діяльності [62]. Саме порушена здатність перекодування звуків в артикуляційні образи за рахунок неповноцінного функціонування провідних шляхів між сенсорною (скроневою) та моторною (премоторною та постцентральною) зонами кори головного мозку у дітей з моторною алалією призводить до неправильної, неточної координації рухів органів артикуляційного апарату, тобто дитина не здатна знайти задане положення органів артикуляції, у неї не закріплюються зв'язки між фонемою та артикулемою [254]. Проте моторна алалія не зводиться лише до порушення моторної сторони мовлення. Значно серйознішими є порушення діяльності засвоєння та використання мови, що трапляються при моторній алалії, через які, власне, її й відносять до групи мовленнєвих порушень.

Є. Соботович, аналізуючи порушення з врахуванням психолінгвістичної структури і механізмів мовленнєвої діяльності зазначала, що при алалії переважно порушується засвоєння парадигматичної або синтагматичної систем мови [227]. Розділення форм алалії на сенсорну і моторну на початкових етапах розвитку дещо умовне, лише надалі можна виділити провідний компонент порушення. У ряді досліджень цей розподіл проводиться в термінах експресивної і рецептивної алалії. Цими термінами підкреслюється не фізіологічний, а психологічний підхід до кваліфікації порушення. На думку ряду фахівців (К. Беккер, М. Совак, М. Крітчлі та ін.) центральні порушення мовлення при алалії бувають у вигляді вербальної акустичної агнозії і вербальної моторної апраксії. Типовою для останньої форми є нездатність створювати і відтворювати словесні символи, зразки [227]. Але не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення діти з моторною алалією демонструють, хоч і не в повній мірі, достатню ефективність невербальної комунікації, в порівнянні з вербальною. Ці можливості виступають як компенсаторні, адже важливо зазначити, що невербальні засоби не просто доповнюють процес комунікації, але являють собою ту функціональну базу, на якій будується вся мовленнєва діяльність.

Попри те, що домовленнєвий період у дітей із алалією протікає без суттєвих відхилень від норми і вони можуть успішно оволодівати домовленнєвими навичками (ритмічними рухами, малюванням, наслідувати немовленнєві звуки, виконувати побутові операції, супроводжуючи їх жестами), однак, на цих навичках, за відсутності корекційного впливу завершується підготовча фаза мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей, а мовленнєвий гнозис не формується, або формується повільно та дефектно [62].

Відтак, численні дослідження нейрофізіологів (М. Безруких, М. Кінзборн, Д. Фарбер та ін.), вказують, що в ранньому мовленнєвому онтогенезі важливу роль відіграють процеси лівопівкульної латералізації мовленнєвої функції: спочатку дитина засвоює немовленнєві звуки, які в подальшому, як зазначалося вище, за рахунок лівопівкульних механізмів, видозмінюються на «корисні» для мовлення ознаки. Ліва (домінантна) півкуля мозку людини є унікальним «сховищем» зовнішніх

оболонки слів: їх знакових і буквених форм, а також відповідної граматичної й абстрактної змістової інформації. У правій півкулі зберігається конкретна змістова (передусім образна) інформація про зовнішній світ, а також ієрогліфи, що передають зміст окремих слів, образні жести. Тому при порушеннях лівої півкулі у людини знижуються здібності до кодування і розкодування лінгвістичних характеристик вербальних повідомлень; правої півкулі – невербальної образної інформації.

Т. Візель у своїх дослідженнях зазначає, що мозкова організація синтаксичної системи мови (фразове мовлення) має найскладнішу різномірну структуру. На рівні глибинного («ядерного») синтаксису основну роль відіграють лобні ділянки мозку. Ядерна, синтаксична структура фрази, визначається як її згорнута програма. Вона відрізняється високим ступенем логічності, а отже, є наближеною до розумової діяльності в цілому [62; 194].

Поверхова синтаксична структура фрази має вигляд «розгортки» її ядерної частини. Вона здійснюється переважно за рахунок задньолобних відділів лівої півкулі, де зберігаються типові моделі фраз, а також за рахунок тим'яних ділянок мозку, відповідальних за морфологічні мовні операції. Таким чином, у роботах представників психолінгвістичної школи, крім вивчення закономірностей процесу породження окремих висловлювань, аналізуються різні ланки механізму породження зв'язного висловлювання (тексту), що розглядається як продукт мовленнєвої діяльності (функція внутрішнього мовлення, створення програми «мовленнєвого цілого» у вигляді послідовних «сміслових віх», механізм втілення задуму в ієрархічно організованій системі предикативних зв'язків тексту тощо) підкреслюється роль довготривалої й оперативної пам'яті в процесі породження мовленнєвого висловлювання (М. Жинкін, О. Леонтьєв, І. Зимня та ін.) [62; 194].

Оскільки мовленнєва діяльність є складною формою психічної активності індивіда (О. Лурія), управління мовленнєвою діяльністю здійснюється за допомогою взаємопов'язаних вищих відділів мозку: кори великих півкуль, значних ділянок сенсорних і моторних відділів (зона Верніке, розташована в задньому скроневому відділі; зона Брока, що знаходиться в нижній лобній звивині; премоторні відділи лівої півкулі та додаткова моторна кора разом із руховою корою обох півкуль), що

спеціалізуються на процесах сприймання, інтерпретації, запам'ятовування і відтворення мовлення; а також підкіркові ядра мозку, пов'язані з такими психічними явищами, як емоції та пам'ять [170]. Відтак, в корі лівої півкулі розташовані три центри мовлення: слуховий, руховий і зоровий. Слуховий центр (центр Верніке) забезпечує розуміння вимовлених слів. При його порушеннях дитина втрачає здатність розпізнавати слова, вимовлені вголос, хоча по відношенню до всіх інших звукових сигналів може зберігати чудову слухову чутливість. Дитина в зверненому мовленні сприймає окремі звуки, проте цілісно «охопити» склади, слова, фрази неспроможна. При розладах зорового центру особа не здатна читати, хоча її зір може повністю зберігатися. Якщо порушений руховий центр, людина не зможе вимовити жодного слова, хоча розумітиме їх, коли почує, зберігатиме здатність до крику і співу.

Відтак, дослідники О. Мастюкова, Л. Білогруд зазначають, що однією з особливостей алалії є певна специфічність локалізації порушення відносно домінантної півкулі головного мозку. Дослідники зазначають, що алалія виникає переважно при двосторонньому ураженні мовленнєвих зон кори головного мозку. В іншому разі, тобто коли ураження локалізується лише в одній (зазвичай генетично визначеній) домінантній півкулі, завжди залишається ймовірність міжпівкульної функціональної перебудови: мовленнєву функцію неспецифічно може взяти на себе здорова субдомінантна півкуля. Це є доволі складним і тривалим процесом. Уникаючи грубого порушення мовленнєвої функції, яке неминує виникає при ураженні мовленнєвих зон генетично визначеної домінантної півкулі, така перебудова може спричинити затримку мовленнєвого розвитку, заїкання тощо. Зміна домінантної півкулі й пов'язаний із цим процес визначення провідної руки може частково пояснити численні порушення мовлення, які спостерігають у ліворуких дітей, звичайно, якщо їхня ліворукість не є наслідком генетичного домінування правої півкулі, а виникає в результаті описаної вище функціональної перебудови міжпівкульної взаємодії великих півкуль головного мозку (О. Мастюкова, Л. Білогруд) [35; 82; 106; 108; 118; 124; 125]. Отже, мовленнєві структури значною мірою поліфункціональні й потребують збереженості здатності до міжфункціональної взаємодії.

Отже, теоретичним базисом розуміння структури мовленнєвого дефекту у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, визначення та оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності, передбачення перспектив її формування є вивчення нейрофізіологічних та психолінгвістичних особливостей організації комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Слід зазначити, що викладені дані про патогенез алалії, – за спостереженнями О. Корнєва, – підтверджуються даними сучасних апаратурних досліджень, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного спрямування нашої наукової розвідки та відкриває необмежені можливості для наукового пошуку, його результативності та продуктивності.

Термін «інтеграція» (лат. *integer* – цілий, *integratio* – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає «об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів відновлення будь-якої єдності» [198]. У філософському енциклопедичному словнику «інтеграція» визначається як «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів» [242].

У філософських і педагогічних працях науковців (С. Архангеський, В. Ахлібінський, Г. Батурина, А. Урсул, Е. Маркарян, Н. Пахомова та ін.) висвітлено найбільш повне і глибоке розкриття поняття «інтеграція». Представлені дослідниками визначення слід розглядати в цілісній єдності, оскільки вони розкривають процес з різних сторін і скоріше доповнюють одне одного, ніж суперечать [198]. Отже, інтеграцію слід розглядати і як процес об'єднання елементів, і як одержаний при цьому результат. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо інтеграцію як динамічний процес, що спрямований на взаємодію педагогічних, психологічних та медичних складових, єдність їх цілей, функцій змістовних і структурних елементів, яка, будучи реалізованою у корекційно-розвивальному процесі, сприятиме переходу до якісних змін змісту спеціальної допомоги, зокрема організації корекційної роботи при подоланні моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку.

Відтак, органічні ураження ЦНС, які спричиняють алалію, часто виникають у період внутрішньоутробного розвитку, коли нервова система дитини, зокрема і її

центральні відділи перебувають у стадії формування (І. Самойлова, О. Лінденбаум та ін.). Тому, важливою складовою комплексної допомоги є раннє вивчення особливостей розвитку дитини, встановлення причин відхилень, організація ранньої комплексної реабілітації з визначенням можливих перспектив подолання виявлених вад.

Теоретичною та методологічною основою здійснення ефективної ранньої діагностики порушень мовлення внаслідок (локальних та гіпоксичних) уражень головного мозку є роботи представників нейропсихологічного підходу. Зокрема, дослідженням фізіології вищої нервової системи присвячено ряд спеціальних праць: Т. Візель, В. Гиляровського, В. Голод, Л. Журби, О. Лурії, Н. Січкачук, Є. Соботович, Г. Сухаревої, Н. Пахомової, М. Фішман, Л. Цветкової [61; 62; 82; 87; 88; 94; 108; 120; 128; 169; 171; 177; 196; 228; 243;].

У дослідженнях В. Голод, І. Лукашевич, Р. Мачинської, Е. Симерницької, М. Фішман, підкреслюється думка про те, що ураження мовленнєвих зон мозку на ранніх етапах онтогенезу визначає різні мовленнєві дисфункції. Функції лівої півкулі у мовленнєвій діяльності формуються в процесі розвитку та дозрівання мозкових структур у дитячому віці. На ранніх же етапах розвитку в організації мовленнєвого процесу найбільшого значення набуває права півкуля. Таким чином, здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що реалізація мовленнєвої функції здійснюється за допомогою різних анатомічних ділянок головного мозку [88; 243].

Отже, теоретичним базисом вивчення та оцінки рівня функціональної зрілості головного мозку, розуміння структури дефекту та передбачення перспектив навчання у дітей при різних порушеннях у розвитку є зміст і особливості застосування сучасних нейрофізіологічних методів дослідження.

Згідно з О. Гончар, О. Мерцаловою, до таких методів належать: нейросонографія, що застосовується для діагностики захворювань ЦНС; магнітно-резонансна томографія – для діагностики перинатальних мозково-судинних уражень; доплерометрія – маркер перинатальних уражень ЦНС; ЕЕГ – метод вивчення

біоелектричної активності мозку, що відображає процес його морфологічного дозрівання в онтогенезі [90; 134; 185].

Відтак, проблему ідентифікаційних особливостей мозкового кровообігу у дітей з мовленнєвими порушеннями розкрили дослідники галузі медицини – О. Дубовцева, О. Євтушенко, С. Євтушенко, І. Сажнева. Методом ультразвукової доплерографії судин головного мозку та шийі науковці обстежили 125 дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, в тому числі 46 дітей з алалією. В результаті дослідження було виявлено прискорення мозкового кровотоку по середній мозковій артерії у 87, 3 % дітей із моторною алалією, в той час як висновки обстеження дітей з іншими мовленнєвими порушеннями свідчать про інакшу локалізацію розладів мозкового кровотоку [114].

У той же час ряд дослідників при електроенцефалографічному (ЕЕГ) вивченні знаходять у багатьох дітей із алалією локальні пошкодження певних ділянок мозку. Так, Р. Белова-Давід, у групі дітей із моторною алалією, що поєднується з розумовою відсталістю, виявила вогнищеві порушення майже у половини піддослідних (у решти відзначені загальнономозкові порушення) переважно в потилично-тім'яній ділянці з акцентом то в лівій, то в правій півкулі. Автор виявила, що вогнищеві зміни в моторно-тім'яній зоні нерідко комбінувались із порушеннями в лобних і скроневих відведеннях (Л. Белогруд, А. Лінденбаум, О. Мастюкова) [34].

Таким чином, результати досліджень свідчать про важливість використання додаткових медичних методів обстеження для диференціальної діагностики та подальшої успішної комплексної реабілітації дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Відтак, в процесі комплексної допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку все більшої актуальності набуває органічне використання педагогічних та медичних методик, за умов додаткового обстеження та відповідних рекомендацій необхідних фахівців, особливо у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Отже, аналіз результатів наукового дослідження І. Галіної свідчить про можливість застосування методики латеральної підпорогової електростимуляції (ЛПЕСТ) мовленнєвої функції, при використанні якої крапковим електродом подається

електричний сигнал на рухові тригерні точки, подразнення яких забезпечує протиставлення великого та вказівного, та інших пальців на правій руці, якщо вона ведуча. Пасивний електрод у вигляді циліндра розташований в контрлатеральній руці. Величина електричного сигналу задається індивідуально таким чином, щоб спочатку викликати рух, в наступному зменшити силу подразника до підпорогової величини. Даний метод вчена пропонує застосовувати серед дітей 3-12 років з ДЦП, у яких порушення мовленнєвої функції виявлялися у вигляді моторної алалії та інших порушень мовлення [81].

У роботах С. Євтушенко запропоновано ще один актуальний метод комплексного полімодального стимуляційного впливу у подоланні мовленнєвих порушень та затримки мовленнєвого розвитку у дітей, що включає використання спеціальних стимулюючих рефлексотерапевтичних методик, логопедичних, психологічних та педагогічних підходів на фоні застосування сучасних ноотропних й антиспастичних засобів для дітей, у яких діагностовано тяжкі порушення мовлення, в тому числі моторну алалію. Специфіка даного методу полягає у здійсненні стимулювання сталевими голками мовленнєвих зон скальпа та краніальних точок медіани, що контролюють головний мозок із використанням медичних засобів (нікотинова кислота, дозу якої поступово збільшували до максимальної). Вчений підкреслює, що в результаті лікування позитивний ефект спостерігається у 88% дітей та проявляється у появі перших слів (20%), зв'язного мовлення з збільшенням активного словника (38%), покращенні звуковимови (65%), граматичної будови мовлення, розуміння логіко-граматичних конструкцій, появі абстрагування (16,6%) [115].

Однак, застосування даних методів при подоланні моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку звісно потребує подальшого вивчення та обговорення ряду відповідних спеціалістів, залучених до комплексної реабілітації та, безперечно, не зменшує значення психолого-педагогічного аспекту у порівнянні з медичним.

Слід зазначити, що при ураженні різних ділянок кори головного мозку, водночас із мовленнєвими порушеннями, у дітей із моторною алалією відмічаються і немовленнєві розлади, що проявляються у недорозвитку як відносно елементарних,

так і складних психічних процесів, пов'язаних із організацією та розвитком мовленнєвої системи. Це зумовлює детальне вивчення специфічних психологічних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

1.3 Психолого-педагогічні передумови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Аналіз наукової літератури з проблеми формування комунікативної компетентності у дітей з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком дав змогу з'ясувати важливість врахування специфічних психологічних особливостей розвитку, в тому числі комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що в подальшому сприяє розробці ефективних прийомів цілеспрямованої логопедичної роботи.

Дослідження мовленнєвої діяльності дітей із моторною алалією свідчать, що останні належать до чисельної групи з обмеженими психофізичними можливостями, проте ці діти мають збережений розумовий розвиток й функціональність аналізаторних систем. За психолого-педагогічною класифікацією це діти з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Для них вільне володіння комунікативними знаннями, вміннями та навичками – це можливість особистісного розвитку й соціальної адаптації. Зазначимо, що саме комунікативна компетентність дозволяє дитині старшого дошкільного віку успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні) контакти для вирішення комунікативних і пізнавальних задач (сприйняття і передавання вербальної інформації), сприяє засвоєнню відповідних знань, формуванню умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативно-мовленнєвого процесу. У зв'язку з цим, останнім часом актуалізується проблема формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком, як передумови успішного мовленнєвого розвитку та пізнавальної активності у цілому. Про це свідчать праці А. Богуш, Л. Вавіної, Л. Волкової, Л. Калмикової, І. Мартиненко, Н. Пахомової, Т. Піроженко, Н. Савінова, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, С. Шаховської,

М. Шеремет, Д. Шульженко та інших [37; 50; 51; 58; 59; 68; 141; 181; 197; 200; 213; 231; 238; 251; 257; 259; 265; 268-270; 276; 277]. Особистісний розвиток дітей з моторною алалією, психологічні особливості пізнавальних процесів розглядали в своїх роботах Т. Візель, Л. Волкова, Б. Гріншпун, Г. Гуцман, Ю. Елькін, В. Ковшиков, Р. Левіна, О. Мастюкова, В. Орфінська, Н. Трауготт, Г. Парфьонова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Хватцев, С. Шаховська, М. Шеремет та інші [63; 68; 95; 96; 146; 159; 194; 227; 234; 236; 251; 256].

Досліджуючи причини виникнення невротичних рис характеру у дітей з моторною алалією, науковці пов'язують їх з несприятливими соціальними умовами, з недоброзичливим відношенням до дитини зі сторони дорослих і однолітків. Вчені відзначають особливу участь дорослого в процесі становлення спілкування в дитячому віці: він є і прикладом, і зразком, забезпечує емоційну підтримку та реалізацію спільної діяльності. На важливій ролі комунікативної діяльності в психічному розвитку дитини неодноразово наголошували Н. Аксаріна, А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, М. Лісіна, В. Мухіна, Н. Пахомова, Т. Піроженко, А. Рuzська, Н. Савінова, Г. Самохвалова, О. Смірнова, М. Шеремет та інші [46; 54; 55; 77; 92; 93; 97-99; 112; 165; 172; 197; 201; 213; 216; 225; 226; 241; 254; 278]. На думку вчених О. Бодальова, Х. Бедельбаєвої, Д. Годовікової, позитивний вплив комунікативної діяльності простежується у всіх сферах психічного життя дитини від процесів сприйняття до становлення особистості та самосвідомості [52]. Проблему взаємозв'язку мовлення і пізнавальної сфери особистості розглядали у своїх працях Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Кубрякова, Дж. Лакофф, Р. Немов, Т. Ушакова, М. Холодна, J. Field, R. Jeckendoff, R. Langacker та інші [172-174; 175; 266; 267; 275; 279; 280]. Водночас, аналіз наукової літератури дав змогу виявити прогалини у розгляді комунікативно-мовленнєвої діяльності як пізнавального процесу, що належить до цілісної пізнавальної сфери особистості. Отже, на даному етапі, в контексті нашого дослідження, актуально з'ясувати й проаналізувати проблему взаємозв'язку мовлення та пізнавальних процесів особистості крізь призму тісної взаємодії мислення та мовлення в аспекті цілісної комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Відтак, вирішальне значення для характеристики людини має формування особистісних якостей, що забезпечує найбільш високі, усвідомлені форми її поведінки та комунікативної діяльності. Комунікативна діяльність є провідним чинником розвитку особистісного потенціалу дитини, засобом пізнання навколишнього і самого себе, основою засвоєння повноцінних людських стосунків.

Дошкільний період суттєво відрізняється від наступних етапів життя дитини, насамперед її відносною свободою: діяльність, якою вона займається, здебільшого обирається за власним бажанням, є емоційно насиченою, дає широкий простір для уяви і творчості. Невипадково О. Леонт'єв влучно назвав дитинство особливим часом людського життя, «періодом первинного фактичного становлення особистості», де можливості особистості здійснювати ту чи іншу діяльність становлять її особистісний потенціал.

Саме поняття «потенціал» є полінауковим і розглядається в різних галузях знань. За тлумачним словником української мови «потенціал» визначається як сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері; запас чого-небудь; резерв; приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов [223]. У науковій психолого-педагогічній літературі дослідники В. Марков, Ю. Синягін розглядають цей термін як сукупність поновлюваних ресурсів, які можуть бути використані людиною для досягнення певної мети або результату [180]. Під особистісним потенціалом науковці Є. Головаха, А. Петровський, Ю. Швалб розуміють сукупність наявних здібностей людини як суб'єкта діяльності та придатних до мобілізації основних джерел у вигляді задатків, неповторне поєднання лише їй притаманних властивостей, які в разі їх використання дозволять особі-носію досягти значних результатів діяльності у певних сферах. Потенціал таких властивостей забезпечує особі самореалізацію через спілкування з іншими людьми та через вплив на них.

О. Бодальов виділяє такі фактори впливу спілкування на формування особистості: 1) в процесі спілкування люди отримують можливість передавати знання про навколишню дійсність, а також вміння та навички, необхідні для успішного

виконання діяльності; 2) комунікативна діяльність розширює світогляд індивіда та сприяє розвитку новоутворень, які необхідні для успішного виконання діяльності; 3) спілкування є обов'язковою умовою розвитку атенційних, перцептивних, мнемічних та мисленневих характеристик; 4) комунікативна діяльність значуща для розвитку емоційної сфери, для формування почуттів; процес спілкування впливає на формування в особистості стійких форм емоційних реакцій на вплив певних сторін дійсності, становлення самопрезентації; 5) ситуації спілкування, в яких переважно перебуває індивід, визначають його вольовий розвиток: буде він цілеспрямованим, рішучим, наполегливим чи навпаки; 6) у комунікативній діяльності розвивається здатність співчувати іншим, яка є власне соціальною, оскільки заснована на інтересі до людини і готовності допомогти їй [53].

Отже, особистісний потенціал розглядається як внутрішня структура, в яку інтегровані загальні можливості особистості як індивіда і спеціальні як суб'єкта діяльності. Потенціал визначається через готовність до здійснення різних видів діяльності та через можливість досягнення прогнозованого рівня особистісного розвитку [180]. Серед виділених груп потенціалів особистості (інтелектуального, пізнавального, творчого, духовного, естетичного та інших), в контексті нашого дослідження, особливого значення набуває поняття комунікативного потенціалу особистості дошкільника з порушенням мовлення.

Розкриваючи зміст поняття комунікативний потенціал особистості, Ю. Жуков та Л. Петровська визначають його як властиві особистості об'єктивні і суб'єктивні комунікативні можливості, які реалізуються як свідомо, так і стихійно і є внутрішнім резервом індивіда. Комунікативний потенціал особистості утворюють: комунікативні можливості, комунікативні сили індивіда, які можуть бути використані особистістю в конкретній формі спілкування; психологічні властивості й можливості, придбані в реальних умовах спілкування і взаємодії з іншими людьми; комунікативні можливості подальшого розвитку. Він є не статичною, а динамічною, тобто такою, що розвивається (або навпаки), системою властивостей і здібностей, яка формується у спільній діяльності з іншими людьми, реальному спілкуванні з ними. Це – система форм, засобів, шляхів інтеграції власної діяльності з діяльністю інших, власної

особистості з особистостями інших, специфічний комплекс особистісних якостей і особливостей [123].

Р. Максимова розглядає комунікативний потенціал як складне структурне утворення, яке проявляється в наявності у людини ряду комунікативних якостей, що забезпечують оптимальний рівень взаємовідносин з оточуючими. Компонентами цього утворення є комунікативна активність (ініціативність), емоційна реактивність у спілкуванні і комунікативна впевненість. Науковець стверджує, що зниження комунікативного потенціалу відбувається при порушенні системи міжособистісних відносин, а збільшення пов'язане з наявністю позитивної психологічної атмосфери та морального клімату в соціальному мікросередовищі. Дослідниця встановила, що існує пряма залежність між рівнем розвитку комунікативного потенціалу і успішністю навчальної діяльності в шкільних групах [176]. Відтак, актуальним питанням спеціальної освіти є всебічна підготовка дитини старшого дошкільного віку з моторною алалією до подальшої навчальної діяльності й забезпечення її ефективної соціалізації, шляхом формування комунікативної компетентності даної категорії дітей.

Отже, передумовою до комунікативного розвитку вчені (І. Мартиненко, Т. Піроженко, А. Самохвалова та ін.) вважають наявність високої комунікативної потреби, прагнення вступати в контакт з навколишніми, бути поміж них. Потреба у спілкуванні є однією з ранніх соціальних потреб особистості. З віком ця потреба розширюється та поглиблюється за формою та змістом і зумовлює розвиток спілкування, його мотивів, комунікативних умінь [181; 200; 216]. Встановлено, що рушійною силою комунікативного розвитку є становлення та диференціювання комунікативної мотивації, яка детермінується взаємодією з партнером. У комунікативних мотивах набуває предметності потреба дитини, спонукає її шукати допомогу дорослого, зокрема: потреба у нових враженнях породжує пізнавальні мотиви спілкування, потреба в активному функціонуванні – ділові мотиви, а потреба у визнанні та підтримці – особистісні мотиви спілкування. У кожному періоді дитинства кожен із означених мотивів стає провідним. Зміна домінування мотивів визначається перетвореннями провідної діяльності дитини та значення спілкування в системі загальної життєдіяльності дітей [181].

Окрім того, у межах дитинства вирізняють декілька періодів сензитивних для розвитку окремих груп особистісних якостей дитини: – період формування первинних мотивів людини та її рис характеру, що припадає на дошкільне дитинство – від народження до часу вступу до школи. У цей період розвиваються основні стильові (характер, способи поведінки, манери) та частково інструментальні (засоби досягнення цілей) особистісні властивості. На початку (раннє дитинство) вони формуються внаслідок взаємодії генотипу і середовища. Потім (старший дошкільний вік) починають розвиватися вже на ґрунті соціально-психологічних законів; молодший шкільний вік і початок підліткового – час прискореного розвитку здібностей, а старший шкільний вік – час розвитку моральних установок системи поглядів особистості на світ [156]. Загалом, на формування особистості впливають не лише середовище і генотип, але й такі психічні процеси як: відчуття, сприймання, пам'ять, уява, увага, мислення та мовлення.

Відтак, мовлення посідає одне з центральних місць у процесі психічного розвитку дитини і формуванні її особистості. Оскільки, поняття «мовлення» розглядається в науковій літературі в двох основних напрямках: психологічному та психолінгвістичному, характеризуючи його з психологічної позиції, слід підкреслити, що мовлення здійснює безпосередній вплив на пізнавальний та особистісний розвиток осіб з особливими освітніми потребами [200]. А тому стає очевидним, що у дітей з порушеннями мовлення розвиток особистості буде протікати складніше, потребує комплексної психолого-педагогічної допомоги не лише у мовленнєвій сфері, а й у розвитку особистості означеної категорії дітей.

Варто зазначити, що особливості особистості насамперед пов'язані із тим чи іншим порушенням мовлення. А тому, слід окремо розглянути ті особливості, які стосуються конкретного мовленнєвого порушення, чисельну групу серед яких складають діти старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Відтак, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що недоліки мовлення дітей із моторною алалією спричиняють несформованість комунікативних здібностей, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності в цілому. Адже саме порушення вербального спілкування, бідність

мотиваційних засад, недостатнє володіння комунікативними вміннями, недорозвинення комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища, комунікативна пасивність є основною тенденцією у становленні комунікативної діяльності даної категорії дітей [107; 146; 156; 197]. У дітей з алалією компенсаторно більш активно, ніж мовленнєві, розвиваються невербальні засоби спілкування (міміка, жести), особливо на початкових етапах розвитку. З віком особливо активно цими засобами починають користуватися діти з мовленнєвою патологією при збереженому інтелекті. В таких випадках спостерігається значне випередження в накопиченні пасивного словника у порівнянні з активним, діти краще розуміють звернене до них мовлення [197]. Усвідомлення власного мовленнєвого порушення може породити як дисгармонічні риси характеру, так і різноманітні невротичні симптомокомплекси [107; 146]. При моторній алалії В. Ковшиков виділяє три групи дітей в залежності від стану особистості та емоційно-вольової сфери. Перша, найменш чисельна, емоційно-вольова сфера і особистісні якості у дітей збережені, відхилення не виходять за межі норми. Другій групі дітей характерна підвищена збудливість, гіперактивність, схильність до підвищеного фону настрою, некритичність по відношенню до мовленнєвого порушення. Третя група є найбільш чисельною, діти цієї групи відрізняються підвищеною загальмованістю, зниженням активності, критичним відношенням до свого дефекту, крім того, спостерігається виражене переживання з цього приводу, мовленнєвий негативізм, діти невпевнені в собі, замкнуті, сором'язливі [146; 156].

Як психічний процес мовлення пов'язане з пізнавальними (когнітивними) процесами, разом з якими воно розвивається й бере участь у пізнанні людиною світу. Одночасно ці процеси впливають на формування мовлення та його розвиток, сприяють становленню мовлення – є його органічними мовленнєвими складовими (Б. Ананьєв, А. Беляєва, П. Блонський, О. Брушлинський, Б. Величковський, О. Запорожець, Л. Калмикова, І. Румянцева, Р. Солсо) [89; 97; 139-141; 163; 183; 184; 187; 188].

Отже, як свідчать чисельні наукові праці, присвячені дитячій віковій психології, старший дошкільний вік характеризується активністю протікання всіх пізнавальних процесів спрямованих на пізнання навколишнього світу. Відчуття є найпростішим психічним процесом відображення різних властивостей предметів та явищ об'єктивного світу, що виникає за їхнього безпосереднього впливу на органи чуття. З їх допомогою організм дитини у вигляді відчуттів отримує найрізноманітнішу інформацію про стан внутрішнього і зовнішнього середовища, про розмаїття навколишнього світу (колір, запах, температуру, величину предметів). Відчуття має рефлекторний характер. Фізіологічна основа відчуття – нервовий процес, що утворюється у процесі дії подразника на адекватний йому аналізатор [156].

Слід підкреслити, що розвиток відчуттів тісно пов'язаний із розвитком мовлення. Адже уміння називати ту чи іншу властивість предмета дає можливість людині відрізнити її від інших ознак, і разом з тим знайти в них спільне, оскільки кожне слово, як відомо, здійснює узагальнюючу функцію.

Дані про розвиток відчуттів у дітей з моторною алалією свідчать, що для цього психічного процесу не характерні грубі відхилення від норми; частота порушень на рівні рецептора (зору, слуху) майже така сама, як і в нормі. Добре розвинена у дітей з порушенням мовлення чутливість до розрізнення кольорів. Вони знають основні кольори. Однак опанування назвами відтінків кольорів відстає у часі. Такі кольори, як фіолетовий, помаранчевий, блакитний, у мовленні діти не застосовують [107; 156].

Але дитина, пізнаючи довкілля, одержує не лише інформацію про певні властивості і якості об'єктів через відчуття, а й відомості про самі ці об'єкти та явища як цілісні утворення, що забезпечується за допомогою сприймання.

Сприймання, як і відчуття, пов'язане насамперед із аналізаторним апаратом, за допомогою якого світ впливає на нервову систему людини, водночас є більш високоорганізованим пізнавальним процесом, порівняно з відчуттям. Фізіологічні основи сприймання полягають у тому, що під впливом дії на рецептори різноманітних комплексних подразників навколишнього світу у корі великих півкуль головного мозку утворюються тимчасові нервові зв'язки. Вони формуються у межах одного аналізатора. Виникають також і міжаналізаторні зв'язки. В ядрах коркових відділів

аналізаторів здійснюється складний аналіз і синтез цих комплексних подразників. Аналіз забезпечує вирізнення об'єктів сприймання. На основі аналізу здійснюється синтез усіх властивостей об'єкта у цілісний образ [156].

Таким чином, в основу складного процесу побудови образного сприймання покладено систему внутрішньо-аналізаторних і міжаналізаторних зв'язків, за допомогою яких забезпечуються оптимальні умови виділення подразників і взаємодія властивостей предмета як складного цілого.

Важливу функцію у процесі сприймання виконує мовлення, яке визначає сутність людського сприймання. Мовлення надає сприйманню людини довільного характеру, пов'язує сприймання з людською особистістю. Мовлення сприяє усвідомленню й осмисленню предметів, що відображаються, і регулює процес формування людського сприймання.

Характеризуючи процес сприймання дітей з порушеннями мовлення, в тому числі із моторною алалією, слід відмітити, що труднощі виникають у процесі побудови цілісного образу та виокремленні фігури (об'єкта) на тлі [107; 156; 197]. Наприклад, якщо дитині з нормальним розвитком на малюнку показати три довільно розташовані точки, то вона одразу, мимовільно, сприймає їх як вершини уявного трикутника. У дітей з порушенням мовлення формування подібного єдиного образу відбувається значно повільніше. Спостерігається уповільненість процесу переробки інформації. Діти сприймають за певний час менший обсяг матеріалу, ніж їх ровесники з нормальним розвитком. Швидкість сприймання у дітей з порушенням мовлення менша, ніж у нормотипових дітей, і ще більше уповільнюється, якщо є будь-яке відхилення від оптимальних умов сприймання: погана освітленість; обертання предмета під незвичним кутом; розміщення поряд інших аналогічних предметів; часте змінювання сигналів (об'єктів); одночасне демонстрування декількох сигналів [107; 156; 197].

У науковій літературі засвідчено, що діти з алалією мають труднощі під час встановлення місця дотику. Як відомо, тактильне сприймання є комплексним, воно поєднує тактильні та рухові відчуття. Особливості цього виду сприймання пов'язані з недорозвитком тактильної й рухової чутливості. Прикладом недостатньої тактильної

чутливості є труднощі, які виникають під час визначення місця дотику до різних ділянок поверхні шкіри (щоки, носа, кисті руки, передпліччя). Особливо це помітно у процесі одночасного дотику до різних ділянок шкіри [156]. Особливості тактильного сприймання у дітей з алалією досліджувалися шляхом загальних методик (О. Лурія) [107], а також за допомогою методики Р. Рингеля, коли дитині пропонували визначити форму предметів, які були у неї в роті. Найпомітніші порушення орального стереогнозу були у дітей з порушенням лицевого гнозису. При цьому спостерігалася залежність між порушеннями лицевого гнозису (особливо в місці оральної мускулатури) і складністю порушення звуковимови. З'ясували, що найпомітніші порушення орального стереогнозу (здатність сприймати предмети на дотик, тобто тактильно-руховим способом) можливі у дітей із грубими порушеннями експресивного мовлення [107; 156].

Слід відмітити, що формування досвіду дитини було б неможливе, якби образи навколишнього світу, що виникають в корі головного мозку, зовсім зникали. Такі зв'язки взаємопов'язані, вони закріплюються, зберігаються і відтворюються залежно від потреб людини. Всі ці процеси охоплює пам'ять. У пам'яті розглядають процеси запам'ятовування, збереження, відтворення і забування; вони не є автономними психічними здібностями; формуються у діяльності й визначаються нею.

Пам'ять, як загальнофункціональний механізм, представлена в мовленнєвій діяльності двома видами: оперативною, що забезпечує утримання складної багатоопераційної структури мовних дій (їхніх алгоритмів, відношень між головними і залежними компонентами речення, смислової програми висловлювання тощо) і довготривалою, що сприяє запам'ятовуванню, збереженню і відтворенню мовних знаків, їхніх значень, практичних правил їх сполучуваності в мові, що зумовлює використання названої психічної функції у структурі різних дій мовленнєвої діяльності.

Труднощі актуалізації минулих подій у пам'яті, відсутність досвіду, слабкість вербальної пам'яті, порушення механізму планування висловлювання (вибору необхідної лексики, побудови фрази у внутрішньому мовленні та ін.), зумовлюють недоліки при відтворенні змісту знайомого твору чи казки, особливо при складанні

монологу за уявною ситуацією з життєвого досвіду дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Тому, на думку Р. Левіної, робота з формування зв'язного монологічного мовлення у дітей із алалією повинна ґрунтуватися на формуванні вміння відтворювати по пам'яті подробиці баченого, конструювати речення зі словами прочитаного тексту, розвивати ритміко-мелодійну сторону мовлення в ході роботи над текстом. Особливу увагу слід приділяти розвитку зв'язного мовлення, як основи комунікації [107; 156; 197].

Розкриваючи особливості уяви у дітей із нормальним та порушеним розвитком, слід підкреслити тісний зв'язок даного психологічного прояву та мовлення. «Спостереження за розвитком уяви підтвердило залежність цієї функції від розвитку мовлення – писав Л. Виготський. – Затримка в розвитку мовлення... знаменує собою і затримку розвитку уяви». Дослідження В. Глухова (1985) дозволяють зробити висновки, що діти з моторною алалією за рівнем продуктивної діяльності уяви відстають від однолітків із нормотиповим розвитком. В пробах на виконання малюнків за заданими геометричними фігурами та на закінчення малюнків за заданим початком діти з нормотиповим мовленнєвим розвитком створюють в середньому на 5 зразків більше, ніж діти з мовленнєвою патологією. У дітей із порушенням мовлення спостерігається в 2,5 рази більше малюнків, що копіюють зразок та предмети найближчого оточення, у них значно частіше повторень власних малюнків та є малюнки, неадекватні завданню. Для дітей з мовленнєвою патологією характерне використання штампів, одноманітність, їм потрібно значно більше часу для включення в роботу, в цьому процесі спостерігається значне збільшення тривалості пауз, виснаження діяльності [197].

Здатність дитини до фокусування на змісті повідомлення у процесі трансформації, забезпечується за допомогою уваги, яка бере участь в аналізі дискурсу з метою визначення моменту релевантності висловлення власної думки з метою підтримання чи завершення комунікативного акту. Увага створює і підтримує необхідний рівень зосередженості і спрямованості свідомості, що забезпечує підвищення рівня інтелектуальної активності індивіда. У цьому значенні увага виступає як засіб протікання всіх пізнавальних процесів і, завдяки цьому, сприяє

розвитку і функціонуванню як мовленнєвої діяльності в цілому, так і окремих її складових.

За чисельними дослідженнями науковців Т. Бахмач, А. Обухівської, Т. Сак та інших, увага дітей з порушенням мовлення, в тому числі з моторною алалією, має такі особливості: зменшення стійкості, концентрації внаслідок загальної втоми; неадекватні коливання часто без будь-якої причини; генералізованість і селективність, що виявляється у неспроможності дітей зосередитися на розв'язанні завдання [156; 197]. Низький рівень розподілу, концентрації та стійкості уваги у дітей з моторною алалією проявляється у постійному відволіканні, що виникає навіть при умові позитивного спрямування дитини на виконання дій, які викликають у неї інтерес [107; 146].

Отже, на формування особистості старшого дошкільника з моторною алалією впливають основні види діяльності, які він виконує, розвиток мовлення та пізнавальних процесів спрямованих на пізнання навколишнього світу. На основі відчуття та сприймання людина одержує різноманітну інформацію про зовнішні властивості та ознаки предметів, які фіксуються у її свідомості у формі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших проявів. Проте такої інформації людині для пізнання не достатньо. Вичерпні знання про внутрішні, невідчутні властивості та ознаки предметів дійсності, безпосередньо не відображеної у відчуттях і сприйманні сутності, людина одержує за допомогою мислення – вищої, абстрактної форми пізнання об'єктивної реальності, людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність (Л. Виготський).

У науковій літературі доведено, що у процесі засвоєння мовленнєвого матеріалу мислення сприяє його смисловій організації, пам'ять – його фіксації. Показано, що на рівні мовленнєвої діяльності мислення забезпечує збір думок, а пам'ять – трансформацію думок в адекватну їм мовленнєву форму. Отже, мислення, єдність довготривалої та оперативної пам'яті, уява, увага є компонентами успішної комунікативної діяльності дошкільника [156].

В. Ковшиков і Ю. Елькін (1979 р.), досліджуючи мислення дітей із моторною алалією розмежували деякі поняття: знання – сукупність сформованих в минулому

досвіді результатів пізнання дійсності (образи, уявлення, поняття), які служать матеріалом для розумових операцій; самоорганізація психічної діяльності – цілісна спрямованість психіки на активацію пізнавальної діяльності та на її управління, що створює необхідні умови для протікання процесу мислення та для дозволу проблемних ситуацій; власне мислення – процес, спрямований на вирішення проблемної ситуації [107; 146]. В процесі дослідження науковцями були одержані наступні результати: у дітей з недорозвитком мовлення на процес і результати мислення впливають недоліки в знаннях і найбільш часто порушення самоорганізації. У них виявляється недостатній об'єм відомостей про оточуюче, про властивості і функції предметів дійсності, виникають труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків явищ. Порушення самоорганізації обумовлюються недоліками емоційно-вольової і мотиваційної сфер та виявляються в психофізичній розгальмованості, рідше в загальмованості та відсутності стійкого інтересу до завдання. Діти часто тривало не включаються в запропоновану їм проблемну ситуацію або, навпаки, дуже швидко приступають до виконання завдань, але при цьому оцінюють проблемну ситуацію поверхнево, без урахування всіх особливостей завдання. Інші приступають до виконання завдань, але швидко втрачають до них інтерес, не закінчують їх та відмовляються працювати, навіть у випадках правильного виконання завдань. При цьому можливості правильного здійснення розумових операцій у дітей з недорозвитком мовлення, як правило, збережені, що виявляється при розширенні запасу знань і впорядкуванні самоорганізації (В. Ковшиков, Ю. Елькин) [146; 197; 227].

Структурною одиницею мисленнєвого процесу є розумові дії, до них відносять аналіз, абстрагування, порівняння, узагальнення, класифікація. У ряді наукових робіт питання про стан розумових процесів у дітей з моторною алалією обговорюється в контексті проблеми співвідношення інтелектуальних і мовленнєвих порушень [107; 227]. При цьому автори роблять спроби встановити причинно-наслідкові зв'язки між цими порушеннями та з'ясувати, який з дефектів є первинним. Так, в роботах Р. Белової-Давид діти із моторною алалією характеризуються як такі, у яких інтелектуальна недостатність є первинною, а мовленнєва – вторинною, яка залежить від основного дефекту [34]. Ця точка зору, висловлена раніше М. Богдановим-

Березовським, а згодом М. Зеєманом, в даний час не знаходить активних прихильників. Існує протилежна точка зору, згідно з якою вважається, що образне і понятійне мислення в невербальній формі у даної категорії дітей в цілому збережено та встановлення будь-яких кореляцій або причинно-наслідкових зв'язків між порушенням мовлення та порушенням інтелекту не представляється можливим [227]. На сучасному етапі прийнятою є наступна точка зору, яку розділяє більшість дослідників. Згідно цієї концепції, інтелектуальна недостатність, що виявляється в недорозвиненні понятійного мислення, в несформованості здатності до абстрагування, в семантичних порушеннях, обумовлена тяжкістю мовного недорозвинення і тому має вторинний характер. В обґрунтування даного положення вчені посилаються на нерівномірність розумових процесів при виконанні різних видів завдань, на кращі результати з невербального тестування, на меншу схильність до поведінкового аутизму (на відміну від дітей з первинною інтелектуальною недостатністю), на можливість компенсації, згладжування порушень пізнавальної діяльності в процесі корекційної роботи [107; 197; 227]. Вирішення питання про компенсацію при моторній алалії залежить, на думку багатьох вчених, від успішності комплексного впливу та розробки спеціальних прийомів розвитку як мовленнєвої функції, так і розумових процесів.

Отже, особистісний потенціал дошкільника, це, насамперед, сукупність здібностей до оволодіння дітьми когнітивно-мовленнєвими операціями та діями, мовними знаннями з подальшим доцільним і продуктивним застосуванням їх у спілкуванні, що виступає необхідною складовою корекційного процесу і є передумовою для формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Комунікативна компетентність розглядається як компонент більш масштабного особистісного утворення, комунікативного потенціалу, і є в узагальненій формі, ієрархічно організованим психічним утворенням, проявом певного рівня розвитку особистості, яке передбачає сформованість цілісної системи мотиваційно-спонукальних, особистісних якостей і функціонально-операційних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти сфери особистості дитини з порушеннями мовлення.

Таким чином, враховуючи, що віковими психологічними досягненнями періоду дошкільного дитинства, характеристиками завершеності завдань та мети дошкільної освіти та програмних державних документів виступає сформованість комунікативно-мовленнєвої діяльності, в тому числі комунікативної компетентності, ми можемо стверджувати, що проблема аналізу психолого-педагогічних умов особистісного потенціалу дошкільника з порушенням мовлення знаходиться у площині головного напрямку – забезпечення умов для формування, розвитку та прояву комунікативних знань, умінь та навичок, мовленнєвої активності, комунікативної впевненості у спілкуванні даної категорії дітей.

Отже, подальше експериментальне вивчення методичних основ формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією допоможе окреслити шляхи вдосконалення корекційно-розвивальної роботи з означеною категорією дітей.

Висновки до першого розділу

Результати теоретичного аналізу й узагальнення наукових даних засвідчили високу актуальність і різновекторність дослідження проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Поряд з цим, рівний доступ до якісної освіти, як фундаментальне надбання цивілізованого суспільства вимагає постійного вдосконалення методології, принципів, та змісту спеціального навчання та виховання дітей з особливими потребами.

На основі вивчення загальнопедагогічної та спеціальної наукової літератури здійснений багатоаспектний аналіз теоретико-методичних основ дослідження проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком. В аналізованих дослідженнях особливо наголошується актуальність компетентісно спрямованого підходу до організації корекційно-розвивальної роботи, за якого основним результатом діяльності закладу дошкільної освіти є оволодіння дитиною набором ключових компетентностей особистості. При цьому головним завдання мовленнєвого розвитку дошкільників визначено формування комунікативної компетентності, яка є показником пізнавального розвитку та передумовою успішності подальшого навчального процесу.

З'ясування ступеня висвітлення досліджуваної проблеми у загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі дозволило уточнити сутність понять «комунікація», «комунікативна діяльність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність», що в контексті дослідження питання формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією набуває особливого значення. Так, розкриваючи поняття «комунікація» та співвідносячи його з терміном «спілкування», визначено як спільні, так і відмінні їх характеристики. З'ясовано, що процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності.

Спираючись на здобутки вітчизняної і зарубіжної педагогічної теорії, поняття «комунікативна компетентність» нами розглядається як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілої системи мотиваційно-спонукальних явищ, особистісних якостей та функціональних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні, поведінкові сфери дитини старшого дошкільного віку.

Аналіз нейрофізіологічних і психолінгвістичних засад формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засвідчив, що розвиток мовленнєвої функції у дітей із моторною алалією відбувається в умовах органічного ураження кори головного мозку, що, безумовно, впливає на нейропсихологічну основу комунікативно-мовленнєвої діяльності (специфічні та загально-функціональні механізми мовлення). Психологічна основа мовленнєвої діяльності забезпечує формування таких компонентів мовлення, як лінгвістичний, комунікативний та інтелектуальний. Дослідження комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей із моторною алалією свідчать, що останні належать до чисельної й неоднорідної групи з обмеженими психофізичними можливостями, проте цим дітям властива складність і неоднорідність структури процесів пізнавальної діяльності.

Зазначено, що важливою умовою забезпечення високої ефективності корекційно-розвивальної роботи є міждисциплінарна оцінка порушень мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, що полягає у єдності медичної, психологічної і педагогічної складових.

Подальше експериментальне вивчення методичних основ формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією допоможе окреслити шляхи вдосконалення корекційно-розвивальної роботи з означеною категорією дітей.

Основний зміст першого розділу дисертаційної роботи висвітлено у таких публікаціях автора [20; 21; 26; 29; 31].

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

2.1. Навчально-методичне забезпечення формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

В умовах сьогодення актуальною є проблема формування комунікативної компетентності особистості, що необхідно реалізувати, починаючи з дошкільного дитинства. Учені (С. Єрмоленко, Л. Мацько та ін.) наголошують на тому, що мовна освіта повинна спрямовуватися на формування всебічно розвиненої, компетентної, творчої особистості громадянина України – носія етнічних, національних і загальнолюдських цінностей, який живе в гармонії з довкіллям і самим собою. Тому, починаючи з материнської (родинної) школи і закінчуючи професійною освітою, навчання мови має бути зорієнтованим на виховання комунікативно-мовленнєвої особистості. Ця проблема висвітлена у дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних учених (А. Богуш, В. Бондарь, Л. Вавіна, Е. Данілавічюте, В. Засенко, В. Красних, О. Леонтєв, І. Мартиненко, В. Маслова, Л. Мацько, Л. Паламар, Н. Пахомова, В. Синьов, В. Тарасун, О. Трифонова, Л. Трофименко, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Отже, головним завданням мовленнєвого розвитку дошкільників є формування комунікативної компетентності, яка виступає показником пізнавального розвитку та передумовою успішності подальшого навчального процесу, про що свідчить аналіз чисельних досліджень, Державного стандарту та чинних програм навчання і виховання в дошкільних закладах освіти України.

Відтак, в Україні стандарт у галузі дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти, який ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах стосовно дитинства [11; 129; 204]

Отже, Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на цілісний підхід до особистості, тобто центральною фігурою освітнього процесу є дитина як

мовленнєва особистість. Основною вимогою є формування особистості дитини, її життєвої (ігрової, навчальної, трудової, комунікативної, побутової) й соціальної компетентності [11, с. 36]. Інваріантну частину змісту дошкільної освіти систематизовано за освітніми лініями «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному докільлі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини», що забезпечує неперервність змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок. Виключення з інваріантної частини будь-якої з освітніх ліній, наголошують автори, порушує цілісність розвитку дитини на рівні дошкільної освіти і наступність її в початковій школі. Варіативна складова змісту дошкільної освіти визначається закладом дошкільної освіти з урахуванням особливостей регіону, освітніх закладів, індивідуальних освітніх запитів дітей та побажань батьків або осіб, які їх замінюють. Зміст Базового компонента дошкільної освіти щодо мовленнєвого розвитку дітей презентовано освітньою лінією «Мовлення дитини», у якій подано кінцеві результати з формування комунікативної і мовленнєвої компетенцій дошкільників. Насамперед увага звернена на комунікативні здібності дитини, які трактуються як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції». Окрім того, у Базовому компоненті дошкільної освіти визначено завдання з розвитку фонетичної, лексичної, граматичної і мовленнєвої компетенцій [11, с. 36].

Аналіз чинних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку дозволив встановити, що заклади дошкільної освіти послуговуються переважно програмами «Дитина», «Малютко». Водночас, залежно від регіону, вихователі користуються також програмами «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкільля», «Я у світі» і тематичними авторськими програмами, а саме: «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» та «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (А. Богуш), «Розвиток українського мовлення у дошкільників» (Н. Дзюбишина-Мельник),

парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» (Т. Піроженко, О. Хартман), комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» (Л. Калуська) тощо.

Оскільки наше дослідження спрямовано на вивчення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, тому було проаналізовано зміст розвитку комунікативної діяльності дітей старших груп закладів дошкільної освіти. Так, у програмі «Малятко» (2001 р.) поняття «комунікативні здібності» визначається як індивідуальні психологічні й психофізіологічні особливості, що сприяють швидкому і якісному засвоєнню умінь та навичок застосовувати засоби спілкування в конкретній ситуації взаємодії з оточуючим. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку висвітлено у розділі «Мовленнєве спілкування», який включає такі підрозділи: «У світі слів», «У світі звуків», «Дитяча грамати́ка», «Наші співрозмовники». Для дітей старшої групи обов'язковими є заняття з розвитку звукового аналізу мовлення; передбачено заняття з підготовки руки дитини до письма. З цією метою подано такі підрозділи: «Вчимося читати і писати», «Робота з книжкою». Зауважимо, що автори програми рекомендують збагачувати словник старшого дошкільника за такими темами: «Народні вироби», «Українські обряди та традиції», «Морально-етичні взаємини між людьми», «Дорожній рух», «Запрошуємо в гості», «Доброзичливі сусіди», «Спорт», «Професії моїх батьків». У рубриці «Наші співрозмовники» передбачається інша орієнтовна тематика, подано типи монологічних висловлювань для процесу спілкування з однолітками й дорослими [178].

У 2008 році було видано Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». У програмі значна увага приділяється розвитку мовлення дітей дошкільного віку, за словами авторів програми, «активне мовленнєве пізнання – найважливіше надбання дошкільного віку» [261]. Заслуговує на схвальну оцінку визначені у програмі завдання, що спрямовані передусім на особистість дитини: «гармонізувати взаємодію дитини з різними дорослими та однолітками, спрямовану на задоволення потреб у визнанні, підтримці, любові, активності, нових враженнях»

[10; 261]. Автори програми звертають увагу педагогів на «направлення в комунікативній спрямованості на партнера по спілкуванню, «зчитування» елементів його невербального мовлення».

У програмі «Дитина в дошкільні роки» (2010 р.) досить чітко розкрито завдання з розвитку мовлення старших дошкільників у всіх аспектах, велика увага приділена повноцінному фізичному, соціальному, пізнавальному та духовному розвитку зростаючої особистості. Програма складається з трьох частин: програма для дітей молодшого дошкільного віку має назву «Кроки до самостійності», дітей середнього віку чекає програма «Подорож у довкілля», а для дітей старшого дошкільного віку створено програму «Стежинки у Всесвіт». Структуру програми для дітей дошкільного віку побудовано з урахуванням ліній розвитку, де завданням розвитку кожного психологічного віку передують психолого-педагогічна характеристика дитини, яка складається із критеріїв, а саме: провідна діяльність; кількісні та якісні показники рівня розвитку пізнавальних, емоційних і вольових процесів; новоутворення кожного віку; сензитивні періоди формування тих чи інших психічних процесів, особистих властивостей, феноменів тощо.

Зміст програми «Дитина в дошкільні роки» систематизовано за основними освітніми лініями «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». В кінці кожного напрямку авторами пропонуються показники компетентності дитини, що визначаються як «основні психологічні досягнення дитини, що свідчать про розвиток її психіки, самосвідомості, особистості» [109]. Відтак освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає формування у дитини старшого дошкільного віку наступних компетентностей, що в рамках нашого наукового дослідження заслуговують на особливу увагу: комплексне застосування дитиною мовленнєвих та немовленнєвих засобів з метою комунікації, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, виявляти ініціативність, стриманість у спілкуванні, володіти культурою мовленнєвої комунікації тощо [109].

Враховуючи специфіку нашого дослідження, особливу увагу в даній програмі привертає напрям «Риторика», що розкриває особливості об'єднання в єдине різні

знання про людину з теорії комунікації, психології спілкування, лінгвістики, етики, соціології, логіки, семіотики тощо, де незмінним для сучасної риторики є те, що в центрі – особистість, яка спілкується [109].

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (2013 р.) пропонує орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з п'ятирічними дітьми і спрямовує педагогів і батьків на особистісний розвиток дошкільників 6-го року життя за основними напрямками, що ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, інтегрованого, компетентнісного, діяльнісного підходів до розвитку, виховання та навчання дошкільників, тісної взаємодії навчального закладу і родини у формуванні основ їхньої елементарної життєвої компетентності перед вступом до школи. Завдання мовленнєвого розвитку подано в розділі «Мовленнєвий розвиток», у якому чітко й ґрунтовно визначено ключові мовленнєві завдання за такими підрозділами:

«Мовленнєвий розвиток», «Розвиток зв'язного мовлення і комунікативних умінь». Слід підкреслити, що дана програма пропонує напрямок формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку здійснювати через розвиток у них зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного) [73]. Поряд з цим, на особливе схвалення заслуговують, наявні у програмі, поради батькам щодо мовленнєвого розвитку дитини за всіма аспектами мовлення, пропоновані авторами мовленнєві ігри, які можна використовувати вдома.

Належне місце у теорії і практиці навчання та виховання дітей дошкільного віку посідає програма «Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів» (2015 р.). В основу методологічних і теоретичних засад побудови програми, визначення її змістових ліній («Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини») покладено компетентнісний підхід у, де одним зі складників «дошкільної зрілості» випускника закладу дошкільної освіти є набуті ним компетенції за кожною освітньою лінією. Авторами підкреслено значення понять «компетенція» та «компетентність», де остання визначається як інтегральна характеристика, особистісна риса людини, що

передбачає наявність не тільки сформованих знань умінь і навичок, а й здатність практично діяти, застосовувати набутий успішний досвід. Поняття «компетенція» в програмі розглядається як «наперед задана вимога, норма до освітньої підготовленості дитини дошкільного віку з кожної освітньої і змістовної лінії». Зміст програми за змістовною лінією «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях через реалізацію основних завдань з розвитку мовлення [217].

У програмі «Дитина» (2016 р), що розрахована для дітей дошкільного віку від 2 до 7 років, авторами пропонується напрямок побудови освітнього процесу з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей і потреб дітей кожного вікового періоду. Назви розділів програми відповідають назвам освітніх ліній інваріантної складової Державного стандарту дошкільної освіти, а саме: «Особистість дитини», «Мовлення дитини», «Дитина в соціумі», «Гра дитини», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у світі культури», та варіативної складової, зокрема: «Подорожуємо у світ англійської мови», «Комп'ютерна грамота», «Шахи», «Хореографія». У змісті розділів освітньої програми яскраво простежуються засади компетентнісного підходу до розвитку особистості дитини. Особливість змісту даної програми автори вбачають у «дешколяризації», тобто пропонується розвивати дитину, а не цілеспрямовано готувати її до школи. Змістове наповнення розділу «Мовлення дитини» побудоване з урахуванням особливостей природи мовленнєвої діяльності дітей, що, серед основних освітніх завдань, висуває потребу у формуванні комунікативних умінь і навичок у дітей дошкільного віку [110]. На особливу увагу заслуговує те, що програма містить розділ «Діти з особливими освітніми потребами», де серед освітніх завдань постає проблема формування компетентності дитини з особливостями психофізичного розвитку, базових якостей особистості (ініціативність, самостійність, комунікативність, довільність тощо), психічних новоутворень, які складають структуру «шкільної зрілості». Цінним також є те, що напрям педагогічної роботи

даного розділу акцентує увагу на співпраці з батьками, що висвітлено у пункті «У родинному колі» [110].

Щодо програми «Українське дошкілля» (2017 р.), зазначаємо, що в ній чітко визначені завдання мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, окремо виділені компетентності, що мають бути сформовані при реалізації завдань кожної з запропонованих напрямів. Відтак, структура програми складається з освітніх ліній «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Саме в освітній лінії «Мовлення дитини» автором пропонується напрям розвитку зв'язного мовлення, де одним з освітніх завдань сформовано завдання розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку (вчити виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослим, підтримувати розмову, вести діалог на запропоновану тему тощо). Поряд з цим у програмі розглядається напрям формування мовленнєвого етикету, де показниками компетентності дитини визначено: вміння ввічливо звертатися до людей, володіти різними формами мовленнєвого етикету, дотримуватись культури мовленнєвого спілкування [240]. Однак, зауважимо, що в розглянутій програмі окремо не розглядається поняття «комунікативна компетентність», що на нашу думку, є недоліком.

В Україні видано також авторські тематичні програми з розвитку і навчання дітей рідної мови та мовлення, де в змісті наявні напрямки формування у дітей умінь та навичок ефективної комунікації з дітьми та дорослими: програма Н. Дзюбишиної-Мельник «Розвиток українського мовлення у дошкільників» (1991 р.); А. Богуш – програми «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (1999 р.) і «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2012 р.); Л. Калуська - Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» (2014 р.); Т. Піроженко, О. Хартман – парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» (2016 р.); тощо. Проаналізуємо їх детальніше.

Відтак, А. Богуш запропоновано декілька програм, що не тільки чітко відповідають сучасним вимогам до становлення дошкільної освіти, а й є основою для

деяких діючих програм навчання та виховання дітей дошкільного віку. Аналізуючи програми «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (1999 р.) і «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2012 р.) слід зауважити, що мовленнєвий компонент дошкільної освіти у змістовому аспекті розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку (що об'єднує дітей шостого і сьомого років життя) представлено в програмах в однакових аспектах. Зауважимо, що в програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2012 р.) автор найбільш повно і ґрунтовно подає всі завдання за мовленнєвою (лексична, граматична, фонетична й діа-, монологічна) і комунікативною компетенціями. Ці завдання завершуються базисною характеристикою мовленнєвого розвитку та спілкування дітей. Цінним вважаємо запропонований орієнтовний словник-мінімум відповідно до частин мови за Базовим компонентом дошкільної освіти з освітніх ліній «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Сенсорно-пізнавальний розвиток дитини». Окрім того, зауважимо, що в цій програмі, як і у «Витоках...», на допомогу вихователям запропоновано багатий довідковий практичний матеріал, що створює передумови для ефективної роботи з розвитку мовлення дошкільників [49; 65].

Програма Н. Дзюбишиної-Мельник «Розвиток українського мовлення у дошкільників» складена як програма-довідник для вихователів і вміщує такі розділи: «Звукова культура», «Формування словника», «Формування граматично правильної мови», «Зв'язне мовлення». Варто зазначити, що змістова лінія всіх розділів максимально насичена; водночас вирішення цих завдань не визначається. Позитивом програми є те, що автором враховано спеціальну ситуацію функціонування української мови в різних регіонах України. Другу частину програми становить пробний орієнтовний словник української мови для дітей 3-6-го років життя з диференціацією за віковими групами і частинами мови. Водночас, як засвідчив аналіз програми, у ній відсутнє поняття «комунікативна компетентність» [209].

У 2014 році Л. Калуською запропоновано комплексну програму розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник», яка передбачає реалізацію основних ідей видатних учених минулого і сучасності, що стосується

положень особистісно зорієнтованого, ціннісного та компетентнісного підходів щодо розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку. Програма «Соняшник» складається із трьох цільових підпрограм: «Помагайлик» (4-ий рік життя), «Пізнавайлик» (5-ий рік життя), «Дослідник» (6-ий рік життя), кожна з яких включає антропометричні дані, вікові особливості розвитку, напрями розвитку та діяльності (розвиток особистості, соціальний розвиток, емоційний розвиток, моторика та фізичний розвиток, сенсорний розвиток та особливості сприйняття, мовленнєво-комунікативний розвиток, розвиток психічних процесів, духовно-моральний розвиток, художньо-естетичний розвиток, розвиток ігрових умінь та навичок, навчальна діяльність, передумови трудової діяльності), їх показники. Слід підкреслити, що у програмі окремо виділений розділ «Мовленнєво-комунікативний розвиток», що розкриває проблематику розвитку лексичної, фонетичної, синтаксичної, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення, спілкування, тощо [229].

Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» (2016 р.), що запропонована авторами Т. Піроженко, О. Хартман, серед пріоритетних цілей і завдань дошкільної освіти вбачає реалізацію здібностей і потенціалів кожної особистості. Це реалізується в програмних документах через формування різних компетентностей (інтелектуальних, соціальних, мовних, мовленнєвих та ін.), кожна з яких вказує на безперечну й головну умову їх існування — розвинене вміння жити разом з іншими людьми, навчитися розуміти себе та реалізовувати свої життєві прагнення серед інших. Зміст та форми реалізації програми «Вчимося жити разом» представлено за чотирма змістовими напрямками «Простір, дружній до дитини», «Я та інші люди», «У злагоді та radoщах творимо добрі справи», «Ми поруч із тобою». У цій програмі вперше зустрічається поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток», проблему якого автори пропонують вирішувати роблячи акценти на посиленні змісту, форм, методів і прийомів психолого-педагогічної роботи з дітьми та батьками вихованців в умовах гнучкого реагування на сучасні соціокультурні виклики та запити суспільства. Слід наголосити, що дана програма висвітлює проблему становлення у дитини

дошкільного віку «основної компетентності – вміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти, самореалізовуватися в соціумі серед ровесників, молодших і старших за віком людей» [74]. На наше переконання, ця програма найбільш точно відображає коло наших наукових інтересів, та сприяє формуванню у дітей старшого дошкільного віку комунікативних умінь та навичок.

Таким чином, теоретичний аналіз програм навчання та виховання у дитячому садку як державних документів, які визначають мету, завдання і зміст освітньо-виховної роботи з дітьми, а також підготовку до школи у закладах дошкільної освіти, свідчить про постійне їх науково-теоретичне вдосконалення, що обумовлено закономірною необхідністю: соціальним розвитком суспільства та психолого-педагогічної науки, вимогами практики та низкою законодавчих документів, що регламентують положення про сучасну дошкільну освіту. Слід підкреслити, що для зручності педагогів-практиків, більшість програмових завдань структуровано за лініями Базового компонента дошкільної освіти. Водночас, об'єктивний аналіз практичної організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти показав, що проблему формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку більшість чинних програм пропонують розглядати в контексті зв'язного мовлення, тобто напрямок формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку пропонується здійснювати через розвиток у них зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного). Поряд з цим, у змісті розділів освітніх програм простежуються засади компетентнісного підходу до розвитку особистості, показано, яким чином різні види діяльності дитини дошкільного віку впливають на формування її ключових компетенцій. Однак, на теперішній час діючі програми та методики корекційного навчання не повною мірою задовольняють практичних працівників закладів дошкільної освіти для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, оскільки їх змістове наповнення недостатньо відповідає сучасним уявленням про їх мовленнєву діяльність, психологічні механізми і їх формування у процесі онтогенезу, особливо в лінгвістичній ланці.

Підтвердження цьому знаходимо в об'єктивному аналізі планів навчально-виховної роботи вихователів та логопедів старших дошкільних груп Полтавської,

Дніпровської та Київської областей. Отже наступним нашим кроком було з'ясування наскільки вирішуються завдання з формування комунікативної компетентності на заняттях із розвитку мовлення, зокрема у складі інших занять і в повсякденному житті. Усього було проаналізовано 150 планів.

Так, аналіз планів підтвердив, що завдання формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку розглядається в контексті зв'язного мовлення, тобто напрямок формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку здійснюється через розвиток у них імпресивної, а більше експресивної складової мовлення у різних формах взаємодії (діалог, монолог). Розгорнутий аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів та логопедів старших дошкільних груп представлений у додатку А.

Відтак, об'єктивний аналіз практики закладів дошкільної освіти в сучасних умовах свідчить, що процес формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку ускладнюється й уповільнюється виявленими під час теоретичного аналізу експериментальних досліджень наступними суперечностями:

- наявність розбіжності між сучасними вимогами до комунікативно-мовленнєвої діяльності і педагогічними умовами забезпечення цього процесу в умовах загальних та спеціальних закладів дошкільної освіти;
- розбіжностями в розумінні складових комунікативної компетентності у змісті підготовки дітей до школи сім'єю, закладом дошкільної освіти, що призводить до порушення процесу загального розвитку, в тому числі комунікативного;
- перевагою формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку розглядати в контексті зв'язного мовлення, тобто напрямок формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку розглядається опосередковано через розвиток у них зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного), що недостатньо підкреслює важливість розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку за окремим напрямом педагогічної роботи;
- недостатнім вивченням індивідуальних особливостей психофізичного

- розвитку дітей, зокрема стану комунікативної діяльності, що не відвідують дошкільні заклади, і об'єктивною необхідністю надання дітям із вадами мовленнєвого розвитку своєчасної комплексної корекційної допомоги;
- недостатньою теоретико-методичною базою та відсутністю узгодженого механізму координування загального, розумового, мовленнєвого й особистісного розвитку, навчання й виховання дитини на дошкільному етапі життя.

Таким чином, наявні розбіжності між сучасними вимогами до комунікативно-мовленнєвої діяльності і педагогічними умовами забезпечення цього процесу в умовах загальних та спеціальних закладів дошкільної освіти, на сьогодні створюють перешкоди до ефективної корекційно-розвивальної роботи в напрямку формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовлення.

Отже, одержані результати пошуково-розвідувального етапу експерименту спонукали нас до розробки діагностичної методики для виявлення стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що передувє створенню ефективної моделі її формування.

2.2. Завдання та методика констатувального етапу експерименту

Сучасний стан розвитку корекційно-розвивальної роботи характеризується вдосконаленням науково-теоретичного й методичного аспекту обстеження мовлення дітей, розробкою інтегрованих комплексних заходів і методик з метою створення індивідуальних корекційних програм, які б забезпечували особистісний розвиток дитини, в тому числі комунікативний. Однак, результати теоретичного аналізу лінгводидактичної, лінгвістичної літератури в логопедичній теорії та практиці з проблеми формування комунікативної компетентності свідчать про відсутність цілісних досліджень стану її сформованості. У зв'язку з цим перед нами постало завдання вивчити стан сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, як необхідного вікового

психологічного досягненнями періоду дошкільного дитинства, характеристики завершеності завдань та мети дошкільної освіти та програмних державних документів.

Була розроблена програма педагогічного експерименту, що здійснювався впродовж 2017-2020 рр. й складався з трьох етапів: *теоретико-аналітичного* (2017-2018 рр.), *конструктивно-моделюючого* (2018-2019 рр.) й *апробаційно-узагальнюючого* (2019-2020 рр.). Програма експериментальної роботи містила 4 етапи – констатувальний першого порядку, формувальний і констатувальний другого порядку, а також зіставно-порівняльний аналіз результатів експерименту. Експериментом охоплено 76 дітей зі моторною алалією, які відвідують заклади дошкільної освіти загального та спеціального типу м. Полтава, Полтавського району, м. Дніпро, м. Київ й 50 дітей без порушень мовлення старшої й підготовчої групи закладів дошкільної освіти: Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради; Полтавського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 6 «Дивограй» Полтавської міської ради; початкової школи № 45 (з дошкільним підрозділом) Полтавської міської ради; Полтавського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) компенсуючого типу № 78 «Пізнайко» Полтавської міської ради Полтавської області; Комунального закладу «Тростянецький заклад дошкільної освіти «Колосок» Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області»; Комунального закладу освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 77» Дніпропетровської міської ради; Комунального закладу освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 280» Дніпропетровської міської ради; Дошкільного навчального закладу № 127 зі спеціальними групами, м.Київ. У процесі експериментальної роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру та спеціальних дошкільних закладів діти з моторною алалією відвідували групи для дітей із ЗНМ, в умовах лікувального закладу та розвиваючої групи дана категорія дітей отримувала допомогу індивідуально.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості імпресивно-діяльнісного, невербально-імпресивного, експресивно-

діяльнісного, невербально-експресивного та комунікативно-діяльнісного складових, як критеріїв сформованості комунікативної компетентності.

Власне констатувальний експеримент першого порядку складався з двох етапів:

1) розроблення експериментальної методики дослідження стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, її критеріїв та показників; 2) з'ясування стану формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та із нормотиповим мовленнєвим розвитком в умовах закладів дошкільної освіти м. Полтава, м. Дніпро, м. Київ.

На першому етапі констатувального експерименту першого порядку вирішувалися два основні завдання: визначення критеріїв і показників складових комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією й розроблення методики діагностування стану складових комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, а саме: імпресивно-діяльнісного, невербально-імпресивного, експресивно-діяльнісного, невербально-експресивного та комунікативно-діяльнісного складових.

Для реалізації мети та завдань даного етапу констатувального експерименту нами використовувались наступні *методи*: бесіда; анкетування; вивчення анамнестичних даних й особових справ з психофізичного розвитку на момент обстеження; педагогічний експеримент. Паралельне дослідження дозволяє сформувати всебічну картину про стан розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, збереженість його природного підґрунтя; оцінити стан сформованості імпресивного та експресивного мовлення, як основи комунікативної діяльності, а також дослідити невербальні процеси, як засоби вираження комунікації, поряд з цим виявити стан сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Учені О. Гвоздев, М. Рибников, С. Цейтлін зазначають, що формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дошкільний період в одних дітей може відбуватися відносно рівно, одночасно, в інших – нерівномірно й неодноразово, і таких дітей більшість. Тому діагностику рівня розвитку мовлення дитини бажано

проводити ще в дошкільному періоді дитинства з метою виявлення відставання та проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи [84]. В контексті нашого дослідження ми розглядаємо діагностування, як:

- обов'язковий процес у формуванні комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією;
- засіб здійснення особистісно орієнтованого й індивідуального підходів у формуванні комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією;
- основу вироблення педагогами й батьками особистісних установок у створенні умов і власного інструментарію для конструктивного індивідуального комунікативно-мовленнєвого розвитку та самореалізації кожної дитини;
- об'єктивну перевірку доцільності й результативності використання методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Предметом діагностування є комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією на кожному етапі формування їх комунікативної компетентності. Тому вважаємо діагностування однією з основних умов забезпечення формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Діагностування вможливує виявлення динаміки комунікативно-мовленнєвої діяльності, визначення доцільних методів і прийомів корекції, забезпечує передбачення результативності організації процесу формування комунікативної компетентності.

У результаті науково-теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних літературних джерел з означеної проблеми дослідження (Розділ 1), в процесі спостереження за комунікативно-мовленнєвою діяльністю дитини в грі та в побуті, вивчення особових справ і мовленнєвих карток дітей, бесід із педагогами-логопедами, вихователями, батьками комунікативну компетентність розуміємо як *індивідуальну характеристику комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, що залежить від наявності у індивіда певних особистісних комунікативно-мовленнєвих*

здібностей, які характеризують його обізнаність, умілість, вправність у здійсненні комунікативної діяльності, що виявляється під час діагностування якісними змінами складових мовлення з їх невербальними проявами, комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації й забезпечують формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

У вітчизняній науці відсутні цілісні методики дослідження комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що висвітлювали би всі її сторони, тобто вербальні та невербальні засоби спілкування, комунікативні навички у різних формах інтерактивної комунікації. В багатьох наукових роботах дослідників (Л. Волкової, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Г. Парфьонової, С. Шаховської, М. Шеремет та ін.), висвітлюються окремі сторони й перелічуються різні характерні особливості комунікативної діяльності, проте ми базуємося на розумінні комунікативної компетентності як психологічної системи, визначене Л. Виготським, – це нерозривна єдність ряду функцій або функціонування систем. При цьому процес формування комунікативної компетентності розглядаємо як функціональну систему, що об'єднує кілька самостійних структурних одиниць із підпорядкованими взаємозумовленими характеристиками, сформованих у певні вікові періоди розвитку дитини.

Зважаючи на викладене, кожен компонент комунікативної компетентності (імпресивно-діяльнісний, невербально-імпресивний, експресивно-діяльнісний, невербально-експресивний та комунікативно-діяльнісний) вважаємо складниками системи, що має множинні взаємопов'язані елементи і підсистеми нижчого порядку, які мають зовнішні і внутрішні взаємозв'язки з властивими їм ознаками та характеристиками, проте вважаємо їх сукупними, базовими.

Відтак, передбачаємо послідовність в організації процесу діагностики комунікативної компетентності, інтеграцію різноманітних методів і прийомів, які допоможуть з'ясувати якісну сформованість всіх складових та їх взаємозалежність.

У зв'язку з цим розглядаємо комунікативну компетентність як сукупність розвинутих і сформованих складових. З цієї причини перший етап констатувального експерименту передбачав визначення структурних компонентів – базових складових

комунікативної компетентності, їх критеріїв й показників, узгодженість дій яких як частин цілого забезпечує комунікативну діяльність, в тому числі визначає компетентність у комунікації. Існуючі методики логопедичного та психологічного обстеження дітей із порушеннями мовлення, що в своєму аспекті визначають комунікативний компонент (В. Воробйової, Г. Каше, І. Мартиненко, Н. Пахомової, Ф. Рау, Н. Серебрякової, Є. Соботович, Л. Спірової, Л. Трофименко, Т. Філічевої та ін.) включають повний і розгорнутий блок дослідження мовленнєвої та комунікативної діяльності, проте цього недостатньо для з'ясування стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Таким чином, розроблення методики діагностування стану складових комунікативної компетентності стало першим етапом створення єдиної системи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

У відповідності до вимог системного підходу, що дозволяє простежити розвиток кожного компонента системи, з'ясувати динаміку внутрішніх і зовнішніх зв'язків із іншими системами, конкретний зміст кожного складника комунікативної компетентності як психологічної системи, що передбачає практичне володіння вербальною та невербальною комунікацією з ефективним застосуванням комунікативних навичок, що визначають рівень сформованості комунікативної компетентності дитини. Тому є підстави вважати, що комунікативна компетентність розвивається як цілісна система, що включає всі названі компоненти. Зважаючи на взаємозв'язки й взаємозумовленість елементів системи, недостатній розвиток будь-якого з них може гальмувати становлення інших. Це твердження підкреслює важливість діагностики комунікативної компетентності у дітей для проведення своєчасної корекційної роботи. Використання загальноприйнятих методик діагностування мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, як правило, надає фрагментарні відомості про комунікативно-мовленнєву діяльність і фактично виключає можливість аналізу співвідношення одержаних даних. Для подолання цього недоліку визначено систему якісної і кількісної оцінки комунікативної

компетентності дітей та методичні шляхи фіксації відмінностей її рівнів і виявлення індивідуальної варіативності.

Отже, діагностування комунікативної компетентності передбачало:

1) добірку та використання ряду методик, що дозволяють у процесі виконання завдань на основі безпосереднього сприйняття мовленнєвого матеріалу й емпіричного знання виявити практичні вміння і навички;

2) добірку та використання методик, що включають завдання, для вирішення яких дитині потрібно проаналізувати мовленнєвий матеріал як із певної точки зору, так і виявити власні здібності та творчість;

3) оцінювання результативності виконання завдань та порівняльний аналіз одержаних даних і побудова на їх основі цілісного представлення рівнів індивідуальної й групової комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, за наступними параметрами: а) успішність виконання конкретних завдань на мовному матеріалі; б) характер виконання та рівномірність чи нерівномірність розвитку складових комунікативного розвитку; в) типи помилок, що допускаються дітьми в ході вирішення завдань.

Критеріями комунікативної компетентності виступили її складові, а саме: імпресивно-діяльнісна, невербально-імпресивна, експресивно-діяльнісна, невербально-експресивна та комунікативно-діяльнісна.

Умовним еталоном оцінювання стану сформованості комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією стала психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини з нормотиповим онтогенезом (Є. Соботович), що дає можливість визначити не тільки рівень мовленнєвого розвитку дитини, але і виявити його відставання від вікової норми [228].

Відтак, в контексті нашого дослідження термін «критерії» розглядається як міра для оцінювання покращень, що відбулися у розвитку окремих складових чи особистості дитини в цілому у результаті процесу формування їх комунікативної компетентності. Визначені критерії дають можливість з'ясувати особливості формування комунікативної компетентності та найсуттєвіші зміни, що відбулися у процесі її формування в умовах закладів дошкільної освіти (Полтавського навчально-

реабілітаційного центру Полтавської обласної ради; Полтавського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 6 «Дивограй» Полтавської міської ради; початкової школи № 45 (з дошкільним підрозділом) Полтавської міської ради; Полтавського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) компенсуючого типу № 78 «Пізнайко» Полтавської міської ради Полтавської області; Комунального закладу «Тростянецький заклад дошкільної освіти «Колосок» Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області»; Комунального закладу освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 77» Дніпропетровської міської ради; Комунального закладу освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 280» Дніпропетровської міської ради; Дошкільного навчального закладу № 127 зі спеціальними групами, м. Київ) на основі порівняння з результатами дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Схарактеризуємо показники за кожним критерієм:

Сформованість імпресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності з показниками: обсяг і якість пасивного словника (розуміння та розрізнення близьких за звучанням і значенням назв предметів, розуміння та розрізнення близьких за звучанням слів, розуміння та розрізнення близьких за значенням дій); розуміння зверненого мовлення (словесних інструкцій, прохань і доручень, слів або фраз); розвиток мовленнєвої уваги, уміння вслухатися у мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення; розуміння слів різних граматичних категорій та складних синтаксичних конструкцій; сформованість процесів ймовірного прогнозування на імпресивному рівні, дослідження явища імпресивного аграматизму.

Показники ***сформованості невербально-імпресивної складової комунікативної компетентності***: розуміння емоційного стану інших людей; вміння давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію; розуміння емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та жестами.

Показники ***сформованості експресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності***, зокрема: фонетико-фонематичних процесів: правильна звуковимова, розвиненість фонематичного слуху, сформованість

фонематичних уявлень, здібність до фонематичного аналізу і синтезу, інтонаційна насиченість і виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонація), сформованість процесів ймовірного прогнозування на експресивному рівні, правильне мовленнєве дихання; *лексико-граматичної сторони мовлення*: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та вживання їх у правильному семантичному значенні, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням), правильна граматична й синтаксична будови мови, наявність складних речень у мовленні; *зв'язного мовлення з просодичним оформленням*: вміння будувати діалог, вміння переказувати текст, складати розповіді творчого характеру, інтонаційна насиченість і виразність мовлення (інтонаційне оформлення, логічні наголоси, сила звучання, модульованість голосу, тембр тощо).

Показники *сформованості невербально-експресивної складової комунікативної компетентності*: мотивація до спілкування, сформованість сенсомоторної сфери (загальної та дрібної моторики, орального праксису), розвиток вищих психічних функцій, сформованість процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку.

Показники *сформованості комунікативно-діяльній складової комунікативної компетентності*, зокрема: в *монологічному мовленні*: вміння висловлювати прохання, вміння вітатися, вміння виражати згоду або незгоду, вміння ясно висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення), вміння розповісти про свої почуття; в *діалогічному мовленні*: вміння ввічливо відповідати на запитання, вміння розуміти ситуацію спілкування, наміри й мотиви співрозмовника, вміння ініціювати, підтримувати та завершити розмову, вміння поступатися, бути чесним при спілкуванні, вміння оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією, вміння виявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися).

Указані показники відображують кількісну характеристику окремих складових комунікативної компетентності у єдності з їх якісною визначеністю рівнів сформованості. Зведені показники стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку чи окремі його компоненти

необхідно об'єднати в певну систему, на основі якої можна скласти загальну думку про якісні зміни у формуванні комунікативної компетентності та особистісного становлення дитини. Саме показники сформованості імпресивно-діяльній, невербально-імпресивній, експресивно-діяльній, невербально-експресивній та комунікативно-діяльній складових комунікативної компетентності дають змогу виявити ефективність корекційно-розвивальної роботи старших дошкільників із моторною алалією в напрямку формування їх комунікативної компетентності.

Для зручності виведення кількісної характеристики виконання дитиною кожного завдання була використана чотирибальна система оцінювання. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблеми формування комунікативної компетентності, ми дійшли висновку, що рівень комунікативно-мовленнєвих дій визначається правильністю, точністю виконання завдань, активністю, самостійністю й творчістю кожної дитини.

Відтак, у залежності від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками, стан сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку ми ранжували за чотирма рівнями:

- *високий рівень* (4 бали) – володіє в повному обсязі вікової норми знаннями, вміннями, навичками комунікації, спрямованими на конструктивну взаємодію з дорослими та однолітками, охоче проявляє ініціативу у спілкуванні, діє активно й творчо при виконанні завдань, сформовані компоненти імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами (розуміє емоційну поведінку співрозмовника за мімікою та жестами, вміє висловити прохання, виразити згоду чи незгоду тощо);
- *достатній рівень* (від 3 до 4 балів) – володіє знаннями, вміннями, навичками комунікації, досвідом, який використовує самостійно, проявляє ініціативу у спілкуванні, у діях виявляє впевненість, здатність приймати допомогу дорослих, виконує всі або більшість завдань, може розрізнити емоційний стан співрозмовника, вступає в діалог, активно підтримує розмову;
- *середній рівень* (від 2 до 3 балів) – володіє знаннями, вміннями та

навичками спілкування, досвідом, але не завжди використовує їх у комунікативній діяльності та новій ситуації, домінує спілкування з дорослими, почуття невпевненості у взаєминах з однолітками, відсутність ініціативи у спільній діяльності, інколи відмовляється від виконання завдань, не завжди сприймає і використовує допомогу, найчастіше виконує завдання за конкретною вказівкою і допомогою;

- *низький рівень* (від 0-2 балів) – не володіє знаннями, вміннями, навичками комунікації, досвідом практичної діяльності, інколи відмовляється від виконання завдань, не сприймає і не використовує допомогу, найчастіше не може виконати завдання за конкретною вказівкою і допомогою, проявляє небажання встановлювати конструктивну взаємодію загалом.

Таким чином, під комунікативною компетентністю дошкільника ми розуміємо сформованість та певний рівень розвитку імпресивно-діяльній, невербально-імпресивній, експресивно-діяльній, невербально-експресивній та комунікативно-діяльній складовий.

Діагностична методика констатувального етапу дослідження ґрунтується на традиційних методичних засадах комплексного обстеження мовлення дітей із моторною алалією у процесі психолого-педагогічного тестування, логопедичного обстеження, визначенні рівня розвитку складових комунікативної компетентності, а саме: імпресивно-діяльній, невербально-імпресивній, експресивно-діяльній, невербально-експресивній та комунікативно-діяльній, що дає ширшу картину та уявлення про стан сформованості комунікативної компетентності та особистості дитини старшого дошкільного віку у цілому. Методику розроблено з використанням існуючих адаптованих діагностичних методик (Ю. Афонькіної, Т. Візель, Г. Домана, Н. Жукової, І. Кондратенко, З. Ланцюженко, Р. Левіної, В. Орфінської, Н. Павлової, Г. Парфьоновой, Н. Пахомової, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мастюкової, Т. Філічевої, Л. Цветкової, Г. Урунтаєвої, М. Чистякової, С. Школьник та інші) й у відповідності до вимог освітніх програм закладів дошкільної освіти та Базового компонента дошкільної освіти з розвитку мови і мовлення.

Експериментальна діагностична методика, на різницю від існуючих, містить

окремі завдання на визначення рівня сформованості невербальних процесів імпресивного і експресивного мовлення, оскільки, за О. Лурією, «абсолютно ясно, що разом із системою мовних одиниць у процесі формування і декодування повідомлення беруть участь ще й позамовні компоненти: жест, міміка» [170]. Вони складають «функціонально самостійну семіотичну систему», за допомогою якої передаються і деякі форми невербальної поведінки, що характеризують і стан мотиваційно-емоційної сфери, і цілісні поведінкові структури й програми [170]. Ці складники ілюструють не лише емоційні рефлексії особистості, а й створюють загальну комплексну картину її ментальної орієнтації, пов'язаної з дією цілого конгломерату чинників, які і формують неповторність кожного індивідуального вияву, що в цілому дає уявлення про стан сформованості комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Тому, на даному етапі нашого дослідження вважаємо за необхідне підкреслити важливість врахування особливостей застосування жестів як компенсаторного процесу, оскільки, невербальна комунікація виникає в онтогенезі раніше вербальної, та має бути розглянута не як альтернативний засіб спілкування, а як допоміжна фундаментальна складова процесу формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Відтак, діагностична методика констатувального етапу дослідження складається з 5-и етапів, а саме: діагностики імпресивно-діяльнісної, невербально-імпресивної, експресивно-діяльнісної, невербально-експресивної та комунікативно-діяльнісної складових комунікативної компетентності.

1. Дослідження сформованості імпресивно-діяльнісної складової.

Сформоване імпресивне мовлення впливає на формування експресивного, а відтак і на мовленнєво-комунікативну діяльність. При дослідженні імпресивного мовлення звертаємо увагу на обсяг і якість пасивного словника (розуміння та розрізнення близьких за звучанням і значенням назв предметів, слів та дій); розуміння зверненого мовлення (словесних інструкцій, прохань і доручень, слів або фраз); розвиток мовленнєвої уваги, уміння вслухатися у мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення; розуміння слів різних граматичних категорій та складних синтаксичних конструкцій; сформованість процесів ймовірного прогнозування,

дослідження явища імпресивного аграматизму.

Для цієї мети використовуються іграшки, предметні і прості сюжетні картинки. Представлені завдання дають уявлення про наявність у пасивному словнику іменників, дієслів, прикметників, розуміння дитиною зверненого мовлення тощо. Під час проведення завдань, експериментатор оцінює, спостерігає за дитиною. Для зручності фіксації експериментальних даних, результати вносяться до «Протоколу діагностики стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією» (Додаток Б)

Завдання 1. Визначення обсягу і якості пасивного словника.

Мета: Визначити рівень розуміння та розрізнення далеких та близьких за звучанням і значенням назв, дій, чи ознак предметів.

Хід виконання завдання. Дитині пропонується послухати уважно та показати на малюнку предмет, дію, чи ознаку яку називає експериментатор.

Інструкція: «Я називатиму слова, будь ласка, уважно поглянь на малюнок і покажи їх».

Діагностичний матеріал: набір малюнків на яких зображено:

— далекі і близькі за звучанням назви предметів (Додаток В, рис. В.1):

1) кіт, кит, парасоля, зуб, суп, квасоля, калина, малина, полуниця, маляр, вчитель, шофер.

— близькі за звучанням слова (Додаток В, рис. В.2):

2) дощ, дощовик;

3) гора, гірник.

— далекі та близькі за значенням і звучанням дії, місцезнаходження предметів (Додаток В, рис. В.3):

4) малює, пише, грається;

5) ваза на полиці, книги на полиці, ваза на килимі;

6) ваза з квітами, ваза з фруктами, кошик з яблуками.

Інтерпретація результатів виконання завдання здійснювалася за вказаними раніше критеріями:

Високий рівень – усі завдання виконано самостійно і правильно. Оцінюється у 4

бали.

Достатній рівень – завдання виконане за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3

бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано несамотійно, допущено багато помилок, або піддослідний відмовився його виконувати. Відповідь оцінюється у 1 бал.

Завдання 2. Розуміння зверненого мовлення.

Мета: виявити рівень розуміння словесних інструкцій, прохань і доручень, слів або фраз, зверненої до дитини зв'язної розповіді та послідовності дій, як показника сформованості імпресивного мовлення.

Хід виконання завдання: Експериментатор читає оповідання а дитина вибирає відповідні малюнки.

Діагностичний матеріал: Сюжетні малюнки (Додаток В, рис. В.4).

Інструкція: «Я буду читати оповідання, а ти уважно слухай і вибери малюнок, що відповідає прочитаному»:

- «Одного зимового ранку Сашко сидів за столом і снідав. Незабаром він побачив пташку, яка стукала за вікном. Хлопчик вирішив її нагодувати. Взяв інструменти та все необхідне, щоб змайструвати годівничку. Працював старанно і вміло. Вже згодом годівничка була готова і Сашко зі своїм татом повісили її за вікном. Відразу до годівнички прилетіли пташки, вони були раді поласувати смачним насінням».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – усі малюнки показано самостійно та правильно.

Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок.

Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано із значними помилками, або

дитина відмовилась його виконувати. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 3. Розвиток мовленнєвої уваги.

Мета: Визначити уміння вслухатися у мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення.

Хід виконання завдання. Дитині пропонується кілька малюнків із зображеннями певних дій, чи положень.

Інструкція: «Послухай уважно і покажи, будь ласка, картинку на якій це намальовано».

Діагностичний матеріал: Малюнок на якому зображено:

— чотири сюжетні картинки (Додаток В, рис. В.5):

- 1) Хлопчик допомагає татові; 3) Хлопчик збирає гриби;
- 2) Діти граються; 4) Родина збирається до обіду.

— визначити де знаходиться кіт та показати потрібний малюнок (Додаток В, рис. В.6):

- 1) Кіт за кошиком; 3) Біля кошика;
- 2) У кошику; 4) Під кошиком.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – усі малюнки показано самостійно та правильно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано із значними помилками, або дитина відмовилась його виконувати. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 4. Розуміння слів різних граматичних категорій та складних синтаксичних конструкцій.

Виконання цього завдання дає можливість говорити про розуміння дітьми простих речень та складних синтаксичних конструкцій.

Мета: вивчити вміння дітей розуміти прості речення та складні синтаксичні

конструкції.

Інструкція: дітям пропонували прослухати речення та дати відповідь на запитання.

Мовленнєвий матеріал:

1. Послухай речення та дай відповідь на запитання:

- Лялька сидить на стільці. (Хто сидить на стільці?)
- Сьогодні сонячна погода. (Яка сьогодні погода?)
- Дівчинка гуляє у садку. (Хто гуляє у садку?)
- Настала зима, і Гриць згадав, що у нього немає рукавичок. (Про що згадав Гриць?)
- Колесо вантажівки потрапило у калюжу, і брудні бризки полетіли на дівчину, яка стояла на тротуарі. (Чому брудні бризки полетіли на дівчинку?)
- Рома часто кривдив собаку, а той терпів і не кусав його, бо дуже любив хлопчика, який був йому хазяїном. (Чому собака не кусав хлопчика?)
- Хлопчик хотів подивитися телевізор, але тато не дозволив йому, бо в цей час показували футбол. (Чому тато не дозволив хлопчикові дивитися телевізор?)

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – діти розуміють прості речення та складні синтаксичні конструкції та самостійно швидко дають відповіді на запитання (4 бали);

Достатній рівень – діти розуміють прості речення, дають відповіді на запитання, розуміння складних синтаксичних конструкцій здійснюється за допомогою експериментатора (3 бали);

Середній рівень – діти розуміють прості речення, дають відповіді на запитання, не розуміють складних синтаксичних конструкцій, навіть з допомогою експериментатора (2 бали);

Низький рівень – діти не розуміють простих речень та складних синтаксичних конструкцій, не дають відповіді на запитання (1 бал).

Завдання 5. Сформованість процесів ймовірного прогнозування на імпресивному рівні.

Виконання цього завдання дає змогу зрозуміти рівень сформованості операцій

ймовірного прогнозування у дітей старшого дошкільного віку, як однією зі складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності.

Мета: Визначити вміння вслухатися у мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення, виявити здатність до процесів ймовірного прогнозування.

Хід виконання завдання. Дитині пропонується кілька малюнків із зображеннями певних предметів.

Інструкція: «Я неповністю називатиму слово, будь ласка, уважно поглянь на малюнок, здогадайся про що я кажу і покажи цей предмет».

Діагностичний матеріал: Малюнок на якому зображені різні предмети (Додаток В, рис. В.7).

Чебураш...(ка), миш...(ка),
діжка...(ка), моло...(ток),
стіль...(чик), квіт...(ка).

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – усі малюнки показано самостійно та правильно.

Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок.

Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано із значними помилками, або дитина відмовилась його виконувати. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 6. Дослідження явища імпресивного аграматизму.

Виконання цього завдання дає можливість визначити вміння вслухатися, правильно визначати помилки в реченні, що є показником сформованості уваги до зверненого мовлення та відсутності імпресивного аграматизму

Мета: визначити вміння вслухатися, правильно визначати помилки в реченні, виявити відсутність імпресивного аграматизму.

Інструкція: логопед пропонує послухати і виконати дію.

Мовленнєвий матеріал:

Уважно послухай речення, коли почуєш помилку в розповіді – плескай у долоні.
«Золота осінь»

Настала золота осінь. Діти *пішла* в ліс. Там вони *збирав* листя, ягоди, гриби. Микола *назбирала* багато ягід ожини. Василько й Оксана *назбирав* різнобарвне листя.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – 4 бали - діти швидко самостійно знаходять помилку, правильно змінюють слова й будують речення ;

Достатній рівень – 3 бали – діти знаходять помилку, правильно змінюють слова й будують речення, без допомоги експериментатора;

Середній рівень – 2 бали - діти самостійно не знаходять помилку, а з допомогою експериментатора змінюють слова й будують речення, навіть з допомогою експериментатора;

Низький рівень – 1 бал – діти не знаходять помилку, не змінюють слова й не будують речення, навіть з допомогою експериментатора.

2. Дослідження сформованості невербально-імпресивної складової комунікативної компетентності.

В контексті нашого дослідження невербальні процеси розглядаємо як допоміжну фундаментальну складову процесу формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. При дослідженні даного критерію основну увагу звертаємо на розуміння дітьми емоційного стану інших людей, розуміння емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та жестами, вміння давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію.

Завдання 1. Розуміння емоцій інших людей.

Мета: Визначити рівень розуміння та розрізнення емоцій.

Хід виконання завдання. Дитині пропонується послухати уважно та показати на малюнку відповідну емоцію, яку називає експериментатор.

Інструкція: «Я називатиму дії, будь ласка, уважно поглянь на малюнки і покажи відповідний».

Діагностичний матеріал: набір малюнків на яких зображено дії (Додаток Д, рис. Д.1):

Посміхається, радіє, плаче,
гнівається, дивується, міркує.

Інтерпретація результатів виконання завдання здійснювалася за вказаними раніше критеріями:

Високий рівень – усі завдання виконано самостійно і правильно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконане за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано несамостійно, допущено багато помилок, або піддослідний відмовився його виконувати. Відповідь оцінюється у 1 бал.

Завдання 2. Розуміння емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та жестами.

Мета: Визначити рівень розуміння та розрізнення емоційної поведінки людини, що говорить.

Хід виконання завдання. Дитині пропонується звернути увагу на обличчя та руки експериментатора та визначити емоційну поведінку, знайти її малюнку.

Інструкція: «Подивись уважно на мене і спробуй здогадатись, яких людей я покажу. Знайди схожу поведінку людини на малюнку».

Діагностичний матеріал: набір малюнків на яких зображені діти з різною емоційною поведінкою (Додаток Д, рис. Д.2) :

Посміхається, радіє, плаче,
гнівається, дивується, міркує.

Інтерпретація результатів виконання завдання здійснювалася за вказаними раніше критеріями:

Високий рівень – усі завдання виконано самостійно і правильно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконане за допомогою дорослого, або з

незначними помилками, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано не самостійно, допущено багато помилок, або піддослідний відмовився його виконувати. Відповідь оцінюється у 1 бал.

Завдання 3. Визначення вміння давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію.

Мета: Визначити рівень розуміння інструкції та вміння давати відповідну на неї реакцію.

Хід виконання завдання. Дитині пропонується послухати фразу та зробити відповідний рух.

Інструкція: «Послухай мене уважно і зроби те, що я говорю»

Візьми олівець. Дай мені олівець.

Візьми книжку і відкрий її.

Візьми ляльку і посади її.

Інтерпретація результатів виконання завдання здійснювалася за вказаними раніше критеріями:

Високий рівень – усі завдання виконано самостійно і правильно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконане за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано не самостійно, допущено багато помилок, або піддослідний відмовився його виконувати. Відповідь оцінюється у 1 бал.

3. Дослідження сформованості експресивно-діяльнісної складової.

При оцінці експресивного мовлення дитині пропонують відповідати на прості питання, називати предмет і дії, складати речення різного ступеня складності.

1. Обстеження фонетико-фонематичних процесів.

Завдання 1.1. Правильна звуковимова.

Мета: дослідити правильність вимовляння дитиною голосних та приголосних звуків в українській мові.

Хід виконання завдання. Дитині пропонується розглянути діагностичний матеріал, послухати та повторити за експериментатором.

Інструкція: «Подивись на малюнок, тут зображені літери, що катаються з гірки на майданчику. Допоможемо їм з'їхати. Слухай і повторюй за мною».

Діагностичний матеріал: набір малюнків на яких зображені голосні літери (Додаток Ж, рис. Ж.1) та приголосні звуки (Додаток Ж, рис. Ж.2):

Інтерпретація результатів виконання завдання здійснювалася за вказаними раніше критеріями:

Високий рівень – усі завдання виконано самостійно і правильно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконане за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано не самостійно, допущено багато помилок, або піддослідний відмовився його виконувати. Відповідь оцінюється у 1 бал.

Завдання 1.2 Розвиненість фонематичного слуху

Визначення сформованості у дитини фонематичного слуху («Тест фонематичного слуху» за Ю. Гільбухом).

Мета: визначити вміння чути на фонологічному рівні відмінність між словами, що відрізняються однією фонемою, називати це слово та пояснювати чим воно відрізняється, як показника сформованості фонематичного сприймання та елементів фонематичного аналізу.

Хід виконання завдання. Тест включає чотири завдання. Перше завдання – ознайомлювальне (його результати не враховуються при виставленні оцінок за виконання даного тесту), інші три завдання – залікові.

Інструкція: «Пограємося сьогодні в школу: ти будеш учителем, а я учнем. Я буду повторювати певне слово, а якщо зроблю помилку, і ти почуєш інше слово, одразу ж вдариєш долонькою по столу – ось так (показати). Цим ти, начебто, скажеш мені про помилку. А далі назвеш те слово, яке я сказала помилково неправильно, та визначиш яка в ньому була «помилка»:

1. Коса, коса, коса, коса, коса, коса, коса, коса, коза, коса, коса, коса.
2. Дім, дім, дім, дім, дим, дім, дім, дім, дім, дім, дім, дім, дім, дім.
3. Ситий, ситий, ситий, ситий, ситий, ситий, ситий, шитий, ситий, ситий.
4. Рак, рак, рак, рак, рак, рак, лак, рак, рак, рак, рак, рак, рак, рак.

Якщо в тому чи іншому ряду при звичайному темпі промовляння (одне слово за одну секунду) дитина не змогла виявити «зайве» слово чи припустилася помилки, то через 1-2 наступних завдання треба знову повернутися до цього ряду, повторивши його в дещо повільнішому темпі (одне слово за 1,5 секунди). При наявності помилок оцінка за виконання тесту виставляється по тому завданню, яке виконане найгіршим чином (тобто помилки, допущені в декількох завданнях, не додаються).

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – в усіх завданнях з першого пред'явлення дитина вчасно вдарила долонею по столу, правильно назвала «зайве» слово та пояснила свою відповідь. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина помітила «зайве» слово при звичайному темпі, але відразу не вдарила долонею по столу – «зайве» слово назвала лише після прослуховування всього ряду. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина помітила «зайве» слово тільки при повторенні ряду в уповільненому темпі. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – у жодному завданні дитина не змогла правильно помітити «зайве» слово, незважаючи на повторне, уповільнене пред'явлення словесного ряду. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 1.3 Сформованість фонематичних уявлень

Визначити малюнки, у назвах яких є заданий звук.

Мета: Визначити рівень сформованість фонематичних уявлень як показника

готовності до оволодіння писемним видом мовленнєвої діяльності (письмом і читанням).

Інструкція: “Уважно подивись на предмети, що зображені на малюнку, вибери ті з них, в назвах яких є заданий звук” (Додаток Ж, рис. Ж.3).

Набір малюнків:

Визначити наявність звуків [л], [р], [м], [п], у назвах предметів.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – усі завдання виконано самостійно і правильно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконане за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано не самостійно, допущено багато помилок, або піддослідний відмовився його виконувати. Відповідь оцінюється у 1 бал.

Завдання 1.4 Здібність до фонематичного аналізу і синтезу.

Мета: Визначити рівень сформованості фонематичного аналізу і синтезу як важливої складової процесу формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку.

Інструкція: “Уважно послухай речення та знайди в них помилку”.

Набір речень:

- 1) Козою косять; 3) Трава лежить на дровах;
- 2) Косу пасуть; 4) Миска їсть із мишки суп.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – помилки у реченні знайдено швидко і легко, виправлено самостійно і правильно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – помилки у реченні знайдено з допомогою дорослого, або допущено незначні помилки, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – помилки у реченні не знайдено, допущено багато помилок.

Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – помилки у реченні не знайдено і з допомогою дорослого.

Відповідь оцінюється у 1 бал.

Завдання 1.5 Обстеження фонематичної уваги та слухо-мовленнєвої пам'яті

Мета: визначити здатність до запам'ятовування мовного матеріалу (слів, речень), відтворення складових рядів, рядів слів.

Інструкція: “Спочатку уважно послухай, а потім повтори”.

Набір складових рядів, слів, речень:

- 1) Тук-тук, так-так;
- 2) Ша-ша-ша, в полі бігає лоша;
- 3) Яблуко, груша, банан;
- 4) Машина, кермо, колеса;
- 5) Білочка живе у лісі;
- 6) Рано-вранці пташка встала, крилечками помахала.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – усі завдання виконано самостійно і правильно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконане за допомогою дорослого, або з незначними помилками, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – при виконанні завдання допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – завдання виконано не самостійно, допущено багато помилок, або піддослідний відмовився його виконувати. Відповідь оцінюється у 1 бал.

1. Обстеження лексико-граматичної сторони мовлення

Завдання 2.1 Достатній словниковий запас.

Мета: Визначити рівень словникового запасу.

Інструкція: «Я називатиму предмети, ти уважно слухай і спробуй виділити якнайбільше ознак кожного».

Наприклад: яблуко – велике, важке, кругле, червоне, солодке, запашне, свіже.

Зразок опитувальника:

- 1) СТИЛЕЦЬ – 2) СЛИВА – 3) ЛИМОН –
4) СЛОН – 5) ВОВК –

Інтерпретація результату виконання завдань:

Виконання цих завдань дає можливість скласти загальне уявлення про обсяг словникового запасу дитини.

Високий рівень – дитина швидко і легко називає всі предмети, що належать до різних зазначених груп та підбирає слова-ознаки предметів до визначених слів, не припускається помилок. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – називається 5-6 предметів, що належать до різних зазначених груп та 5-6 слів-знак предметів до слів, допускається 1-2 помилки, які виправляються самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – називаються 3-4 предмети, що належать до різних зазначених груп та 3-4 слова-ознаки до слів, зміст завдання зрозумілий дитині, допускається 2-3 помилки. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – називаються по 1-2 предмети з різних груп та 1-2 слова-ознаки до зазначених слів, піддослідний не зовсім розуміє зміст завдання, допускає багато помилок, які самостійно не виправляє, або не може виконати правильно жодного завдання. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 2.2 Розуміння семантики слів

Мета: визначити розуміння дитиною різного значення одного й того ж слова, що розглядається як прояв семантичної точності його використання.

Інструкція: «Подивись на малюнки і покажи» (Додаток Ж, рис. Ж.4):

Де кран підіймає вантаж. Де хлопчик закручує кран

Де коса, що косить траву. Де заплетена коса.

На подвір'ї стоїть віз. Зайчик подарунки віз.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина без помилок швидко знаходить відповідний малюнок. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина знаходить малюнок з допомогою дорослого, або

допускає помилки, які виправляє самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – не знаходить відповідний малюнок, плутається, показує два малюнки. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – не знаходить відповідний малюнок, навіть з допомогою дорослого. Відповідь оцінюється у 1 бал.

Завдання 2.3 Здатність до володіння словозміною та словотворенням вживання слів у правильній граматичній формі

Мета: визначити здатність до володіння словозміною та словотворенням вживання слів у правильній граматичній формі.

Інструкція: «Подивись на малюнки. Спробуємо допомогти мамам знайти своїх дитинчат»: Дітям показується картинка, вони називають назву дорослої тварини і її дитинчати (Додаток Ж, рис. Ж.5).

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина без помилок швидко знаходить відповідний малюнок. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина знаходить малюнок з допомогою дорослого, або допускає помилки, які виправляє самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – не знаходить відповідний малюнок, плутається, показує два малюнки. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – не знаходить відповідний малюнок, навіть з допомогою дорослого. Відповідь оцінюється у 1 бал.

Завдання 2.4. Правильна граматична й синтаксична будови мови, наявність складних речень у мовленні;

Мета: Перевірити засвоєння назв кімнат для дитячого садка, узгодження іменників з прикметниками, а також уміння складати поширені речення.

Матеріал: малюнок котика, що плаче. На звороті малюнок – котик, що сміється. (Додаток Ж, рис. Ж.6).

Хід гри: Експериментатор показує намальованого котика. Котик «плаче», лапкою витирає сльози. Він не знає, куди потрапив. Пропонується дитині розповісти, куди ж потрапив котик, ознайомити його з приміщенням групи.

Запитання: Як називається будинок, куди потрапив котик? Як називається ця кімната? Що є в груповій кімнаті? Де діти умиваються? Що є в умивальній кімнаті? Де діти роздягаються? Де зберігають одяг? Де сплять? Що є в спальній кімнаті? Котик дякує залишається в дитячому садку.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина без помилок швидко називає та знаходить відповідний малюнок. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина знаходить малюнок з допомогою дорослого, або допускає помилки, які виправляє самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – не знаходить відповідний малюнок, плутається, показує два малюнки. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – не знаходить відповідний малюнок, навіть з допомогою дорослого. Відповідь оцінюється у 1 бал.

2. Обстеження зв'язного мовлення з просодичним оформленням.

Завдання 3.1 Дослідити вміння будувати діалог.

Склади діалог.

Мета: Визначити вміння будувати діалог як показник сформованості комунікативних навичок.

Обладнання: сюжетний малюнок «Дитячий майданчик» (Додаток Ж, рис. Ж.7).

Інструкція: «Розглянь цей малюнок і побудуй діалог хлопчика з дівчинкою».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Виконання цього завдання дає можливість говорити про увагу, спостережливість та вміння будувати діалог.

Високий рівень – за малюнком складено великий і досить зв'язний діалог, до якого привнесені події з власного досвіду дитини. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – діалог складають 7-8 речень, з'явилися додаткові деталі і дії, які не зображені на малюнку, але стосуються сюжету. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – діалог складений із 5-6 речень, що відображають реальні події на малюнку. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина у змозі озвучити малюнок лише двома чи кількома незв'язними, граматично неправильними реченнями, які не схожі на діалог. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 3.2 Вміння переказувати текст

Дитині пропонується послухати уважно текст та переказати його.

Мовний матеріал: Коротке оповідання В. Сухомлинського «Найгарніша мама»: Випало Совеня із гнізда та й повзає. Далеко забилось, не може знайти рідного гнізда. Побачили птахи малого - некрасивого, з великою голівкою, вухатого, банькатоного, жовторотоного. Побачили та й питають, дивуючись:

- Хто ти такий, де ти взявся?

- Я Совеня, - відповідає мале. - Я випало з гнізда, не вмію ще літати і вдень дуже погано бачу. Я шукаю маму.

- Хто ж твоя мама? - питає Соловей.

- Моя мама Сова, - гордо відповідає Совеня.

- Яка ж вона? - питає Дятел.

- Моя мама найгарніша.

- Розкажи, яка ж вона, - питає Дрізд.

- У неї голова, вуха й очі такі, як у мене, - відповідає з гордістю Совеня.

- Ха-ха-ха! - зареготали .Соловей, Дятел і Дрізд. - Та ти ж потвора. Виходить, і мати твоя така сама потвора.

- Неправда! - закричало Совеня. - Мама в мене найгарніша.

Почула його крик Сова, прилетіла потихеньку, взяла Совеня за лапку й повела до рідного гнізда. Совеня уважно подивилося на свою маму: вона була найгарніша».

Для полегшення виконання завдання, експериментатор ставить навідні запитання: Тобі сподобалось прослухане оповідання? Про кого там розповідалось? Яке було Совеня? Хто його побачив біля гнізда? Кого шукало совеня? Як звати маму совеняти? Кому він розповідав про неї? Чо відповіли Соловей, Дятел і Дрізд, коли почули розповідь про маму Совеняти? Що на це сказало Совеня? Чи знайшла Сова

своє дитинча?

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – за мовним зразком, без навідних запитань, складено великий і досить зв'язний переказ оповідання, до якого привнесені події з власного досвіду дитини. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – переказ складає 7-8 речень, з частковою опорою на навідні запитання експериментатора, з'явилися додаткові деталі і дії, які не зазначалися, але стосуються сюжету. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – переказ складений із 5-6 речень, з повною опорою на навідні запитання. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина у змозі озвучити сюжет лише двома чи кількома незв'язними, граматично неправильними реченнями, які не схожі на переказ. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 3.3 Складати розповіді творчого характеру

(«Придумай казку»).

Мета: визначити здатність до спілкування, мовленнєву творчість дитини, а також виявити вміння дітей упізнавати героїв казок.

Хід виконання завдання: Дитині пропонується роздивитись малюнок, пригадати з якої казки персонажі зображені. А потім, придумати казку «Колобок» на новий лад, ввівши нових персонажів – Білку і Курочку Рябу.

Діагностичний матеріал: Сюжетний малюнок-ілюстрація до української народної казки «Колобок» із зображенням персонажів казки (Додаток Ж, рис. Ж.8).

Інструкція: «Подивись уважно на малюнок, з якої казки зображені герої? А хто тут зайвий? Як ти думаєш, що буде далі, якщо Колобка зустріне Білочка та Курочка Ряба? Придумай свою казку».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина відразу ж називає героїв казки та зайвий персонаж, із ініціативою придумує нову казку, спілкується з експериментатором, формує яскраві уявні образи, моделює діалоги між героями, логічно пов'язує події в контексті розповіді. Встановлює причинно-наслідкові зв'язки, розкриває думку

послідовно, сюжет казки цікавий, мовлення насичене епітетами, порівняннями, метафорами, інтонаційно забарвлене, голос гучний, тембрований. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина називає зайвий персонаж, проявляє емоційну зацікавленість до пропозиції придумати свою казку, розвиває нову сюжетну лінію, але розповідь характеризується наявністю простих, однотипних речень, не достатньо забарвлене інтонаційно. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина визначає зайвий персонаж за допомогою експериментатора, придумує сюжет нової казки, але події казки розвиваються відокремлено. Бідний словниковий запас, фраза аграматична. Мовлення монотонне, слабо модульоване. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина не може назвати зайвий персонаж і не знає з якої казки герої, тільки перелічує назви звірів яких бачить на малюнку. Не придумує казки навіть за навідними запитаннями експериментатора, або відмовляється виконувати завдання. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 3.4 Інтонаційна насиченість і виразність мовлення (інтонаційне оформлення, логічні наголоси, сила звучання, модульованість голосу, тембр тощо).

Мета: визначити здатність до інтонаційного забарвлення і виразності мовлення, вміння застосовувати логічні наголоси, силу звучання, модульованість голосу, тембр тощо.

Хід виконання завдання: Дитині пропонується сказати одну й ту ж фразу

- тихо (пошепки), голосно;
- повільно, швидко
- Весело , сумно
- дзвінко, глухо

Інтерпретація результату виконання завдань:

Високий рівень – дитина швидко і легко називає фрази, мовлення виразне, інтонаційно насичене, вміє застосовувати логічні наголоси, силу звучання, модульованість голосу, тембр. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина називає фрази, інколи помиляється, мовлення

виразне, інтонаційно насичене, вміє застосовувати логічні наголоси, силу звучання, модульованість голосу, тембр. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина називає промовляє фрази, але з допомогою дорослого, мовлення невиразне, інтонаційно ненасичене, не вміє застосовувати логічні наголоси, силу звучання, модульованість голосу, тембр. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина не промовляє фрази, навіть з допомогою експериментатора, відмовляється від виконання завдання, мовлення невиразне, інтонаційно ненасичене, не вміє застосовувати логічні наголоси, силу звучання, модульованість голосу, тембр. Відповідь оцінюється в 1 бал.

3. Дослідження сформованості невербально-експресивної складової комунікативної компетентності

Завдання 4.1 «Лікар Айболить»

Мета: Визначити рівень мотивації до спілкування, вміння спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, складати діалог як показник готовності до спілкування та навчальної діяльності.

Інструкція: «Уяви ситуацію: ти занедужав і до тебе прийшов лікар. Тобі потрібно розказати, як ти себе відчуваєш, що у тебе болить».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Якість виконання цього завдання свідчить про спостережливість, фантазію, вміння та мовленнєвого спілкування як критерії сформованості комунікативної компетентності.

Високий рівень – свій стан описано детально, з подробицями й самостійно. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано з допомогою дорослого або додаткового пояснення, допущено неточності, які дитина виправила самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – виконання завдання викликало певні труднощі, потребує допомоги дорослого у вигляді питань, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – піддослідний робить спроби виконати завдання за допомогою

дорослого у вигляді питань, або не розуміє змісту завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 4.2 «Спробуй передбачити»

Мета: визначити здатність передбачати наслідки поведінки інших людей з урахуванням умов різних життєвих ситуацій та почуттів, намірів учасників спілкування, вміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії, знання моделі, правил, які регулюють спілкування та поведінку людей.

Інструкція: «Поглянемо на малюнок. Ми бачимо, що хлопчик забрав іграшку у дівчинки і не хоче віддавати. Дівчинка дуже засмутилась. Скажи, хто неправильно себе поводить? Як ми зрозуміли, що дівчинка засмучена і плаче?» (Додаток 3, рис. 3.1).

Інтерпретація результату виконання завдання:

Якість виконання цього завдання свідчить про спостережливість, фантазію, вміння та мовленнєвого спілкування як критерії сформованості комунікативної компетентності.

Високий рівень – стан описано детально, з подробицями й самостійно. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано з допомогою дорослого або додаткового пояснення, допущено неточності, які дитина виправила самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – виконання завдання викликало певні труднощі, потребує допомоги дорослого у вигляді питань, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – піддослідний робить спроби виконати завдання за допомогою дорослого у вигляді питань, або не розуміє змісту завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 4.3 «Склади за зразком»

Мета: визначити сформованість сенсомоторної сфери (загальної та дрібної моторики, орального праксису).

Обладнання: малюнок «Різнокольорові палички», палички Кюізенера (Додаток

3, рис. 3.2).

Інструкція: «Розглянь цей малюнок і побудуй фігуру з паличок за зразком».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина охоче виконує завдання, її рухи чіткі та послідовні, за малюнком самостійно складено всі запропоновані зображення. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина охоче виконує завдання, її рухи чіткі та послідовні, за малюнком складено всі запропоновані зображення, іноді з допомогою експериментатора. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина неохоче виконує завдання, її рухи не завжди чіткі та послідовні, за малюнком складено не всі запропоновані зображення, навіть з допомогою експериментатора. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина відмовляється виконувати завдання, незрозуміючи інструкції експериментатора. Відповідь оцінюється в 1 бал

Завдання 4.4 «Спробуй повтори»

Мета: визначити рівень розвитку вищих психічних функцій у дитини (сформованість процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку).

Обладнання: малюнок із симетричним зображенням кривих ліній (Додаток 3, рис. 3.3).

Інструкція: «Спробуємо одночасно вказівними пальчиками обох рук здійснити маршрут по доріжці».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина охоче виконує завдання, її рухи чіткі та послідовні. Результат оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина охоче виконує завдання, її рухи чіткі та послідовні, іноді помиляється і починає знову. Результат оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина неохоче виконує завдання, її рухи не завжди чіткі та послідовні, помиляється і відмовляється далі виконувати завдання. Результат оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина відмовляється виконувати завдання, незрозуміючи

інструкції експериментатора. Результат оцінюється в 1 бал

4. Показники сформованості комунікативно-діяльній складовій

Завдання 5.1. «Поясни зрозуміло»

Мета: Визначити вміння спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, складати діалог як показник готовності до спілкування та навчальної діяльності.

Інструкція: «Уяви ситуацію: ти загубив свою улюблену річ (іграшку), спробуй детально описати її та місце, де бачив (грався) останній раз, щоб друзі і дорослі допомогли швидко знайти цю річ».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Виконання цього завдання дає можливість говорити про спостережливість, досвід і вміння спілкуватися як критерії готовності до оволодіння навчальними знаннями.

Високий рівень – самостійно детально, з подробицями описана річ і місце, де дитина останній раз її бачила. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – річ і місце описані неточно, допущені помилки, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – завдання виконано з допомогою або додатковими поясненнями, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – кілька ознак предмету названо з допомогою дорослого у вигляді питань, або дитина не розуміє зміст завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 5.2. «Поспілкуйся»

Мета: Визначити вміння спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, складати діалог, вміння розповісти про свої почуття.

Інструкція: «Уяви ситуацію: ти занедужав і до тебе прийшов лікар. Тобі потрібно розказати, як ти себе відчуваєш, що у тебе болить».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Якість виконання цього завдання свідчить про спостережливість, фантазію, вміння та досвід спілкування як критерії готовності до оволодіння навчальними

знаннями.

Високий рівень – свій стан описано детально, з подробицями й самостійно.

Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано з допомогою дорослого або додаткового пояснення, допущено неточності, які дитина виправила самостійно.

Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – виконання завдання викликало певні труднощі, потребує допомоги дорослого у вигляді питань, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – піддослідний робить спроби виконати завдання за допомогою дорослого у вигляді питань, або не розуміє змісту завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 5.3. «У магазині».

Мета: Визначити вміння спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, вміння висловлювати прохання, вміння вітатися, вміння ясно висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення).

Інструкція: «Ти прийшов до магазину, щоб купити дуже цікаву книгу, в якій описуються пригоди відомих героїв, але назву книг не можеш пригадати. Спробуй пояснити продавцю, яку книгу ти хотів (хотіла) би прочитати».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Виконання цього завдання свідчить про спостережливість, фантазію, вміння та досвід спілкування як показників готовності до оволодіння навчальними знаннями.

Високий рівень – самостійно зрозуміло пояснив, яку книгу хотів би купити та описав події у ній. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано з допомогою дорослого, допущено неточності, які піддослідний виправляв самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – виконання завдання викликало певні труднощі, потребує допомоги дорослого у вигляді питань, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина робить спроби виконати завдання з допомогою дорослого у вигляді питань, або не розуміє зміст завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 5.4 «Спостереження»

Мета: визначити сформованість умінь ввічливо відповідати на запитання, вміння розуміти ситуацію спілкування, наміри й мотиви співрозмовника, вміння оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією, вміння виявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися).

Хід роботи: спостереження за дошкільником у процесі повсякденної та ігрової діяльності.

Інтерпретація результату виконання завдання:

У процесі спостереження увагу приділяли характеру спілкування, сформованості вміння оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією, вміння виявляти чуйність, співпереживання, піклування.

Високий рівень – дитина охоче і радо спілкується з ровесниками, підтримує діалог, поважає думку співрозмовника. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина охоче і радо спілкується з ровесниками, хоча й не завжди вдається підтримати діалог, робить спробу налагодити спілкування, поважає думку співрозмовника. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина неохоче спілкується з ровесниками, не підтримує діалог, поважає думку співрозмовника. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина неохоче спілкується з ровесниками, не підтримує діалог, не поважає думку співрозмовника, налаштована вороже. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 5.5 «Ми друзі назавжди»

Мета: вміння ініціювати, підтримувати та завершити розмову, вміння поступатися, бути чесним при спілкуванні.

Обладнання: два літачки з кольорового паперу

Інструкція: «Ось поглянь, у мене в руках два літачки. Візьми для себе один, а другий подаруй своєму товаришу у групі. Підійди і спробуй розповісти, що ти обрав його (її) як найкращого друга (подругу) і що один літачок ти даруєш йому (їй)»

Інтерпретація результату виконання завдання:

У процесі спостереження увагу приділяли вмінню ініціювати, підтримувати та завершити розмову, вмінню поступатися, бути чесним при спілкуванні

Високий рівень – дитина охоче і радо спілкується з ровесниками, підтримує діалог, поважає думку співрозмовника. Результат оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина охоче і радо спілкується з ровесниками, хоча й не завжди вдається підтримати діалог, робить спробу налагодити спілкування, поважає думку співрозмовника. Результат оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина неохоче спілкується з ровесниками, не підтримує діалог, поважає думку співрозмовника. Результат оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина неохоче спілкується з ровесниками, не підтримує діалог, не поважає думку співрозмовника, налаштована вороже. Результат оцінюється в 1 бал.

Отже, на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, зокрема логопедії, особливе місце посідають проблеми розроблення та впровадження нових підходів до формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, які залишаються не вирішеними. Нами розроблена методика діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, а саме: імпресивно-діяльнісного, невербально-імпресивного, експресивно-діяльнісного, невербально-експресивного та комунікативно-діяльнісного критеріїв і показників. Наступним етапом дослідження стала перевірка доцільності й ефективності цієї методики.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

На наступному етапі констатувального експерименту здійснювалося дослідження стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого

дошкільного віку із моторною алалією та дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком за авторською діагностичною методикою, що зумовило необхідність визначення узагальнених рівнів сформованості комунікативної компетентності, які були розроблені у відповідності до визначених критеріїв і показників за результатами виконання дітьми завдань діагностичної методики.

Високий рівень (53-60 балів). Дитина розуміє завдання з першого пред'явлення, має достатній досвід для його самостійного та правильного вирішення. Володіє високим обсягом і якістю пасивного словника. Правильно та без тривалих роздумів указує на відповідні малюнки. Розуміє всі інструкції та складні логіко-граматичні конструкції. Фонематичне сприймання, слухова увага, слуховий контроль та елементи фонематичного аналізу та уявлення сформовані. Правильно визначає помилки та називає їх у словах. Правильно визначає наявність звуку в слові. Самостійно та правильно підбирає картинки з предметами у назвах яких є заданий звук. Точно повторює за експериментатором слова зі складною звукоскладовою структурою. Розуміє семантичне значення різних слів та тлумачить їх розуміння, формуючи граматично правильно оформлені фрази. Дитина вміє добирати синоніми, антоніми, узгоджувати іменники з прикметниками та дієсловами, володіє словотворенням за допомогою афіксів, будує різноманітні за складністю та значенням словосполучення й речення. Дитина помічає нісенітницю, аргументовано доказує чому саме так не може бути. Називає зайвий персонаж, придумує нову казку, формує яскраві уявні образи, моделює діалоги між героями, логічно пов'язує події в процесі розповіді. Розуміє прослухану казку та логічно, послідовно її продовжує. Мовлення інтонаційно забарвлене. Дитина охоче вступає в діалог, емоційно спілкується з експериментатором та однолітками, пояснює, розповідає, застосовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації.

Достатній рівень (38-52 балів). Дитина розуміє завдання, має необхідний досвід для його самостійного та правильного вирішення. Пасивний словник достатній. Розуміє значення далеких і близьких за призначенням та звучанням назв предметів, ознак і дій. Правильно розуміє інструкції та вказує на відповідні малюнки, скориставшись допомогою експериментатора. Проявляються незначні труднощі в

розумінні складних логіко-граматичних конструкцій і творчому відтворенні розповіді. Не завжди вчасно визначає помилку в прослуханому ряді слів, чує різницю між словами тільки після прослуховування всього ряду. Інколи помиляється у визначенні наявності звуку в слові. Дитина підбирає малюнки до заданого звуку, але допускає помилки які сама виправляє. Складні слова відтворює правильно, але напружено або уповільнено. Слова розуміє та правильно їх пояснює, допускаючи незначні граматичні помилки. Добирає синоніми й антоніми, по 2-3 прикметники до кожного слова, але трапляються аграматичні словосполучення, які дитина самостійно виправляє. Дитина помічає нісенітницю, розповідає спочатку що намальовано на малюнку, а потім – чому такого не може бути. Називає зайвий персонаж, проявляє емоційну зацікавленість до пропозиції придумати свою казку, розвиває нову сюжетну лінію, але розповідь характеризується наявністю простих, однотипних речень, недостатньо забарвлена інтонаційно. Охоче слухає та продовжує казку, придумує наступні події логічно та по суті, але розповідь стандартна, зустрічаються аграматизми. складає творчі розповіді за малюнком та їх сюжетною серією з 7-8 розгорнутих речень, може продовжити розповідати добре знайому казку. Вміє будувати діалог із 7-8 речень, стисло пояснювати й розповідати, може спілкуватися з однолітками та дорослими. Спілкується з експериментатором та дітьми, вступає в діалог.

Середній рівень (23-37 балів). Дитина уважно прослуховує, але не зовсім розуміє зміст завдання з першого разу. У більшості випадків потребує допомоги у вигляді вербального зразка на аналогічному матеріалі. Недостатньо сформований пасивний словник, особливі труднощі виникають при визначенні розуміння близьких за звучанням слів і складних логіко-граматичних конструкцій. Дитина показує та творчо відтворює тільки половину із заданих завдань. Погано володіє фонематичним сприйманням та аналізом: помічає помилку в слові при повторному уповільненому називанні ряду слів, тільки за допомогою експериментатора визначає наявність звуку в слові. Недостатньо сформоване фонематичне уявлення: підбирає тільки 1-2 картинки з предметом у назві якого є заданий звук. Допускає помилки при вимові більшої половини складних слів, пропускає або додає звуки та склади, спотворює

звуки. Дитина не у всіх випадках, користуючись допомогою експериментатора, розуміє та пояснює значення слів. Більшість слів тлумачить за допомогою навідних запитань експериментатора, при цьому перелічує певні ознаки предмета чи поняття. Підбирає 1-2 прикметники, синоніми, але вони характеризуються стандартністю та одноманітністю. Антоніми добирає з допомогою, а самостійно найчастіше вживає те ж саме слово із запереченням, наприклад: «не сонячний». Дитина помічає нісенітницю, але може пояснити чому так не буває тільки за допомогою експериментатора. Визначає зайвий персонаж за допомогою експериментатора, придумує сюжет нової казки, але події казки розвиваються відокремлено. Продовження казки складається з 2-3 простих речень, не має логічного завершення. Спілкується дитина не охоче, мовлення ситуативне, збіднене, дитині складно без допомоги пояснювати й розповідати, спілкуватися з однолітками та дорослими. Бідний запас знань та уявлень про навколишнє. Творчі завдання виконує без ентузіазму та зацікавлення. Побудований діалог обмежується 5-6 реченнями, мовлення ситуативне, збіднене, дитині складно без допомоги пояснювати й розповідати, спілкуватися з однолітками та дорослими.

Низький рівень (0-22 балів). Дитина не розуміє сутності завдання, допомогу у вигляді вербального пояснення не використовує. Пасивний словник сформований недостатньо: показує меншу половину слів-назв предметів, ознак та дій. Складні логіко-граматичні конструкції не розуміє, показує хаотично, не правильно. Фонематичні процеси не сформовані: «зайве» слово не помічає, не може визначити наявність звука в слові, не підбирає картинки із заданим звуком. Повторює складні слова з грубими помилками, запинаннями. Не у всіх випадках, користуючись допомогою експериментатора, може пояснити чи показати значення слова. Абстрактні поняття не пояснює. Фраза граматична. Добирає тільки по одній ознаці предмета, як правило за однією характеристикою (наприклад, за кольором, чи за розміром), тільки з опорою на малюнок. Слова-антоніми не вживає. Словотворенням і словозміною не володіє. Дитина не може пояснити чому так не буває в житті, або взагалі не розуміє суті завдання. Не може назвати зайвий персонаж і не знає з якої казки герої, тільки перелічує назви звірів яких бачить на малюнку. Слухати казку не

цікаво. Не може скласти закінчення казки, обмежується короткими фразами-відповідями на запитання експериментатора. Мовлення ситуативне, бідне, дитині складно пояснювати й розповідати, спілкуватись із однолітками та дорослими. Інколи відмовляється від виконання завдання. Бідний обсяг сенсорних знань, дитині складно пояснювати й розповідати, спілкуватись з однолітками та дорослими.

Констатувальним експериментом було охоплено 76 дітей із моторною алалією та 50 дітей без порушень мовлення старшого дошкільного віку.

Результати виконання дітьми кожної серії завдання з означених напрямів діагностичної методики, що відображає стан сформованості комунікативної компетентності (імпресивно-діяльнісної, невербально-імпресивної, експресивно-діяльнісної, невербально-експресивної та комунікативно-діяльнісної складових) представлений у Додатку Т.

Під час якісного аналізу отриманих даних встановлено, що не всі діти із моторною алалією розуміють зміст запропонованого завдання чи поставленого запитання. Зокрема, великі труднощі викликали завдання, де потрібно було вжити правильно прийменник. Це підтверджує, що дитині з тяжкими порушеннями мовлення важко зрозуміти або розрізнити значення прийменників у, на, під у словосполученнях і реченнях. Великі труднощі також викликали завдання, в яких потрібно було скласти розповідь за сюжетним малюнком або їх сюжетною серією, скласти діалог між двома дітьми на основі малюнка чи за ситуацією, запропонованою дорослим. Частіше ці відповіді обмежувались 3-4 простими реченнями. Допомога дорослого у вигляді питань не змінювала ситуацію. Неадекватні відповіді, а також відмова від виконання завдання характерні для дітей із моторною алалією. Необхідно зазначити, що діти з моторною алалією не дотримуються послідовності реплік у діалозі, зазвичай потребують допомоги у формуванні фрази, вони або самостійно не починають репліку, або повторюють репліки співбесідника з порушенням структури речення, пропускаючи члени речення. Якісна характеристика відповідей у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією залежить від рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку та форми алалії: діти з II рівнем не можуть підтримувати діалог, або формують лише однослівні репліки-звернення чи прохання з порушенням

звукової та складової структури; діти з вищим рівнем мовленнєвого розвитку намагаються узгоджувати свої репліки з фразами співбесідника, але у дітей із переважно фонетико-фонематичними порушеннями репліка складається зі слів, що також мають порушення складового та звукового оформлення, а у дітей із переважно лексико-граматичними порушеннями у фразі можуть пропускатися члени речення, мовлення відрізняються яскравим аграматизмом (використання слів-назв переважно в називному, рідше у давальному відмінку; слова-дії в неозначеній формі з помилками при відмінюванні за родами та числами, відсутні форми доконаного та недоконаного дієслова).

Спостерігаються недоліки у виразності мовлення, зокрема уповільненість вимови, патологічні паузи, монотонність тощо. Діти із III рівнем мовленнєвого недорозвитку потребують підготовчої роботи та постійної допомоги експериментатора. Підготовча робота виявляється в поясненні значення слів (незрозумілих або забутих), введенні їх у знайомі синтаксичні конструкції. Допомога полягає в унаочненні запропонованого оповідання (сюжетний малюнок або серія сюжетних малюнків), наданні навідних запитань та часткового зразка відповіді (експериментатор починає, а дитина продовжує фразу). Діти з II рівнем частіше ніж діти з III рівнем недорозвинення мовлення пропускають члени речення, вживають одне слово для позначення різних дій, інших понять, їх ознак чи дій. Наявні в їхньому мовленні лепетні слова або фрагменти слів, що мають неправильну граматичну форму, слова у фразі інколи мають неправильну послідовність.

Загальною особливістю для дітей із моторною алалією є те, що труднощі у складанні монологу за уявною ситуацією з життєвого досвіду значно більші, ніж при відтворенні змісту знайомого твору чи казки. Це зумовлено труднощами актуалізації минулих подій у пам'яті, відсутністю досвіду, слабкістю вербальної пам'яті, порушенням механізму планування висловлювання (вибору необхідної лексики, побудови фрази у внутрішньому мовленні, недостатність мовленнєвого досвіду та ін.).

Таким чином, загальним для дітей із моторною алалією є те, що вони не вміють будувати діалог та не володіють монологічним мовленням. Водночас діти без

порушень мовлення вміють самостійно складати діалог без допомоги експериментатора, оповідання за сюжетними малюнками, переказувати текст самостійно тощо.

Отже, порівняльні дані відповідей дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком та дітей із моторною алалією свідчать про суттєві відмінності між ними в рівнях розвитку імпресивно-діяльній, невербально-імпресивній, експресивно-діяльній, невербально-експресивній та комунікативно-діяльній складових комунікативної компетентності.

Виявлені особливості відображають специфіку недорозвитку мовлення у дітей досліджуваної категорії та мають бути врахованими під час розробки відповідних змістових ліній корекційного процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Для кількісного аналізу результатів констатувальної частини дослідження нами були застосовані наступні статистичні методи:

а) визначення коефіцієнту сформованості кожної зі складових комунікативної компетентності за результатами виконання завдань (k);

б) визначення індексу стану сформованості комунікативної компетентності (I);

Опираючись на дослідження статистичної обробки даних діагностичних результатів, ми визначили наступні межі для коефіцієнта сформованості кожного компонента комунікативної компетентності, який повинен варіювати від 0 до 1:

$k > 0,9$ – високий рівень;

$0,6 < k < 0,9$ – достатній рівень;

$0,3 < k < 0,6$ – середній рівень;

$k < 0,3$ – низький рівень.

Коефіцієнт результативності виконання серії завдань (k) указує на середню оцінку, отриману дитиною під час виконання конкретного завдання відносно до кількості завдань у серії та вираховується за формулою 2.1

$$k_{\text{ід}} = \frac{\sum O}{N} \quad (2.1)$$

де $k_{\text{ід}}$ – коефіцієнт стану сформованості імпресивно-діяльній складової;

Σ – сума оцінок дитини за виконання завдань на виявлення стану сформованості імпресивно-діяльнісної складової ;

O – оцінка за виконання кожного завдання серії;

N – максимальна сума балів за виконання серії завдань.

Коефіцієнт результативності виконання проби (серії завдань) використовувався для порівняння успішності різних дітей у межах групи за однією пробою.

У відповідності до одержаних діагностичних результатів у ході констатувального етапу експерименту, нами визначено характеристики чотирьох рівнів сформованості визначених складових комунікативної компетентності:

1. Рівні сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та у дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Високий рівень: Дитина розуміє завдання з першого пред'явлення, має достатній досвід для його самостійного і правильного вирішення. Володіє високим обсягом і якістю пасивного словника. Правильно та без тривалих роздумів указує на відповідні малюнки. Вірно визначає далекі за звучанням і значенням назви предметів, далекі за звучанням і близькі за значенням предмети та професії, далекі та близькі за значенням і звучанням предмети, ознаки та дії. Розуміє всі інструкції та складні логіко-граматичні конструкції. Серед дітей із моторною алалією, які брали участь в експерименті, не було дітей із високим рівнем сформованості імпресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності. Серед дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком високий рівень сформованості імпресивно-діяльнісної складової спостерігався у 5 %, коефіцієнт розвитку імпресивного мовлення у межах 0,9-1.

Достатній рівень: Дитина розуміє завдання, має достатній досвід для його самостійного та правильного вирішення. Пасивний словник сформований. Розуміє значення далеких та близьких за призначенням та звучанням назв предметів, ознак і дій. Іноді може допустити помилку яку сама виправляє. Правильно розуміє інструкції та вказує на відповідні малюнки, іноді скориставшись допомогою експериментатора. Виявляються незначні труднощі в розумінні складних логіко-граматичних конструкцій і творчому відтворенні розповіді. Серед дітей із моторною алалією, які

брали участь в експерименті, не було дітей із достатнім рівнем сформованості імпресивно-діяльній складовій комунікативної компетентності. Серед дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком достатній рівень сформованості імпресивно-діяльній складовій виявлений у 82,0%, коефіцієнт імпресивно-діяльній складовій – 0,75-0,83.

Середній рівень: Недостатньо сформований пасивний словник, особливі труднощі виникають при визначенні розуміння близьких за звучанням слів та складних логіко-граматичних конструкцій. Дитина показує та творчо відтворює тільки половину із заданих завдань. Часто не зовсім розуміє зміст завдання з першого разу. Серед опитаних дітей із моторною алалією 30,3 % відповідають середньому рівню сформованості імпресивно-діяльній складовій, коефіцієнт розвитку імпресивно-діяльній складовій у межах 0,4-0,58. Серед дітей без порушень мовлення середній рівень сформованості імпресивно-діяльній складовій становить 8,0 %.

Низький рівень: Пасивний словник дитини сформований недостатньо: показує меншу половину слів-назв предметів, ознак та дій. Складні логіко-граматичні конструкції не розуміє, показує хаотично, не правильно. Часто не розуміє сутності завдання та інструкції, допомогу у вигляді вербального зразка не використовує. Серед опитаних дітей із моторною алалією такий рівень сформованості імпресивно-діяльній складовій мають 69,7 %, коефіцієнт розвитку імпресивно-діяльній складовій у межах 0,16-0,33. Серед дітей без порушень мовлення низький рівень сформованості імпресивного мовлення не виявлений.

Результати вивчення рівнів сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та дітей без мовленнєвих порушень представлено у гістограмі на рис. 2.1.

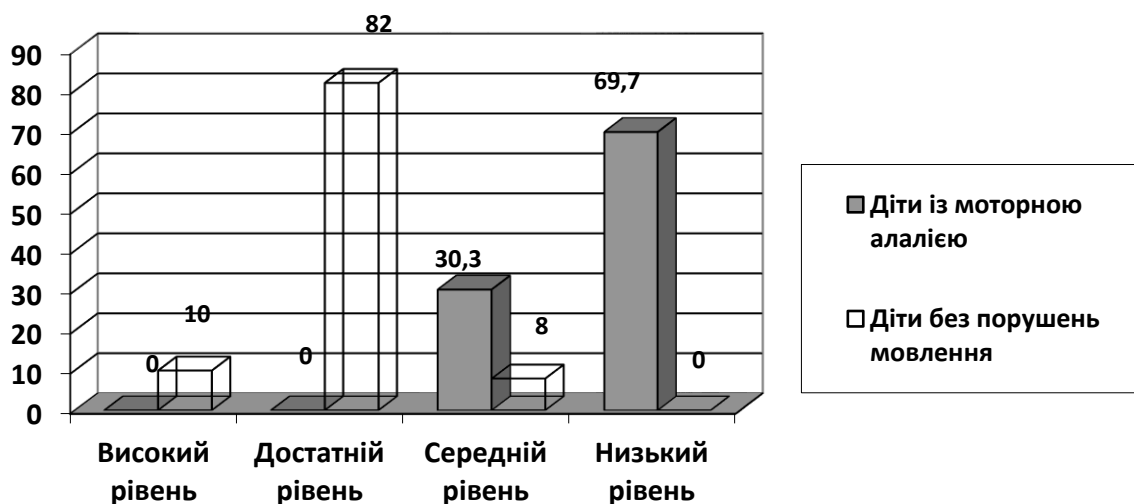


Рис. 2.1. Порівняння рівнів сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та дітей без мовленнєвих порушень (у %)

Коефіцієнт сформованості невербально-імпресивної складової обчислювався аналогічно за формулою:

$$k_{hi} = \frac{\sum O}{N} \quad (2.2)$$

де k_{hi} – коефіцієнт невербально-імпресивної складової;

Σ – знак суми (у цьому разі сума оцінок дитини за виконання завдань невербально-імпресивної складової);

O – оцінка за виконання кожного завдання проби;

N – максимальна сума балів за виконання серії завдань.

2. Рівні сформованості невербально-імпресивної складової у дітей старшого дошкільного віку зі моторною алалією та із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Результати дослідження рівнів сформованості невербально-імпресивної складової у дітей старшого дошкільного віку зі моторною алалією та із нормотиповим мовленнєвим розвитком представлено у гістограмі на рис. 2.2.

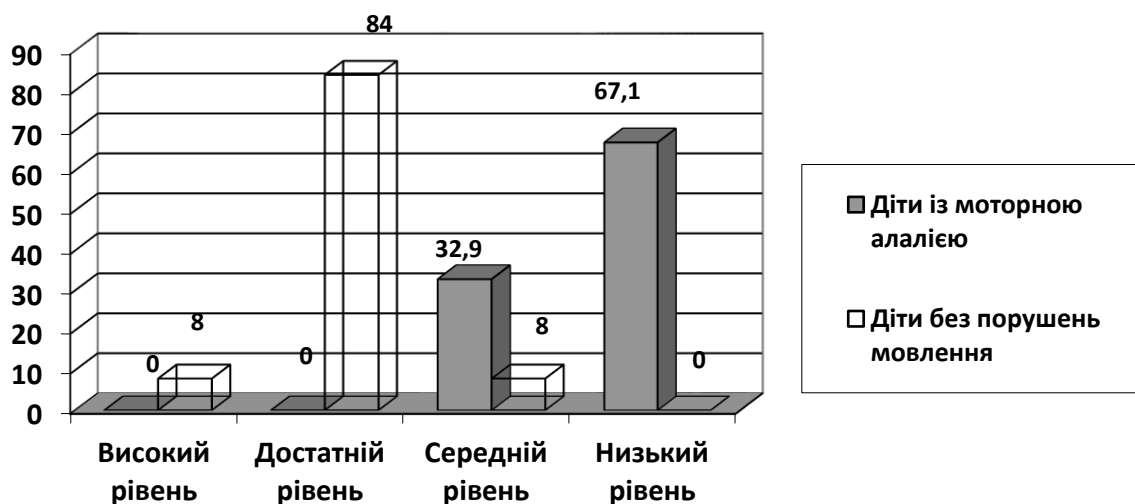


Рис. 2.2. Порівняння рівнів сформованості невербально-імпресивної складової у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та дітей без мовленнєвих порушень (у %)

Коефіцієнт сформованості експресивно-діяльній складової обчислювався за формулою:

$$k_{ед} = \frac{\sum O}{N}, \quad (2.3)$$

де $k_{ед}$ – коефіцієнт експресивно-діяльній складової;

\sum – знак суми (у цьому разі сума оцінок дитини за виконання завдань експресивно-діяльній складової);

O – оцінка за виконання кожного завдання проби;

N – максимальна сума балів за виконання серії завдань.

3. Рівні сформованості експресивно-діяльній складової у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та у дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Результати дослідження рівнів сформованості експресивно-діяльній складової у дітей старшого дошкільного віку зі моторною алалією та із нормотиповим мовленнєвим розвитком представлено у гістограмі на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Порівняння рівнів сформованості експресивно-діяльній складовій у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та дітей без мовленнєвих порушень (у %)

Коефіцієнт сформованості невербально-експресивної складової обчислювався за формулою:

$$k_{\text{не}} = \frac{\sum O}{N}, \quad (2.4)$$

де $k_{\text{не}}$ – коефіцієнт невербально-експресивної складової;

\sum – знак суми (у цьому разі сума оцінок дитини за виконання завдань невербально-експресивної складової);

O – оцінка за виконання кожного завдання проби;

N – максимальна сума балів за виконання серії завдань.

4. Рівні сформованості невербально-експресивної складової у дітей старшого дошкільного віку зі моторною алалією та із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Результати дослідження рівнів сформованості невербально-експресивної складової у дітей старшого дошкільного віку зі моторною алалією та із нормотиповим мовленнєвим розвитком представлено у гістограмі на рис. 2.4.



Рис. 2.4. Порівняння рівнів сформованості невербально-експресивної складової у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та дітей без мовленнєвих порушень (у %)

Коефіцієнт сформованості комунікативно-діяльній складової обчислювався за формулою:

$$k_{\text{кд}} = \frac{\sum O}{N} \quad (2.5)$$

де $k_{\text{кд}}$ – коефіцієнт комунікативно-діяльній складової;

Σ – знак суми (у цьому разі сума оцінок дитини за виконання завдань комунікативно-діяльній складової);

O – оцінка за виконання кожного завдання проби;

N – максимальна сума балів за виконання серії завдань.

5. Рівні сформованості комунікативно-діяльній складової у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та у дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Результати дослідження рівнів сформованості комунікативно-діяльній складової у дітей старшого дошкільного віку зі моторною алалією та із нормотиповим мовленнєвим розвитком представлено у гістограмі на рис. 2.5.

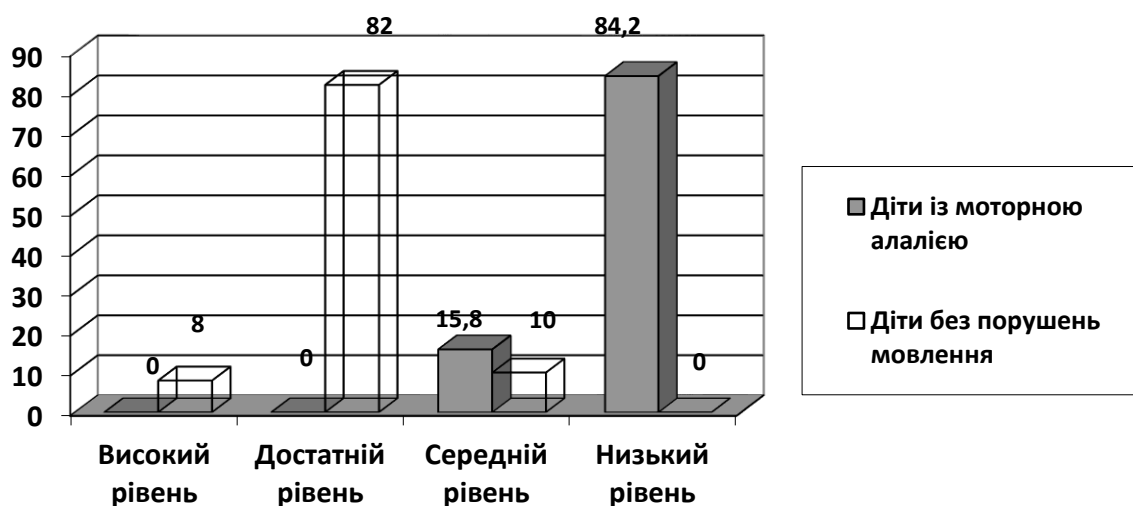


Рис. 2.5. Порівняння рівнів сформованості комунікативно-діяльній складовій у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та дітей без мовленнєвих порушень (у %)

Рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком. За показниками сформованості складових визначаємо рівні комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією та дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Отже, порівняльні дані результатів експериментальної діагностичної методики свідчать про істотні відмінності між виконанням завдань в рівнях розвитку імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами та комунікативних навичок в різних формах (діалог, монолог) інтерактивної взаємодії. Відтак, результати проведеного дослідження дозволили встановити, що дітей з високим і достатнім рівнями сформованості комунікативної компетентності серед дітей із моторною алалією не виявлено, лише 25 % дітей із моторною алалією мають середній рівень сформованості комунікативної компетентності. Низький рівень – показали 75 % дітей.

Діти із нормотиповим мовленнєвим розвитком показали достатньо високі показники стану сформованості комунікативної компетентності, високий рівень у

8,3 % дітей, достатній рівень у 83,4 %, а середній рівень – 8,3 %. Серед цих дітей низького рівня сформованості комунікативної компетентності не виявлено.

Аналіз результатів дослідження представлено в гістограмі на рис.2.6. та в таблиці 2.1:

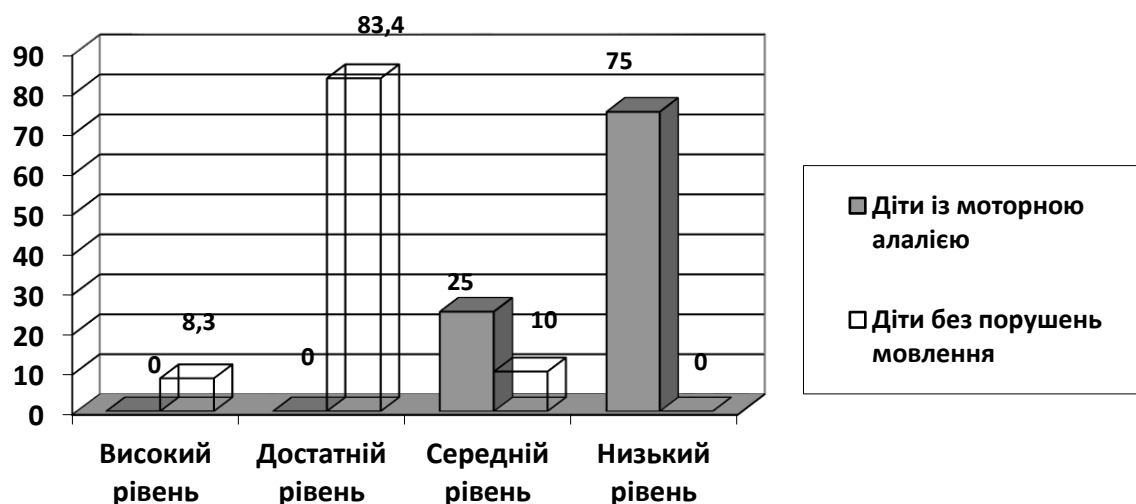


Рис. 2.6. Порівняння рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та у дітей без порушень мовлення (у %)

Таблиця 2.1

Порівняльні дані результатів констатувального етапу експерименту

Кількість дітей		Експериментальні групи			
		Дітей	%	Дітей	%
Складові і рівні комунікативної компетентності		76		50	
		Діти із моторною алалією		Діти без порушень мовлення	
	Високий	-	-	5	10,0
	Достатній	-	-	41	82,0
Імпресивно-діяльнісний	Середній	23	30,3	4	8,0
	Низький	53	69,7	-	-

Невербально-імпресивний	Високий	-	-	4	8,0
	Достатній	-	-	42	84,0
	Середній	25	32,9	4	8,0
	Низький	51	67,1	-	-
Експресивно-діяльнісний	Високий	-	-	4	8,0
	Достатній	-	-	42	84,0
	Середній	15	19,7	4	8,0
	Низький	61	80,3	-	-
Невербально-експресивний	Високий	-	-	4	8,0
	Достатній	-	-	42	84,0
	Середній	20	26,3	4	8,0
	Низький	56	73,7	-	-
Комунікативно-діяльнісний	Високий	-	-	4	8,0
	Достатній	-	-	41	82,0
	Середній	12	15,8	5	10,0
	Низький	64	84,2	-	-

Нами було обчислено індекси сформованості комунікативної компетентності за формулою:

$$I_{\text{гр.КК}} = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГВ}} + 3 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГД}} + 2 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГС}} + \sum_{n=1}^k P_{\text{ГН}}}{100 k} \quad (2.6)$$

Де $I_{\text{гр.КК}}$ – індекс групового стану сформованості комунікативної компетентності у дітей.

k – кількість досліджуваних показників (складових), що впливають на стан сформованості комунікативної компетентності, тобто $k = 5$.

$P_{\text{В}}$ – кількість дітей групи (у %), які досягли високого рівня за певним показником, $P_{\text{Д}}$ – кількість дітей групи (у %), які досягли достатнього рівня за певним показником, $P_{\text{С}}$ – кількість дітей групи (у %), які досягли середнього рівня за певним показником, $P_{\text{Н}}$ – кількість дітей групи (у %), які досягли низького рівня за

певним показником.

Кожному рівню було присвоєно певну кількість балів: високий – 4, достатній – 3, середній – 2, низький – 1. Показниками індексу групового стану сформованості комунікативної компетентності у дітей виступили: 1-1,5 – низький; 1,5-2,5 – середній; 2,5-3,5 – достатній; 3,5-4 – високий.

Проведемо обчислення індексу групового стану сформованості комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією:

$$I_{\text{гр.КК}}(\text{МА}) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГВ}} + 3 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГД}} + 2 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГС}} + \sum_{n=1}^k P_{\text{ГН}}}{100 k} =$$

$$\frac{2 \times (30,3 + 32,9 + 19,7 + 26,3 + 15,8) + 1 \times (69,7 + 67,1 + 80,3 + 73,7 + 84,2)}{100 \times 5} =$$

$$\frac{250 + 375}{500} = \frac{625}{500} = 1,25$$

За аналогією знаходимо індекс групового стану сформованості комунікативної компетентності у дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком:

$$I_{\text{гр.КК}}(\text{БПМ}) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГВ}} + 3 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГД}} + 2 \sum_{n=1}^k P_{\text{ГС}} + \sum_{n=1}^k P_{\text{ГН}}}{100 k} = \frac{4 \times (10 + 8 + 8 + 8 + 8) +$$

$$+ 3 \times (82 + 84 + 84 + 84 + 82) + 2 \times (8 + 8 + 8 + 8 + 10)}{100 \times 5} = \frac{168 + 1248 + 84}{500} = \frac{1500}{500} =$$

$$= 3,00$$

Для порівняння індекси групового стану сформованості комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією та дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком подані в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Порівняльні дані індексів групової комунікативної компетентності
на констатувальному етапі експерименту

Група	Індекс групової мовленнєвої готовності			
	Низький	Середній	Достатній	Високий

	1-1,5	1,5-2,5	2,5-3,5	3,5-4
Діти із моторною алалією	1,25	–	–	–
Діти без порушень мовлення	–	–	3,00	–

Як показує результат констатувального етапу експерименту, відсутні показники високого індексу комунікативної компетентності в обох групах дітей. Індекс комунікативної компетентності в групі дітей із моторною алалією становить 1,25, що відповідає низькому показнику, тоді як у групі дітей без порушень мовлення цей показник становить 3,00, що відповідає достатньому показнику.

Таким чином, данні експерименту підтверджують, що діти із моторною алалією мають низький рівень сформованості комунікативної компетентності на відміну від дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Для перевірки обчислимо відсоткову різницю індексів за формулою:

$$P_r = \frac{I_{\text{гр.КК}}(\text{БПМ}) - I_{\text{гр.КК}}(\text{МА})}{I_{\text{гр.КК}}(\text{БПМ})} \times 100\% \quad (2.7)$$

P_r – відсоткова різниця індексів: експериментальної групи дітей, які не мають порушення мовлення та експериментальної групи дітей, які мають порушення мовлення (із моторною алалією).

$$P_r = \frac{3,00 - 1,25}{3,00} \times 100\% = 58,33\%$$

Відсоткова різниця індексів становить 58,33%, що свідчить про велику різницю в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного віку по всім складових комунікативної компетентності та вимагає нових підходів до організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

У контексті проблем спеціальної дидактики дослідники зазначають, що загальним напрямом корекційно-виховного процесу є формування у аномальних дітей

навчально-пізнавальних дій, які забезпечують успішність їх навчання, тобто засвоєння змісту освіти та створення операційного фонду компенсаторної перебудови психіки. Відтак, результати експериментального дослідження зумовлюють необхідність створення системи психолого-педагогічних умов формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією на основі сучасних комплексно-інтеграційних підходів до процесу корекційно-логопедичної роботи. Експериментальну методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку зі моторною алалією розглянемо в наступному розділі.

Висновки до другого розділу

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, зокрема логопедії, особливе місце посідають проблеми розробки та впровадження нових підходів до діагностики та корекції комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, які залишаються не вирішеними.

Метою констатувального етапу представленого педагогічного експерименту була розробка інноваційної методики діагностування сформованості комунікативної компетентності у із моторною алалією, визначення її критеріїв і показників. Критеріями сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку виступили складові комунікативно-мовленнєвого розвитку. Імпресивно-діяльнісна складова з показниками: обсяг і якість пасивного словника (розуміння та розрізнення близьких за звучанням і значенням назв предметів, розуміння та розрізнення близьких за звучанням слів, розуміння та розрізнення близьких за значенням дій); розуміння зверненого мовлення (словесних інструкцій, прохань і доручень, слів або фраз); розвиток мовленнєвої уваги, уміння вслухатися у мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення; розуміння слів різних граматичних категорій та складних синтаксичних конструкцій; сформованість процесів ймовірного прогнозування на імпресивному рівні, дослідження явища імпресивного аграматизму. Невербально-імпресивна складова з показниками: розуміння емоційного стану інших людей; вміння давати у відповідь на словесну

інструкцію відповідну рухову реакцію; розуміння емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та жестами. Експресивно-діяльнісна складова з показниками: фонетико-фонематичних процесів: правильна звуковимова, розвиненість фонематичного слуху, сформованість фонематичних уявлень, здібність до фонематичного аналізу і синтезу, інтонаційна насиченість і виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонація), сформованість процесів ймовірного прогнозування на експресивному рівні, правильне мовленнєве дихання; лексико-граматичної сторони мовлення: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та вживання їх у правильному семантичному значенні, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням), правильна граматична й синтаксична будови мови, наявність складних речень у мовленні; зв'язного мовлення з просодичним оформленням: вміння будувати діалог, вміння переказувати текст, складати розповіді творчого характеру, інтонаційна насиченість і виразність мовлення (інтонаційне оформлення, логічні наголоси, сила звучання, модульованість голосу, тембр тощо). Невербально-експресивна складова комунікативної компетентності з показниками: мотивація до спілкування, сформованість сенсомоторної сфери (загальної та дрібної моторики, орального праксису), розвиток вищих психічних функцій, сформованість процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку. Комунікативно-діяльнісна складова з показниками: в монологічному мовленні: вміння висловлювати прохання, вміння вітатися, вміння виражати згоду або незгоду, вміння ясно висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення), вміння розповісти про свої почуття; в діалогічному мовленні: вміння ввічливо відповідати на запитання, вміння розуміти ситуацію спілкування, наміри й мотиви співрозмовника, вміння ініціювати, підтримувати та завершити розмову, вміння поступатися, бути чесним при спілкуванні, вміння оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією, вміння виявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися).

Методика діагностики сформованості комунікативної компетентності містила 5 серій підібраних традиційних і спеціально розроблених завдань для дослідження кожного показника в межах виокремлених критеріїв. Окреслені критерії і показники

виступили підґрунтям визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності, а саме: низького, середнього, достатнього та високого, що характеризували стан сформованості її складових. Це сприяло реалізації диференційованого підходу до формування комунікативної компетентності у дітей, як із порушеннями мовлення, так і без них.

За результатами констатувального етапу експерименту було встановлено, що діти старшого дошкільного віку із моторною алалією мають значно нижчий рівень сформованості комунікативної компетентності, порівняно з дітьми із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Узагальнені результати дослідження сформованості комунікативної компетентності у дітей на основі розробленої методики виявили індекс групової комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією 1,25, у дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком 3,00, тобто відсоткова різниця становить 58,33 %. Кількісний і якісний аналіз показав, що рівень сформованості комунікативної компетентності дітей із моторною алалією виявився в цілому низьким, а саме: середній рівень комунікативної компетентності виявлено у 25 % та низький 75 %, що дозволило виявити особливості комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією.

Виявлені й охарактеризовані особливості імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у дошкільників із моторною алалією зумовлюють необхідність здійснення корекційного впливу на формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мовлення та комунікативно-діяльній складовій зв'язного мовлення, розробку методики формування комунікативної компетентності за двома напрямками: формування нейропсихолінгвістичних механізмів і формування комунікативних умінь і навичок.

Основний зміст розділу висвітлений в працях автора [19; 22; 27; 28; 30; 262].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

3.1 Завдання і організація експериментального навчання

Реформування та удосконалення сучасної спеціальної освіти в Україні характеризується особливою увагою до навчання і виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення, як в умовах звичайних освітніх закладів, так і в умовах інклюзії, що передбачає диференціацію освітнього процесу за індивідуальними програмами та кваліфіковану спеціальну корекційну допомогу в команді фахівців різного профілю.

У філософських і педагогічних працях науковців (С. Архангеський, В. Ахлібінський, Г. Батурина, Е. Маркарян, Н. Пахомова, А. Урсул та ін.) висвітлено найбільш повне і глибоке розкриття поняття «інтеграція». Представлені дослідниками визначення слід розглядати в цілісній єдності, оскільки вони розкривають процес з різних сторін і скоріше доповнюють одне одного, ніж суперечать [198]. Відтак, інтеграцію слід розглядати і як процес об'єднання елементів, і як одержаний при цьому результат. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо інтеграцію як *динамічний процес, що спрямований на взаємодію педагогічних, психологічних та медичних складових, єдність їх цілей, функцій змістовних і структурних елементів, яка, будучи реалізованою у корекційно-розвивальному процесі, сприятиме переходу до якісних змін змісту спеціальної допомоги, зокрема організації корекційної роботи при подоланні моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку.*

Отже, розкриваючи сутність взаємодії медико-психологічного і педагогічного аспектів, зазначимо, що вони становлять різноманітні процеси дії одних явищ на інші, їхні взаємозв'язки, взаємовплив, взаємоперехід між елементами, що у практичній площині реалізується шляхом інтегративного підходу до організації процесу подолання моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку.

Інтеграція знань, як основа цілісного сприйняття й пізнання світу, методичний засіб освітнього процесу, знаходиться у центрі наукової уваги видатних педагогів

різних часів, зокрема Я. Коменського, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Численні дослідження педагогів, психологів та лікарів (С. Бенілова, В. Голод, О. Гончар, Л. Кузьменко, О. Лінденбаум, І. Лукашевич, О. Лурія, Н. Манько, О. Мастюкова, Р. Мачинська, Н. Павлова, Н. Пахомова, І. Самойлова, Н. Січкачук, Є. Соботович, Е. Симерницької, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Трауготт, М. Фішман, М. Шеремет та ін.) [88; 170; 179; 182; 193; 198; 227; 232; 234; 236; 243; 255], проведених в області вивчення порушень структурно-функціональної організації мозку дитини, що стають причинами різноманітних порушень мовленнєвого розвитку, переконливо показують значимість інтегративного підходу до виявлення та подолання проблеми моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку. Теоретичною та методологічною основою здійснення ефективної ранньої діагностики порушень мовлення внаслідок (локальних та гіпоксичних) уражень головного мозку є роботи представників нейропсихологічного і психолінгвістичного підходів (Т. Візель, В. Гиляровський, В. Голод, Е. Данілавичюте, Л. Журба, О. Лурія, Н. Січкачук, Є. Соботович, Г. Сухарева, Н. Пахомова, М. Фішман, Л. Цветкова та ін.) [39; 61; 88; 103; 126; 166; 167; 171; 193; 198; 205; 210; 228; 230; 243; 252; 258].

Проблему ідентифікаційних особливостей мозкового кровообігу у дітей з мовленнєвими порушеннями вивчали дослідники галузі медицини – С. Дубина, О. Дубовцева, О. Євтушенко, С. Євтушенко, Є. Лисовський, І. Сажнева, В. Сальникова, О. Сухоносова, Є. Порошина та інші [114; 115]. Це дослідження стало поштовхом до наукових пошуків нових шляхів подолання тяжких мовленнєвих порушень, в основу яких покладений інтегративний підхід.

Таким чином, здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що вивченню питання інтеграції медико-психолого-педагогічних складових у освітньому процесі присвячені чисельні праці науковців різних галузей. Однак проблема інтеграційного підходу у спеціальній освіті до диференційної діагностики та подолання моторної алалії з урахуванням медичного, психологічного та педагогічного аспектів на сьогодні є досить фрагментарною. Оскільки аналіз особливостей дитини даної категорії та кваліфікації її мовленнєвого статусу

традиційними логопедичними підходами визначаються переважно за їх зовнішніми, симптоматичними проявами.

Тому на даному етапі нашого дослідження вважаємо за необхідне наголосити на важливості міждисциплінарного підходу до діагностики та подолання проблеми моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку. Адже саме інтеграція медичної складової у корекційну роботу логопеда дозволяє на початковому етапі виокремити мовленнєве порушення за певною нозологічною категорією. Наша думка цілком співпадає з твердженням О. Лурія [171], який писав «створення науково обґрунтованого вчення про розвиток аномальної дитини, правильне розпізнання, оцінювання її дефектів, знаходження раціональних шляхів її навчання – все це неможливо без застосування цілої системи клінічних, експериментально-психологічних і патофізіологічних досліджень».

У дослідженнях В. Голод, І. Лукашевич, Р. Мачинської, Е. Симерницької, М. Фішман, підкреслюється думка про те, що ураження мовленнєвих зон мозку на ранніх етапах онтогенезу визначає різні мовленнєві дисфункції. Функції лівої півкулі у мовленнєвій діяльності формуються в процесі розвитку та дозрівання мозкових структур у дитячому віці. На ранніх же етапах розвитку в організації мовленнєвого процесу найбільшого значення набуває права півкуля. Таким чином, здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що реалізація мовленнєвої функції здійснюється за допомогою різних анатомічних ділянок головного мозку [88; 243].

Отже, теоретичним базисом вивчення та оцінки рівня функціональної зрілості головного мозку, розуміння структури дефекту та передбачення перспектив навчання у дітей при різних порушеннях у розвитку є зміст і особливості застосування сучасних нейрофізіологічних методів дослідження.

Згідно з Л. Зенковим, О. Гончар, О. Мерцаловою, до таких методів належать: нейросонографія, що застосовується для діагностики захворювань ЦНС; магнітно-резонансна томографія – для діагностики перинатальних мозково-судинних уражень; доплерометрія – маркер перинатальних уражень ЦНС; ЕЕГ – метод вивчення

біоелектричної активності мозку, що відображає процес його морфологічного дозрівання в онтогенезі [90].

Оскільки, здійснення подібного дослідження вимагає відповідної медичної кваліфікації або поєднання комплексних досліджень, тому нами була виділена група дітей даної категорії, які за анамнестичними даними перебували на амбулаторному нагляді у дитячого невролога та потребували повторного огляду для уточнення діагнозу, шляхом проведення інструментальних обстежень, в тому числі електроенцефалографічного обстеження (далі ЕЕГ). Оскільки одним із показань до проведення ЕЕГ є саме затримка мовленнєвого та психомоторного розвитку дітей, даний вид дослідження був обраним як найбільш безпечний для дитини метод додаткової діагностики, який важливо врахувати при повторному застосуванні з метою оцінки ефективності медико-психолого-педагогічного впливу.

Відтак, проведене комплексне медичне і психолого-педагогічне обстеження дітей з дисфазією розвитку, які знаходились під амбулаторним наглядом дитячого невролога здійснювалося в однакових умовах для всіх дітей. Необхідною попередньою підготовкою до обстеження було прохання до батьків дітей з'явитись на обстеження при стабільному емоційному стані дитини, коли вона буде не втомлена і не голодна. Дана умова є важливою для отримання більш точних результатів ЕЕГ. У контексті нашого комплексного обстеження, нами було поставлено ряд цілей: а) визначення особливостей нервово-психічного розвитку, його психофізіологічної готовності до корекційно-розвивальної роботи; б) виявлення об'єктивних ознак, характерних для різних форм порушення мовлення, в т.ч. для моторної алалії із застосуванням інструментальних методів об'єктивної діагностики.

Отже, впродовж 2017-2020 р. р. нами проведений ретроспективний аналіз амбулаторних карт 220 дітей з порушенням мовленнєвого розвитку різної етіології. Усім дітям в амбулаторних умовах було проведено повторне неврологічне (в тому числі інструментальне) та логопедичне обстеження; генетичний та аудіоскринінг.

Відтак, в контексті нашого дослідження, особливу увагу привертає група дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що складає 150 осіб (57 дівчаток та 93 хлопчиків), діагноз яким встановлено у віці близько 3,7 роки. Анамнестичні дані

цих пацієнтів свідчать про обтяжений перинатальний анамнез. Отже, за етіологічними факторами група матерів, обстежуваних дітей, розподілилась наступним чином: гестози першої половини вагітності мали 118 жінок (78,6 %), ознаки дисфункції плаценти – 98 (65,4%) стрімкі або затяжні пологи у 67 (44,5%), ознаки легкої – 50 (33,3%) та помірної – 81 (54,1%) асфіксії при народженні, загроза переривання вагітності була зафіксована у 41 жінки, що становить 27,3%

Досить показовою та типовою, хоча і неспецифічною, була картина ЕЕГ. У всіх досліджуваних дітей із моторною алалією (150 осіб) виявлено дифузні зміни біоелектричної активності головного мозку. Вивчення патернів ЕЕГ обстежених дітей визначило чіткі локальні зміни біопотенціалів в лобних, скроневих та лобно-скронево-тім'яних відділах домінантної півкулі у вигляді регіонарного уповільнення ритму, що свідчить про ураження головного мозку органічного характеру.

Для оцінки кількості коливань того чи іншого ритму використовувався аналіз результатів дослідження, що дав змогу зафіксувати уповільнення альфа-ритму, в той час у дітей без мовленнєвих порушень фіксується вікові особливості альфа-ритму. Слід підкреслити, що у дітей без порушень мовлення на ЕЕГ відмічається синхронність ритмів в обох півкулях, відсутність гострих піків електричної активності, стабільна активність мозку, навіть при наявності короткочасних реакцій на світло, чи інші подразники. В той же час на ЕЕГ у дітей із моторною алалією спостерігається наступна тенденція: про наявність моторного компонента у структурі досліджуваного мовленнєвого розладу свідчать ЕЕГ-ознаки виражених порушень електрогенезу головного мозку у вигляді явищ дизритмії та нейрофізіологічних ознак незрілості коркових структур, змін зональних розбіжностей, міжпівкульної асиметрії. У нашому дослідженні дані феномени та їх поєднання зареєстровані більш ніж у половини обстежених старших дошкільників (102 дитини), що склало 68 % від загальної кількості дітей, що охоплені дослідженням. Прогностично несприятливим в контексті темпів формування мовленнєвої функції виявилось поєднання регіонарного уповільнення ритму та епілептиформних змін на ЕЕГ в поєднанні з аутистичними рисами.

Отже, співставлення результатів ЕЕГ-обстеження дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією здійснювалось у порівнянні з висновками даного методу інструментальної діагностики дітей без порушення мовлення представлені у таблиці 1.

Таблиця 3.1

Порівняння результатів біоелектричної активності головного мозку у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та без порушення мовлення

Основні патерни ЕЕГ		Діти із моторною алалією (150 осіб)	%	Діти без порушень мовлення (32/100 осіб)	%
Уповільнення основного ритму з міжпівкульною асиметрією та дезорганізацією ритму	у лобних відділах	73	48,6	12	12,0
	у скроневих відділах	32	21,3	12	12,0
	у лобно-скронево-тім'яних відділах	45	30,0	8	8,0

Аналіз клінічних даних дозволив кількісно виділити групи дітей за характерними ЕЕГ-ознаками. Отримані дані свідчать про те, що серед дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією найчастіше зустрічаються уповільнення основного ритму з міжпівкульною асиметрією та дезорганізацією ритму у лобних відділах (48,6%), уповільнення основного ритму з міжпівкульною асиметрією та дезорганізацією ритму у скроневих відділах (21,3%), уповільнення основного ритму з міжпівкульною асиметрією та дезорганізацією ритму у лобно-скронево-тім'яних відділах (30,0%) (рис.1).

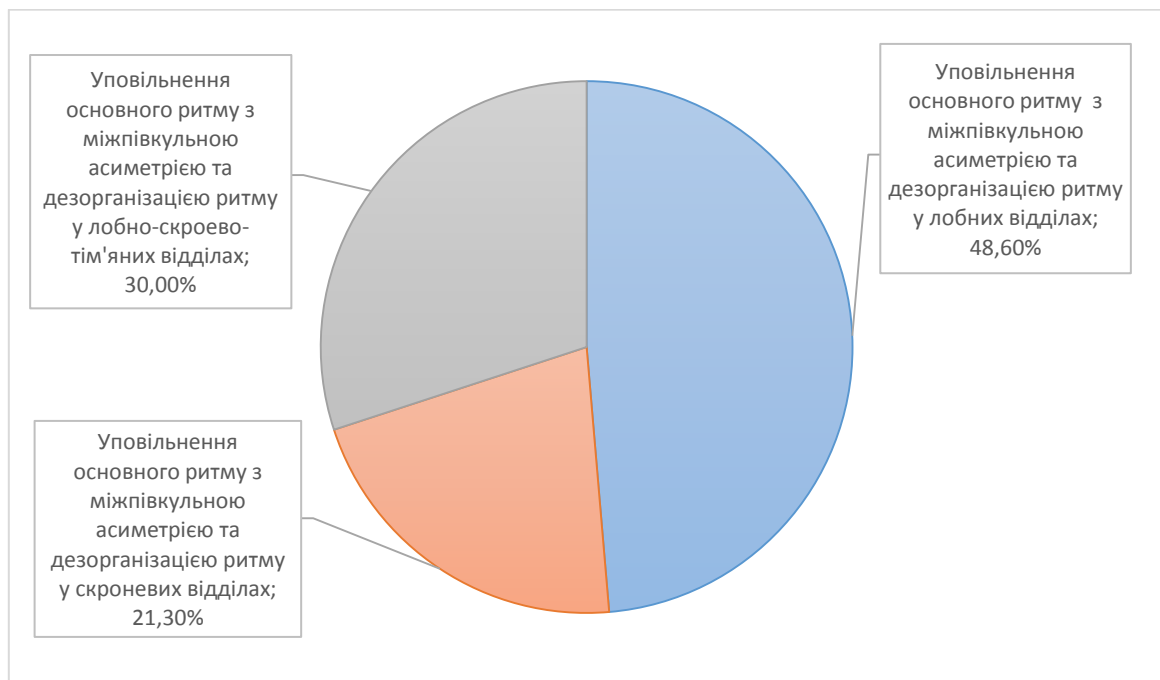


Рис. 3.1. Розподіл ЕЕГ-проявів у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Відтак, медичні висновки кількісного електроенцефалографічного дослідження, з опорою на опис та коментарі дитячого невролога, були використані нами для здійснення співставлення результатів логопедичного обстеження (визначення стану сформованості імпресивного, експресивного мовлення та їх невербальних проявів у спілкуванні, а також комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації (діалог, монолог), як критеріїв сформованості комунікативної компетентності) з додатково отриманими даними апаратних досліджень, що дало змогу підтвердити логопедичний висновок та сприяло окресленню більш чітких напрямів формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Слід підкреслити, що статистична значимість даних ЕЕГ посідає вагомe місце в проведенні об'єктивної диференціальної діагностики у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, що визначає особливості нервово-психічного розвитку, його психофізіологічної готовності до корекційно-розвивальної роботи, та постає необхідною умовою на етапі розробки методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, а в

подальшому, додатковим методом підтвердження ефективності авторської методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Таким чином, очевидна необхідність у розробці напрямів і змісту організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією з урахуванням інтеграції медико-психолого-педагогічних складових в корекційно-розвивальній роботі.

Розробка змісту, методів і прийомів цілеспрямованої організації процесу комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією складає основне завдання навчання таких дітей і ґрунтується на науково-теоретичній основі доцільного поєднання навчання і розвитку як опорних у корекційній роботі.

Базовою теоретичною основою корекційного навчання є врахування: вчення про мовлення як умовно-рефлекторну діяльність кори великих півкуль головного мозку (І. Павлов), що здійснюється за участю другої сигнальної системи у тісному взаємозв'язку з першою сигнальною системою (І. Сеченов); взаємної залежності процесів навчання та розвитку, коли розвиток визначається не випадковими зовнішніми обставинами, а передбачає наступність і розкривається у змісті «рівня актуального розвитку» та «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський), тобто надання дитині можливості розвиватися шляхом навчання. За Л. Виготським, кожна психічна функція «з'являється на сцені» двічі - спершу як колективна, соціальна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення дитини. У зв'язку з означенням вчений ввів поняття «соціальної ситуації розвитку» як найважливішої характеристики віку, яка розкриває взаємини дитини із соціальним оточенням. Такий підхід дозволяє виявити приховані резерви старших дошкільників з моторною алалією у розвитку імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативні навички у різних формах інтерактивної комунікації.

Л. Федоренко виділяє закономірності засвоєння дитиною дошкільного та шкільного віку рідного мовлення [244], які вважаємо за доцільне враховувати при

розробці експериментальної методики.

Перша закономірність формування мовлення дитини полягає в набутті здібності керувати м'язами мовленнєвого апарату, тобто артикулювати звуки, координувати мовленнєворухові (вимовляти звуки, склади, слова) та слухові (розуміти мову, сприймати на слух) відчуття, оволодінні навичками вимовляння відповідно до норм сучасної української літературної мови.

Друга закономірність полягає в розумінні лексичного й граматично-семантичного значення мовних одиниць, що залежить від здібності розуміти ці значення, що формуються в умовах спеціально організованого, насиченого мовленнєвого середовища.

Третя закономірність полягає в здатності відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень та засвоєнні чутливості й сприйнятливості в домовленнєвий період, до засобів виразності мовлення – в дошкільній, як фундаменту подальшого мовленнєвого розвитку в цілому.

Четверта закономірність полягає у сформованості в дитини “чуття мови”, завдяки якому дитина набуде здібності запам'ятовувати сполучення мовних одиниць у єдиному мовленнєвому потоці, в дискусії, у тексті, що забезпечується практичним досвідом навчання мовленню. Основні вимоги до сформованого мовлення характеризуються такими показниками: правильність, чистота, точність, виразність, логічність, доречність, багатство.

П'ята закономірність полягає в усвідомленні того, що писемне мовлення ґрунтується на достатньо розвиненому усному мовленні, тобто слід забезпечувати взаємозв'язки розвитку усного і писемного мовлення, бо їх механізми в онтогенезі й філогенезі взаємозалежні.

Сутність шостої закономірності полягає в тому, що темпи збагачення мовлення зростають із удосконаленням мовленнєвотворчої системи дитини в процесі успішного навчання мові й мовленню, зумовлених достатньо зрілим мозком, збереженим рівнем інтелекту, емоційної сфери, пам'яті тощо.

Таким чином, Л. Федоренко виділені такі провідні положення формування

мовлення:

- збереженість інтелекту, психічних процесів, емоційної сфери;
- наявність правильної звуковимови й виразності мовлення;
- достатній словниковий запас;
- граматично правильне мовлення;
- сформованість мовних здібностей;
- взаємозалежність усного і писемного мовлення, що повинні скласти

основу змісту корекційного навчання й експериментальної методики.

Поряд з цим, Ф. Бацевичем визначені специфічні закономірності становлення комунікативно-прагматичного рівня мовної особистості, врахування яких має важливе значення в процесі розробки формувальної методики:

- залежність розвитку вмінь ефективного спілкування від взаємозв'язку формування комунікативної компетентності й вивчення природи мовних одиниць;
- залежність комунікативного розвитку дітей від їхнього рівня володіння різними мовленнєвими жанрами;
- залежність розвитку вмінь ефективного спілкування від знання мовленнєвого етикету й толерантної поведінки в спілкуванні;
- залежність навичок ефективного спілкування від умінь як сприймати й розуміти висловлювання, так і виражати власні думки та почуття (спілкування – взаємодія між людьми);
- залежність формування комунікативних умінь не лише від рівня мовленнєвого розвитку, а й від доцільного володіння невербальними засобами спілкування;
- залежність розвитку вмінь спілкування від наявності в дитини-мовця комунікативної мотивації й комунікативної позиції, у якій виявляється рівень її авторитетності;
- залежність формування комунікативної компетентності від виконання дій комунікативного характеру;
- залежність вільного комунікативно виправданого володіння мовленням від корекційно-розвивальної роботи над монологічною і діалогічною формами;

- залежність формування навичок ефективного спілкування від комунікативної грамотності дитини, тобто сукупності комунікативних знань, навичок, умінь – знань норм і традицій спілкування та застосування цих знань на практиці, умінь слухати співрозмовника, обмінюватися репліками в різних мовленнєвих жанрах (запрошення, подяка, прохання, привітання, побажання, прощання та ін.), комунікативно виправдано застосовувати невербальні засоби тощо;
- залежність ефективності комунікативно спрямованих методів від створення в освітньому процесі позитивної атмосфери спілкування, під якою розуміють [32].

Оскільки, процес формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією в контексті нашого дослідження розглядається, як *свідомо цілеспрямований процес формування у дітей комунікативних вмінь, що реалізуються в ефективній мовленнєво-комунікативній діяльності в умовах її міжособистісного спілкування, соціального виховання та перевиховання особи з порушенням мовлення*, то побудова корекційно-розвивальної роботи базується на *загально-дидактичних принципах* навчання та виховання, а саме: науковості, індивідуального підходу, доступності, наступності та систематичності, свідомості та активності, наочності, закріплення результатів навчання, що набувають певної своєрідності у зв'язку зі специфікою контингенту дітей і завданнями корекційного навчання та виховання.

Однак, особливість корекційної роботи з дітьми із порушеннями мовлення, в тому числі із моторною алалією, передбачає врахування *спеціальних (логодидактичних) принципів*, які знаходять своє обґрунтування в ряді наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених-дефектологів та логодидактів (А. Богуш, Н. Власова, Г. Волкова, Р. Левіна, Н. Пахомова, Є. Соботович, Т. Тарасун, М. Хватцев, М. Шеремет та ін.) [48; 159; 199] та є базовими для успішного навчання та виховання дітей із мовленнєвими порушеннями.

Таким чином, методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією повинна базуватися на наступних *принципах*: онтогенетичному (індивідуального психічного розвитку), кінезіологічному (поєднання руху з думкою), етіопатогенетичному (врахування

причин і механізмів порушення), міждисциплінарному (інтеграція медико-психолого-педагогічного впливу), систематичності, комплексності, діяльнісного (врахування провідної діяльності відповідно віку), компетентнісному підході (спрямованість корекційного процесу на формування та розвиток комунікативної компетентності дитини), диференційованому підході, поетапності, використання обхідного шляху, врахуванні особистісних особливостей, структурно-динамічному вивченні (спирається на уявлення про мовлення, як складну функціональну систему, структурні компоненти якої знаходяться у взаємодії).

Дані принципи є теоретичною основою для структурування всього корекційно-розвивального процесу, основою для підбору та побудови локальних логопедичних технологій, завдань та напрямів, щодо організації процесу формування комунікативних навичок у дітей. З урахуванням вищенаведених принципів і закономірностей можна виділити основні принципи, що визначають специфіку методів формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією:

- принцип комунікативно-діяльнісного підходу – оволодіння мовою як діяльністю, що передбачає динамічний підхід до мови, навчання спілкуванню з урахуванням його функцій – інформаційної, регулятивної, пізнавальної, ціннісної та ін.; пов'язаний з формуванням комунікативної грамотності дітей, використанням органічної для дитини комунікативної стратегії тактики та створенням комунікативної мотивації на основі позитивних емоцій, вольового чинника;

- принцип діалогічності, що впливає з самої суті висловлювання, комунікативного акту (за М. Бахтіним, яким би висловлювання не було монологічним, воно все одно наповнене діалогічними обертонами); дотримання цього принципу дає змогу природно організувати мовленнєво-мислительну діяльність дітей, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури особистості, сприяє міжособистісній комунікації;

- принцип ситуативної спрямованості формування комунікативних умінь, оскільки зміст, мовленнєві особливості, композиційна структура висловлювання визначаються специфікою ситуації спілкування;

- принцип співпраці, що передбачає спільне оперування дітьми інформацією, взаємний обмін думками, почуттями в процесі формування у них комунікативної компетентності;

- принцип етикетності, дотримання якого потребує створення ввічливої атмосфери спілкування в навчальному процесі, володіння мовленнєвим етикетом у реалізації комунікативних стратегій і тактик.

Відтак, дотримання названих принципів в організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією допоможе убезпечити від конфліктності в спілкуванні, сприятиме вибору прийнятних для конкретної ситуації мовленнєвих жанрів, мовних засобів, методів формування комунікативної компетентності.

Отже, сучасний процес формування комунікативної компетентності у дітей вимагає нових підходів і визначення ефективних методів. Такі методи надають корекційно-розвивальному процесу характеру спілкування, допомагають формувати у дітей здатність здійснювати різні функції спілкування – інформаційну, спонукальну, пізнавальну, регулятивну, емотивну, ціннісно-орієнтаційну тощо. У цілому вони підпорядковуються освітньо-комунікативним цілям – установленню, підтриманню, збереженню контакту, переконанню співрозмовника, спонуканню його прийняти певну пропозицію та інше.

У науковій педагогічній літературі проблема комунікативних методів тісно пов'язана з системою формування діалогічного мовлення. Відтак, Е. Палихата, з урахуванням методичних ідей Л. Федоренко, пропонує класифікацію методів формування діалогічного мовлення:

1) методи теоретичного опрацювання матеріалу (бесіда, розповідь, пояснення педагога, робота з наочністю);

2) методи теоретико-практичного навчання діалогічного мовлення, що передбачають роботу з окремими мовно-мовленнєвими одиницями та їх формами (спостереження, розбір, реконструювання, конструювання);

3) методи практичні, або комунікативні, що передбачають роботу над створенням діалогічного мовлення (продукування діалогів, полілогів).

Особливу увагу дослідниця звертає на метод діалогування, який застосовується в організації розмови двох осіб, що мають бажання висловитися для досягнення поставленої мети одного або двох співрозмовників одночасно. Під час діалогування можна використати прийоми семантизації нових лексичних одиниць, прийоми опанування нового матеріалу про діалог, прийоми закріплення набутих знань, вмінь і навичок та розвитку мовленнєвих вмінь у ситуаціях спілкування. Цьому методу властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого етикету, відбір паралінгвістичних засобів, правил поведінки, урахування ситуації спілкування.

З огляду на сказане, методична концепція Е. Палихати має теоретико-практичне значення для розробки методів формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

З метою більш чіткого розв'язання окресленої проблеми постає потреба систематизувати комунікативні методи корекційно-розвивальної роботи в напрямку формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Структура дидактичного методу складається з формувально-ситуативних дій, які забезпечують досягнення запланованого результату. Тому видається логічним класифікувати комунікативні методи формування за основними, домінуючими діями дітей старшого дошкільного віку:

- комунікативні методи, що ґрунтуються на когнітивно-інтерпретаційних діях, зокрема сприймання, розуміння, узагальнення, обмін інформацією між учасниками спілкування(наприклад, методи бесіди, нейролінгвістичного програмування, проблемно-рефлексивного полілогу);

- комунікативні методи, в основі яких інтерактивна діяльність дітей, тобто взаємний обмін не лише знаннями, висловлюваннями, а й діями в процесі спільної ігрової діяльності(сюжетно-рольові ігри);

- комунікативні методи, що передбачають дії моделювання ситуативної взаємодії людини з людиною і світом (кейс-метод, метод діалогування, метод інциденту).

Відповідні методи дають змогу реалізувати потребу дитини у комунікації, підвищують мотивацію до спілкування, збагачують соціально-комунікативний досвід, формують готовність до виконання різних комунікативних ролей у процесі активної життєдіяльності. Поряд з цим, наведена класифікація є умовною з огляду на функціональні взаємозв'язки, трансформації методів залежно від цілей і умов освітнього процесу.

Відтак, методи формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією, за умови їх оптимального, цілеспрямованого й диференційованого використання, покликані забезпечити позитивні зміни в комунікативно-мовленнєвому розвитку й особистості дитини, що дає змогу організувати процес формування комунікативної компетентності таким чином, щоб кожна дитина самореалізувалася в межах власних можливостей. У цілому методи формування комунікативної компетентності мають включати способи, спрямовані на розвиток знань і творчих умінь застосовувати ефективні комунікативні стратегії і тактики в різних ситуаціях спілкування та сприяти реалізації завдання формувальної методики.

Отже, завданням формувальної методики було сформувати у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією наступні комунікативні вміння:

- володіти вправністю мовленнєвого перекодування інформації;
- комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби мовленнєвого спілкування;
- викликати слухацький інтерес до сказаного дитиною як мовцем;
- розуміти та вміти розповісти про емоційний стан співрозмовника;
- отримувати необхідну інформацію у спілкуванні;
- вислухати іншого, з повагою віднестись до його думки;
- вести простий діалог з однолітками та дорослими, встановлювати контакт зі співрозмовником
- відстоювати свою думку, культурно вести дискусію;
- співвідносити свої бажання з інтересами інших людей;
- приймати участь у колективній діяльності (вміти домовитись, поступитись тощо);

- приймати та надавати допомогу;
- спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях, не сваритись;
- змінювати комунікативну поведінку в залежності від комунікативної ситуації

Водночас, при постановці завдань та виборі методів їх реалізації, ми враховували наявні фактори логопедичної роботи з дітьми із моторною алалією:

- співставлення конкретної методики з передбаченням усунення немовленнєвих і мовленнєвих порушень;
- урахування особливостей мовлення дитини, типологічного й індивідуального характеру порушення;
- врахування відповідності методики меті корекційного процесу;
- здійснення логопедичної корекції у відповідності до виокремлених складових комунікативної компетентності (імпресивне та експресивне мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативні навички у різних формах інтерактивної комунікації).

Зважаючи на результати експериментального дослідження стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, очевидною є необхідність формувального впливу на всі сторони комунікативної діяльності досліджуваної категорії дітей з орієнтуванням на нормативну її структурну організацію, з урахуванням провідних положень сучасної спеціальної освіти про взаємовплив особистості й спілкування й необхідність залучення найближчого соціального оточення дитини дошкільного віку.

Відтак, результати констатуючого експерименту дозволили виявити ті специфічні особливості в змісті та структурі досліджуваної проблематики, які визначили напрями організації процесу формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із моторною алалією:

- створення сприятливих соціальних умов для комунікативного розвитку дитини, що сприятимуть формуванню вміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти, самореалізовуватися в соціумі серед ровесників, молодших і старших за віком дітей;

- стимулювання та розвиток зв'язного мовлення, як основи комунікації. Розкриваючи особливості цього напрямку, слід наголосити, що одним із головних завдань мовленнєвого, в тому числі комунікативного розвитку дошкільників, є формування зв'язного монологічного мовлення, яке порівняно з діалогічним потребує більшої довільності, усвідомлення, самоконтролю, значних розумових зусиль для побудови висловлювання;

- стимулювання та розвиток комунікативної діяльності на всіх етапах формування, що сприяє розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, яка має сформовані необхідні життєві навички позитивної ефективною взаємодії з близьким оточенням та може адаптуватися і творчо застосувати їх у нових ситуаціях, у ситуаціях невизначеності або непорозуміння з іншими, роблячи вибір щодо своїх дій на основі морально-вольових якостей та цінностей, організованості, дисциплінованості, самостійності, відповідальності, наполегливості в досягненні позитивних цілей;

- забезпечення емоційної підтримки та реалізації спільної комунікативної діяльності, доброзичливе відношення до дитини зі сторони дорослих і однолітків, що формують позитивну картину світоглядних морально-етичних уявлень про себе та навколишній світ, уміння аналізувати та диференціювати такі моральні поняття, як «доброта», «чуйність», «справедливість», «дружба», «чесність», «товариськість» тощо;

- цілеспрямоване формування та розвиток у дітей старшого дошкільного віку як мовленнєвої функції, так і пізнавальної сфери, що не лише має вагомий вплив на процес становлення особистості дошкільника, а й впливає на формування його комунікативних навичок. Адже, спілкування у психічному розвитку дитини має вирішальне значення, оскільки збагачує зміст дитячої свідомості, сприяє набуттю дитиною нових знань і умінь (О. Запорожець, М. Лісіна та ін.). При недостатньому спілкуванні дитини з дорослими і однолітками темп розвитку її мовлення та інших психічних процесів уповільнюється;

- становлення та диференціювання позитивної комунікативної мотивації, яка детермінується взаємодією з партнером. Адже, серед основних недоліків, що

зумовлюють труднощі у спілкуванні дітей із моторною алалією є відсутність у них комунікативної мотивації, що спричинює несформованість комунікативних здібностей, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності в цілому. Однак, створенню позитивної комунікативної мотивації зазвичай сприяють зовнішні умови, різноманітні навчальні матеріали, які можуть здійснити позитивний емоційний вплив на комунікативний процес. Відтак, такі зовнішні стимули не завжди можуть перетворитися на внутрішні мотиви до спілкування. І хоч названі мотиваційні фактори самі по собі дієві й важливі, вони не являються достатніми для формування стійких інтересів до спілкування та комунікативної діяльності загалом. Вважаємо, що для того, щоб мотивація була дійсно високою необхідне усвідомлення дитиною життєвої необхідності у спілкуванні, яке за наявності зрозумілих і реально діючих мотивів приведе до жаги у набутті нових знань, потреби у їх засвоєнні, стремління розширити світогляд. Для цього потрібно наблизити мовленнєву діяльність до реальної комунікації, що дасть можливість використовувати мову як засіб спілкування.

Результати експериментального дослідження дають змогу констатувати, що специфічні порушення у становленні комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників із моторною алалією спричинені унаслідок несформованості її структурних компонентів, що найбільш виразно проявляється у процесі комунікативної взаємодії. Саме тому наукові погляди щодо проблеми генезису мови традиційно активно вивчаються та розглядаються в контексті загального розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, І. Мартиненко та ін.) [4; 55; 77; 160; 181; 260]. Досить широко вивчені й описані різні складові цього багатогранного процесу: диференціація функцій мовлення, їхній зв'язок із провідною діяльністю, зміна ролі мовленнєвих висловлень стосовно дії, становлення форм мовлення й інші [160; 181].

Слід зазначити, що у дітей із тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку у різній формі і у різному ступені проявляється порушення комунікативних здібностей. Однак, загальною рисою для таких дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації взагалі або вузькоситуативно з допомогою

дорослого, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу навчання засобів спілкування і умінь їх застосовувати на практиці. Оскільки, саме спілкування є дієвим засобом закріплення нових комунікативних умінь і навичок.

Отже, ефективна комунікативна діяльність дітей з порушеннями мовлення обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, процес формування яких має здійснюватися з урахування специфічних особливостей комунікативного розвитку даної категорії дітей, що сприяє розробці ефективних прийомів цілеспрямованої логопедичної роботи, яка зорієнтована на розвиток всебічно освіченої, компетентної особистості.

Відтак, в ході експериментального дослідження встановлено, що для дітей із моторною алалією, притаманне різке обмеження засобів мовленнєвого спілкування. Такі діти мають неповноцінний мовленнєвий запас, у деяких випадках спілкування виявилось зовсім неможливим. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене мовлення, самотійно вони неспроможні спілкуватися з оточуючими вербально. Це призводить до складного становища дітей у колективі: вони цілковито або частково позбавлені можливості брати участь в іграх з однолітками, контактувати з дорослими. Але не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти з моторною алалією демонструють, хоч і не в повній мірі, достатню ефективність невербальної комунікації, в порівнянні з вербальною. Ці можливості виступають як компенсаторні, адже важливо зазначити, що невербальні засоби не просто доповнюють процес комунікації, але являють собою ту функціональну базу, яка є підґрунтям усієї мовленнєвої діяльності.

Отже, результати дослідження рівня сформованості невербальної комунікації, як одного із критеріїв діагностики сформованості комунікативної компетентності у старших дошкільників із моторною алалією показали, що такі діти не вміють в повній мірі використовувати засоби невербальної комунікації для вираження свого емоційного стану, а також розуміти емоційний стан інших людей, що пов'язано з порушенням мотиваційно-спонукального рівня формування мовлення, а це може

призводити до ізоляції цих дітей у колективі однолітків, заважає встановленню повноцінного комунікативного зв'язку з іншими людьми. Часто діти із моторною алалією використовували жести замість слів, що обумовлено наявністю у них загальної специфічної особливості – вербальних парафазій, які виникають тоді, коли дитина не володіє руховим образом слова або не може його актуалізувати. У результаті виникає заміна на слово, близьке за звучанням чи значенням, або ж заміна слова жестом (228).

Таким чином, вважаємо за необхідне підкреслити важливість врахування особливостей застосування жестів як компенсаторного процесу, оскільки, невербальна комунікація виникає в онтогенезі раніше вербальної, та має бути розглянута не як альтернативний засіб спілкування, а як допоміжна фундаментальна складова процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Закономірності нейролінгвістичних механізмів мовленнєвого розвитку та врахування їх при розробці корекційно-розвивальних заходів дають змогу визначити оптимальні шляхи впливу на дитину із порушеннями мовлення, забезпечити доступний зміст розвивального характеру та відповідну методику корекційного процесу. Будь-яке тяжке порушення мовлення потребує розробки спеціальних підходів, змісту корекційної роботи, методики і програми. Сучасної комплексної програми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, яка б ґрунтувалася на розвитку міжпівкульної взаємодії та включала елементи нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання в Україні не існує.

Комплексне подолання загального недорозвитку мовлення можливе лише завдяки цілісній логокорекційній роботі з розвитку лінгвістичного та комунікативного компонентів (Є. Ф. Соботович, Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенко та ін.). Саме однією зі складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності є нейролінгвістичне програмування мовленнєвого висловлювання.

Незважаючи на всю вагомість та актуальність теми застосування техніки нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, вона є

недостатньо вивченою у корекційній педагогіці. Спеціальні диференційно-діагностичні дослідження в рамках нейропсихології та нейролінгвістики в галузі мовленнєвих порушень на сьогодні є досить фрагментарними, проте вони мають пряме відношення до проблеми моторної алалії зокрема.

Тому питання формування комунікативної компетентності у дітей, спираючись на розвиток міжпівкульної взаємодії із застосуванням технік нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання було обране нами для подальшого дослідження.

Отже, актуальним напрямом у дослідженні комунікативних процесів сучасні лінгвісти визнають нейролінгвістичне програмування (далі НЛП), яке є не лише «мистецтвом і наукою про особистісну майстерність» [148], а й самостійною моделювальною системою з відповідними теоретичними основами та практичним інструментарієм (А. Баранов, Р. Бендлер, Д. Гріндер Р. Ділтс, Н. Непійвода, Г. Почепцов, Д. Сеймор та ін). Незважаючи на ефективність методик НЛП, у сучасній лінгвістиці ця галузь знання лише починає привертати увагу вчених, що і зумовлює необхідність детальнішого розгляду найбільш значущих положень і потенційних прикладних аспектів цієї науки, у відповідності до актуальності і мети досліджуваної проблематики.

Відтак, субстратом концептуальної бази НЛП виступають три фундаментальні ідеї, які і відображено в її назві. Частина «нейро» вказує на те, що будь-яка поведінка починається з активації нейрологічних процесів, пов'язаних із дією генетично кодованих репрезентативних систем, які, виконуючи роль фільтрів у сприйнятті навколишнього світу, з одного боку, попередньо продукують сегментарність і певний рівень редукції вхідної інформації, а з іншого - зумовлюють самотність ментальних інтерпретацій конденсованої картини світу завдяки індивідуальній маркованості психофізіологічних характеристик особистості. Таким чином, оригінальність наших ментальних інтеріоризацій та індивідуальних когніцій частина визначається і фізіологічної «інтерпретацією» й селекцією того фактичного матеріалу, який ми отримуємо через наші органи чуття. Крім того, іманентною характеристикою НЛП виступає максимальна увага до особливостей функціонування нейрологічних

структур особистості. За А. Раівіо, функціональна активація системи ментальних репрезентацій відбувається за наявності зовнішнього вербального або невербального стимулювання і реалізується на трьох рівнях обробки подразників [273]. Перший рівень – репрезентаційний, де збудження лінгвістичних структур детермінується стимулами відповідної знакової природи, немовні ж стимули орієнтовано на активацію гештальтних структур – картин, образів тощо. На референційному рівні відбувається перетин семіотичної кореляції стимулів і відповідних структур – дискретні (вербальні) подразники стимулюють аналогові (невербальні) структури. Третій рівень, асоціативний, передбачає появу асоціативного конструювання у відповідь на вербальне й ейдетичне (згадуване) стимулювання [273]. Пам'ять у такому випадку виглядає як семантична мережа, «вузлами» якої виступають вербальні (логогени) і невербальні (імагени) репрезентації, кожна з яких може бути активованою (Генрі Хевлока Елліса, Роберта Ханта, Мелвіна Шварца). Володимир Петров писав, що «людські когнітивні структури (сприйняття, мова, мислення, пам'ять, дії) нерозривно пов'язані між собою в рамках єдиного загального завдання - пояснення процесів засвоєння, переробки й трансформації знань, які, власне, і визначають сутність людського розуму» [148], що також відповідає загальній стратегічній меті НЛП – сприяти особистісному зростанню і розвитку.

Частина «лінгвістичне» концентрує увагу на репрезентації результатів нейрологічних процесів психіки на рівні вербального і невербального кодів, пропонуючи «систематизований похід до визначення ролі мови в процесі мислення і комунікації» [148]. Частина «програмування» ілюструє наявність певних патернів поведінки, за допомогою яких ми організуємо наше мислення, відчуття і пріоритети. Припускають, що «ми взаємодіємо з довкіллям за допомогою внутрішнього програмування. Ми реагуємо на проблеми і сприймаємо нові ідеї відповідно до типу власних психічних програм, а ці програми зовсім різні» [148]. Такий підхід відповідає і положенням когнітології, де акцентовано на паралелізмі процесів засвоєння конвенційних сценаріїв і активному характері їхнього ситуативного моделювання.

Власне стратегії НЛП щонайперше орієнтовано на оптимізацію комунікативних процесів і засновано на глибинному дослідженні суб'єктивних рефлексій, аналізі та ідентифікації складників внутрішнього світу індивідуальності й умінні конструювати позитивні моделі комунікативної поведінки, що в аспекті гармонійної комунікації визнано актуальним.

Підкреслено, що НЛП – «це набір моделей, умінь і технологій, орієнтованих на те, щоб мислити і діяти в цьому світі максимально ефективно» [208]. Структура комунікативних актів передбачає наявність комунікативних партнерів, отже, і можливості НЛП екстраполюються на коректний аналіз вербальної та невербальної поведінки співрозмовника з наступною реконструкцією його когнітивно-аксіосистемних пріоритетів, що сприяє досягненню комунікативної «екологічності», тобто комунікативної гармонії зі світовідчуттям іншої людини, яка «не суперечить тим чи іншим аспектам індивідуальності ... та не може нашкодити її найближчому оточенню» [148].

Особливу увагу в НЛП також приділено реконструкції невербальної поведінки, оскільки, за О. Лурією, «абсолютно ясно, що разом із системою мовних одиниць у процесі формування і декодування повідомлення беруть участь ще й позамовні компоненти: жест, міміка» [170]. Вони складають «функціонально самостійну семіотичну систему», за допомогою якої передаються і деякі форми невербальної поведінки, що характеризують і стан мотиваційно-емоційної сфери, і цілісні поведінкові структури й програми. Ці складники ілюструють не лише емоційні рефлексії особистості, а й створюють загальну комплексну картину її ментальної орієнтації, пов'язаної з дією цілого конгломерату чинників, які і формують неповторність кожного індивідуального вияву.

Отже, новизна і креативність нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання полягає в коректному, науково обґрунтованому синтезі різноманітних напрямів гуманітарного знання, що забезпечує комплексне усвідомлення індивідуального і колективного сприйняття реальності, яке, у свою чергу, є наслідком складної взаємодії інтернальних та екстернальних факторів, сконцентрованих у сфері комунікативних інтеракцій і особистісних рефлексій та

експлікованих на рівнях вербальної й аналогової поведінки. Обґрунтованість теоретичної бази НЛП передбачає використання певних його положень у психолінгвістичних дослідженнях мовних явищ, а також сприяє появі абсолютно нових і необхідних на даному етапі розвитку гуманітарної науки позицій, поглядів на власне лінгвальні та екстралінгвальні складники комунікації у всьому розмаїтому спектрі останніх [148].

Основоположники нейролінгвістичного програмування Р. Бендлер і Д. Гріндер (1985) вперше помітили залежність між типом сприйняття і успішністю у навчанні. На їхню думку, кожен індивід може володіти не одним, а двома домінуючими сенсорними каналами (репрезентативними системами, в такому випадку можуть відзначатися риси відразу двох типів (візуал-аудіал, візуал-кінестетик, аудіал-кінестетик). Визначення провідного каналу сенсорної модальності здійснюється різними методами і залежить від віку і психосоматичного стану обстежуваного: за малюками досить поспостерігати; з дітьми більш старшого віку можна поговорити і дати їм анкети; дорослі люди здатні заповнити опитувальники і досить чітко сформулювати, який канал сприйняття для них є провідним [148; 157].

Відтак, в рамках нашого дослідження представляється необхідним визначення ведучого каналу сприйняття, а потім облік його психотипу для розробки найбільш ефективних прийомів роботи з формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Запропоновані нами методики визначення ведучого сенсорного каналу у дітей із моторною алалією, сприятиме ефективному корекційно-розвивальному впливу на розвиток комунікативної діяльності. Фізіологічна основа цих методів – пластичність головного мозку, процедурна основа – умовно-рефлекторне навчання, що базується на кібернетичних принципах зворотного зв'язку та тренінгових вправ, розвитку компенсаторних механізмів. Оскільки, теорія нейропластичності мозку розглядає його не як набір спеціалізованих частин, кожна з яких має певне місце і функцію, а як динамічний орган, здатний перепрограмувати і перебудувувати себе в разі необхідності, змінювати структури нейронів, їх функцій, утворювати нові нейронні зв'язки у відповідь на різноманітні впливи на мозок.

Оскільки мовленнєва діяльність має нейропсихолінгвістичну природу, ця робота людського організму і насамперед мозку, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації. Мовленнєва діяльність проявляється в мовленнєвих уміннях, у здібностях до мовлення, що формуються і розвивається під впливом мовленнєвого спілкування, мовленнєвої комунікації у певній життєвій ситуації.

Спираючись на наукові погляди І. Герман, О. Супрун, поняття «мовленнєвої організації» ми розглядаємо не як пасивне сховище даних про мову, а як динамічну функціональну синергетичну систему, як систему, що самоорганізовується. Важлива в ній постійна взаємодія між процесом переробки й упорядкування мовленнєвого досвіду та його продуктом (нове в мовленнєвому досвіді); те, що не вписується в рамки системи, спричиняє її перебудову, а кожний наступний стан системи слугує основою для порівняння при подальшій перебудові мовленнєвого досвіду.

Під мовленнєвою ситуацією слід розуміти умови, в яких здійснюється акт мовлення, що впливає на висловлювання [181], а відтак, сприяє формуванню «мовленнєвого досвіду» та програмує на успішне його використання при схожій життєвій ситуації. Отже, в основі «мовленнєвої ситуації» завжди лежить життєва ситуація. Ситуація є основою та визначним етапом мовленнєвого акту, вона стимулює висловлювання. Із психолінгвістичних позицій породження мовленнєвого висловлювання, мовлення виникає не заради мовлення, а завдяки тій чи іншій мотивації. Мотив у психології (Л. Божович, О. Божович, О. Леонтьєв, А. Маркова та ін.) розглядається як синтез особистісних і ситуативних змін, сукупність різних спонукань, диференційованих залежно від суб'єкта й специфіки його діяльності [54; 55; 162]. Ситуативність мовлення, особливо складного механізму внутрішнього мовлення вперше була розкрита М. Жинкіним [122]. У процесі мовленнєвої практики формуються асоціативні зв'язки між визначеним словом та розгорнутим висловлюванням. Виникаючи в онтогенезі як «відгук» мовлення, яке сприймається та вимовляється, внутрішнє мовлення поступово «згортається». Спираючись на такі семантичні комплекси, під впливом мети та ситуації спілкування в свідомості «розгортаються» повноцінні висловлювання. На думку багатьох учених (О. Аматыєва, А. Богуш, С. Хаджирадева та ін.), саме комунікативна спрямованість навчання дає

можливість: використовувати мовні й немовні засоби, що забезпечують рівень комунікативної достатності; оцінювати кожного, хто був задіяний в актах усного спілкування; комунікативність мовних операцій у роботі над мовним і немовним матеріалом; розробку певної системи роботи, що мотивується потребою в мовленнєвому спілкуванні [48].

Отже, виходячи з окреслених позицій, стає зрозуміло, що корекційно-розвивальна робота з дітьми старшого дошкільного віку повинна відбуватися не як щоденне тренування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок у вигляді окремих вправ з удосконалення мовленнєвої діяльності, а як цілісна осмислена діяльність дитини, що органічно вписується в систему її повсякденних життєвих відносин. Іншими словами, при розробці стратегії корекційної роботи не можна обмежуватися лише очевидними потребами у розвитку. Необхідно враховувати та орієнтуватися на перспективу розвитку, сприяти формуванню у дитини «мовленнєвого досвіду», що забезпечується шляхом створення мовленнєвих ситуацій зорієнтованих на формування творчого авторського задуму, який викликає бажання висловитись, сприяє програмуванню власних творчих висловлювань через вивчення діалогів і полілогів, та знімає напруження під час мовленнєвого акту.

Теоретичне обґрунтування процесу формування комунікативно-мовленнєвих навичок в природних для спілкування цілях і функціях припускає застосування комунікативного підходу. Сутність комунікативного підходу в тому, що процес навчання будується як копія процесу спілкування, моделюються та програмуються принципово важливі параметри ситуації спілкування. Вміння спілкуватися є головним завданням навчання.

У зв'язку з цим, метою спеціальних логопедичних занять окреслено не лише виправлення тих або інших компонентів мовлення досліджуваної категорії дітей (фонетичного слуху, граматичної будови, лексики та ін.), але й оволодіння мовленням як засобом ситуативної комунікації. Основними прийомами формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією виступили ігри-драматизації, рухливі, настільні та дидактичні ігри, сюжетно-рольові інсценування, моделювання комунікативних ситуацій, обговорення книг,

вигадування історій, казок, бесіди тощо. Цінність даного напрямку корекційної роботи в тому, що він дає можливість дитині відчувати себе перспективною у тій діяльності, яка є для неї особистісно важливою – реалізувати себе як мовну особистість.

Таким чином, головною метою при розробці експериментальної методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією є розвиток міжфункціональної взаємодії лівої і правої півкуль шляхом використання техніки нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, формування й корекція форм комунікативної діяльності та індивідуальних психофізіологічних механізмів імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативних навичок у різних проявах інтерактивної комунікації, що зумовлює застосування комплексного підходу спираючись на теорію нейропластичності мозку.

3.2. Психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел (підрозділи 1.1, 1.2, 1.3, 2.1) та результати діагностично-методичного етапу нашого дослідження (підрозділ 2.2, 2.3) засвідчили, що успішність формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку залежить від рівня розвитку індивідуально-комунікативних здібностей та психолого-педагогічних умов організації корекційно-виховного процесу.

Провідним методом нашого дослідження стає теоретичне моделювання, яке передбачає умовне відтворення внутрішніх і зовнішніх зв'язків корекційно-педагогічного процесу. Експериментальна методика виконує дві провідні функції: перша з них полягає в об'єктивному реальному відбитті педагогічного процесу, друга пов'язана з ідеальним її конструюванням, науковим уявленням про структуру корекційно-педагогічного процесу з його специфікою, що відображає нову наукову ідею. Такою ідеєю є формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що зумовлює організацію експериментальної методики як проміжної ланки між висунутим теоретичним положенням та її перевіркою у реальному житті. М. Ярмаченко визначає організацію як зовнішній вигляд педагогічного процесу, який пов'язаний із кількістю учнів, місцем і часом їхнього навчання і виховання та порядком його реалізації [197]. *Стосовно нашого дослідження організація – це засіб забезпечення педагогічних умов, реалізація особистісно орієнтованого підходу з метою сприяння ефективності процесу формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією.*

Створена методика формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією відображає *організаційно-адаптаційні, загальнодидактичні, педагогічно-технологічні, спеціально-методичні умови* та їх взаємозумовленість і взаємозв'язки як структурних складових, так і окремих конкретних суб'єктів педагогічного процесу формування мовленнєво-комунікативної компетентності дитини із тяжкими порушеннями мовлення.

Визначені педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією покликані забезпечити максимальну ефективність корекційного процесу, зокрема *організаційно- педагогічні умови*, головною з яких є створення навчально-корекційного й комунікативного середовища; *загальнодидактичні* – наступність, етапність і системність у змісті корекції і формування комунікативної компетентності, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми алалії, реалізація комплексного підходу командою спеціалістів: логопедом, психологом, дефектологом, вихователем, дитячим неврологом; *технологічні умови* – психолого-педагогічне й логопедичне діагностування (стартове, поточне, фінішне) дитини як основа організації формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією.

Серед *спеціально-методичних* умов, які сприятимуть логопедичній роботі, на особливу увагу заслуговують *когнітивні* (спрямовані на засвоєння моделей поведінки в конфліктній ситуації формування вміння ефективно взаємодіяти у групі, вміння передавати і розуміти емоційний стан співрозмовника), *нейролінгвістичні* (сприяти розвитку міжпівкульної взаємодії шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, кінезіотерапії), та *комунікативно-інтерактивні* (спрямовані на формування навичок вислухати іншого, підтримати розмову, брати участь у колективному обговоренні, чітко висловлювати власні думки).

Крім названих зовнішніх, об'єктивних, нами виділено внутрішні, суб'єктивні педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. До них відносимо: усвідомлення кожною дитиною необхідності проведення спеціальної корекційно-логопедичної роботи, установка на позитивні зміни; самоаналіз і адекватна самооцінка власних можливостей; вироблення мотиву та потреби особистості у мовленнєвій комунікації; прагнення до досягнення ефективного розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, що реалізується через міжособистісне спілкування у повсякденному житті дитини.

Розробка експериментальної методики формування комунікативної компетентності ґрунтувалася на наступних теоретичних положеннях:

1. Розвиток мовлення залежить від наочно-образного мислення, яке є синтезом сформованих зорових образів і можливості їх довільної актуалізації.

2. Формування комунікативної компетентності, що виникає та розвивається у взаємодії особливостей психічного розвитку, вимагає комплексного підходу, який включатиме: рухову активність, розвиток предметних дій, перцепції, відтворення, ігрової та творчої діяльності.

3. Поетапне формування мовленнєвих умінь і навичок сприймати, відтворювати й доцільно використовувати у власному мовленні здобуті знання, які повинні бути систематизованими в часі (постійними) і в змісті. При побудові системи вправ ми врахували вікові особливості дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, а також індивідуальний характер протікання цього порушення при різних формах (аферентна і еферентна) у кожному конкретному випадку.

4. Психічний розвиток дітей старшого дошкільного віку полягає у зміні окремих форм конкретної діяльності, в ускладненні структури цієї діяльності, у пізнавальній активності, що розвиваються в межах цієї діяльності.

Формування особистості дитини відбувається у властивих цьому віку видах діяльності – ігровій, творчій, комунікативно-мовленнєвій. Пізнавальний розвиток проходить ефективніше у різних видах діяльності, пов'язаних зі спілкуванням, обговоренням, створення розповідей за малюнками, діалогів, грою, слуханням казок та їх створенням, інсценізацією тощо.

5. Навчально-виховний процес із дітьми зазначеної категорії спрямовувався на корекцію та компенсацію вторинних відхилень у їх розвитку.

6. Корекційно-педагогічний вплив на дітей у процесі логопедичної роботи залежав від розвитку міжпівкульної взаємодії та взаємозв'язку складових комунікативно-мовленнєвої діяльності. Засобами спілкування у процесі логопедичної роботи виступили розуміння, прийняття особистості дитини, толерантного ставлення дорослого до дитини, враховуючи її точку зору та почуття. В основу спілкування була покладена така тактика як співробітництво, створення та використання ситуацій, які

вимагають від дітей прояву мовленнєвої активності, використання різних стилів спілкування тощо. Особистісна позиція логопеда полягала у врахуванні можливостей та перспектив розвитку дітей, віри у власні сили, визнанні їх цінностей. Дитина має виступати повноцінним партнером в умовах співпраці.

7. Створення сприятливого комунікативного середовища, що сприяє ефективній взаємодії учасників процесу спілкування. Під сприятливим комунікативним середовищем розуміємо таке міжособистісне спілкування дітей, яке дозволяє задовольнити особистісні комунікативні мотиви дошкільників із порушеннями мовлення, забезпечити реалізацію комунікативної ініціативи дитини, заохочувати її активність в різних комунікативних ситуаціях з використанням вербальних і невербальних комунікативних умінь та якість навчально-комунікативної діяльності. Задля забезпечення таких умов логопедична робота з дітьми із моторною алалією має містити завдання, пов'язані з розвитком комунікативних умінь і навичок спілкування, розширенням знань і уявлень про методи і способи оптимізації комунікативно-мовленнєвої діяльності досліджуваної групи дітей.

Дітям рекомендували дотримуватися встановлених ними ж правил поведінки:

- виконувати та позитивно ставитися до того, що говорить дорослий;
- висловлювати власні думки;
- розвивати бажання досягати результативності;
- звертатися за допомогою.

Завданням формульованої роботи було сформулювати в старших дошкільників із моторною алалією наступні вміння:

- розуміти емоційний стан однолітків і розповісти про нього;
- отримувати необхідну інформацію у спілкуванні;
- вислухати іншого з повагою віднести до його думки;
- вести простий діалог з дорослими та однолітками;
- відстоювати свою думку;
- співвідносити свої бажання з інтересами інших людей;
- приймати участь у колективній діяльності (вміння домовитись, поступитись, тощо);

- з повагою ставитись до оточуючих;
- приймати та надавати допомогу;
- не сваритись, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях.

Відтак, запропоновані психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією мають здійснюватися через ефективне використання комунікативно-мовленнєвого підходу. Для цього нами були створені мовленнєві ситуації зорієнтовані на формування творчого авторського задуму, що викликає бажання висловитись, сприяє програмуванню власних творчих висловлювань через вивчення діалогів і полілогів, формування мовленнєвого досвіду, що знімає напруження під час мовленнєвого акту. Відповідно до викладених теоретичних позицій та принципів була побудована методика формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією на основі інтегративного, комунікативно-діяльнісного та нейропсихолінгвістичного підходів.

Відтак, на основі теоретичного обґрунтування й емпіричного дослідження сучасної логопедичної практики нами визначено етапи впровадження методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, впровадження яких повинно сприяти ефективному особистісному розвитку дитини, в тому числі її успішній комунікативно-мовленнєвій діяльності.

Експериментальна методика об'єднує самостійні *структурні компоненти комунікативно-мовленнєвої діяльності*, які в нашому дослідженні підпорядковані цілям формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією. Кожен компонент (імпресивно-діяльнісний, невербально-імпресивний, експресивно-діяльнісний, невербально-експресивний, комунікативно-діяльнісний) комунікативної компетентності можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних типологічних та індивідуальних елементів і підсистем. У зв'язку з цим, поетапність побудови корекційного процесу визначається залученням відносно самостійних складових у хронологічній послідовності у відповідності до онтогенетичного розвитку мовлення та нейролінгвістичних передумов формування мовленнєвого висловлювання.

Розроблена методика має три підструктури (етапи), які в сукупності дають цілісне уявлення про зміст корекційної роботи з формування комунікативної компетентності. Кожний етап роботи має свою власну мету, включаючи завдання, зміст, принципи, методи, прийоми та засоби, які підпорядковані спільній цілі й спрямовуються на вирішення конкретних корекційно-мовленнєвих завдань.

Ці етапи мають зовнішні та внутрішні взаємозв'язки, зумовлені обґрунтованими нами логодидактичними та принципами онтогенетично орієнтованої логопедичної роботи у відповідності до закономірностей організації та побудови навчального процесу і рівнів стану сформованості комунікативної компетентності у старших дошкільників із моторною алалією.

Отже, у відповідності до завдань дослідження нами було розроблено *методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією*, визначено її дидактичний зміст та основні етапи впровадження, а саме: *координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний*. Схема реалізації методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією представлена на Рис. 3.2.

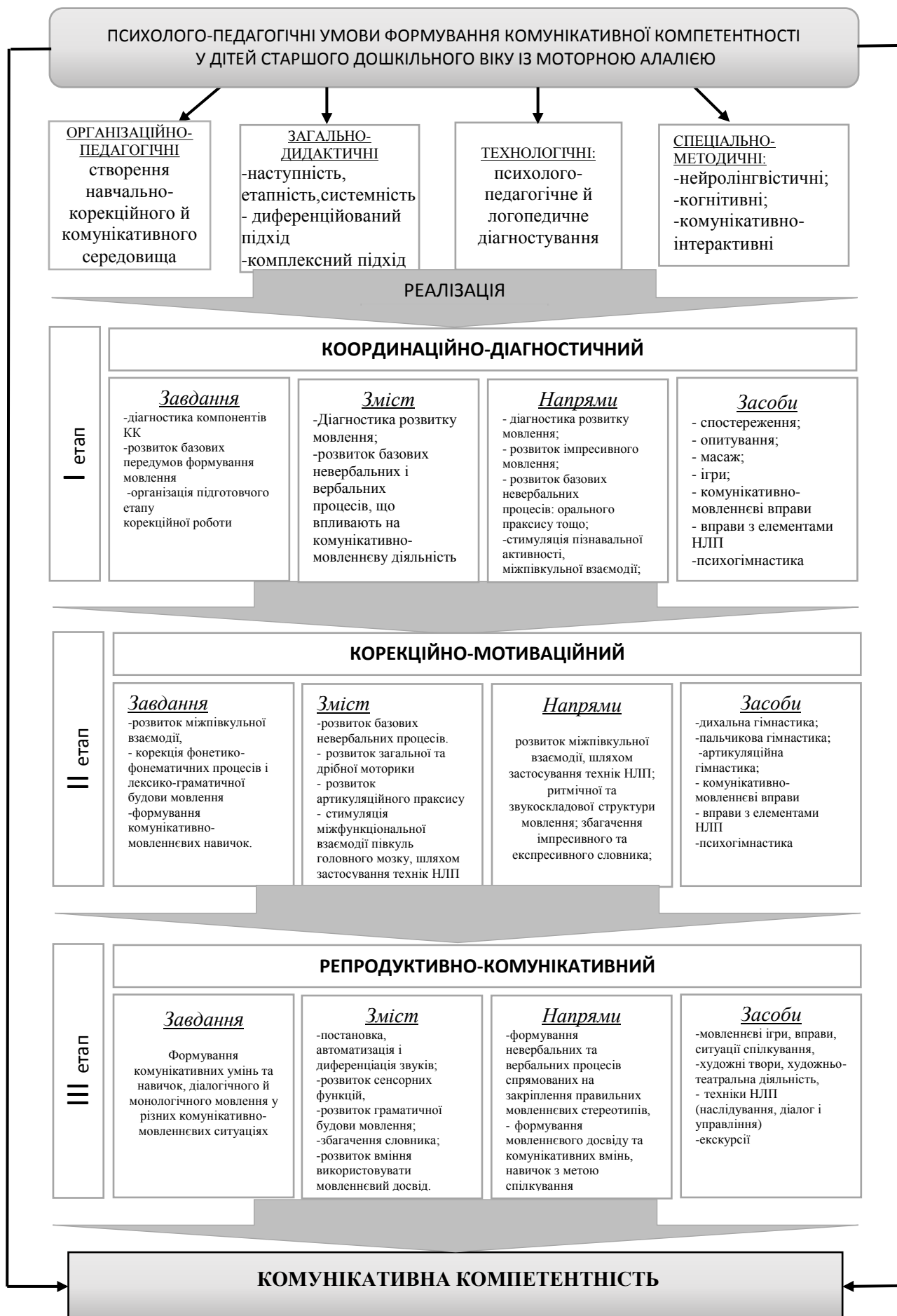


Рис. 3.1 Схема-модель формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

I етап, - *координаційно-діагностичний*, передбачав обстеження мовлення дітей із моторною алалією (взаємопроникнення констатувального та формувального етапів експерименту) та формування базових невербальних (з розвитком міжпівкульної взаємодії) і вербальних процесів, що впливають на активізацію мовленнєвої діяльності старших дошкільників із моторною алалією.

II етап, - *корекційно-мотиваційний*, передбачав розвиток міжпівкульної взаємодії, фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовленнєвої системи та закріплення правильних мовленнєвих стереотипів.

III етап, - *репродуктивно-комунікативний*, передбачав розвиток міжпівкульної взаємодії, самостійних комунікативних навичок у всіх формах зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Мета *I етапу* – діагностика комунікативно-мовленнєвого розвитку, організація підготовчого етапу корекційної роботи, формування базових невербальних процесів (з розвитком міжпівкульної взаємодії), що впливають на розвиток базових вербальних процесів із застосуванням допоміжних та альтернативних засобів комунікації, як передумов до формування комунікативної компетентності. Основна увага приділяється, перш за все, діагностиці стану сформованості комунікативної компетентності на основі розробленої методики. Оскільки принцип диференціації педагогічних методів, прийомів та засобів корекційно-розвивального навчання передбачає відбір ефективних методів і прийомів впливу у відповідності до симптоматики, то корекційна робота на першому етапі передбачає з'ясування стану сформованості комунікативної компетентності дітей із моторною алалією.

Діагностика є основою особистісно зорієнтованого освітнього процесу. У зв'язку з цим, діагностику розглядаємо як загальний підхід до організації особистісно орієнтованого педагогічного процесу, спрямованого на формування комунікативної компетентності дитини. Саме I етап забезпечує своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз природного перебігу комунікативно-мовленнєвого розвитку й перспектив формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією. Це

завдання реалізується за допомогою таких засобів як опитування, бесіда та спостереження.

Завданням I етапу є: діагностика компонентів комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією (експресивного, імпресивного мовлення та його невербальні прояви у спілкуванні, а також комунікативні навички у різних формах інтерактивної комунікації) з метою визначення їх якісного рівня, виявлення можливих порушень мовлення, їхніх проявів та причин; розвиток базових передумов формування мовлення, зокрема, *невербальних процесів*, а саме: мовленнєвого дихання та інтонації, рівня використання додаткових та альтернативних засобів комунікації, емоційних станів, сенсомоторної сфери, вищих психічних функцій на основі стимуляції міжпівкульної взаємодії, шляхом використання технік нейролінгвістичного програмування; розвиток базових *вербальних процесів*, а саме: слухової уваги та контролю, вміння слухати та розуміти почуте, голосу та відчуття ритму, фонетико-фонематичних процесів, імпресивного та експресивного словника.

Аналіз структури мовленнєвого недоліку у дітей із моторною алалією, з нейропсихологічної точки зору, виявив зумовленість порушення міжсистемних зв'язків по яких інформація передається із однієї зони мозку в іншу. А саме порушена здатність перекодування звуків в артикуляційні образи за рахунок неповноцінного функціонування провідних шляхів між сенсорною (скроневою) та моторною (премоторною та постцентральною) зонами кори головного мозку у дітей з моторно алалією, що призводить до неправильної, неточної координації рухів органів артикуляційного апарату, тобто дитина не здатна знайти задане положення органів артикуляції, у неї не закріплюються зв'язки між фонемою та артикулемою.

З'ясування специфіки таких порушень у кожної конкретної дитини створює передумови для проектування процесу формування нейролінгвістичної основи артикуляційного апарату та дрібної моторики, постановці мовленнєвого дихання і голосу, розвитку імпресивного мовлення, формуванню комунікативних навичок у різних формах інтерактивної взаємодії, корекції емоційних станів,

Тому вважаємо за доцільне корекційну роботу на першому етапі проводити за наступними складовими:

1) *розвиток базових невербальних процесів*. Відповідно до цієї складової головними завданнями було визначено:

- *формування комунікативної мотивації*, як найбільш зручним засобом спілкування (створення проблемної ситуацій, що можна вирішити кількома способами) та розвиток емоційних станів. Особлива увага приділяється розвитку паралінгвістичних засобів комунікації (міміки, жестів та пантоміми). Емоційне піднесення часто супроводжується мовленнєвими проявами, бажанням виразити свої переживання, що може підвищити мовленнєву активність дітей із моторною алалією, будь-якої форми.

- *розвиток сенсомоторної сфери*. На основі сенсомоторної інформації здійснюється процес виконання практичної дії, її регуляції, контролю та корекції. Формування активної свідомої участі дитини в корекційному процесі, виховання статичної координації рухів, розвиток просторового орієнтування, рухової пам'яті, довільної загальної та дрібної моторики, розвиток міжаналізаторної координації в діяльності мовленнєвого, рухового, зорового та слухового аналізаторів (статичні і динамічні рухові вправи, виконання словесних інструкцій під час фізкультпауз тощо);

- *розвиток вищих психічних функцій (ВПФ)*. Стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування.

Оскільки, кожен сприймає навколишній світ за допомогою відчуття, приймає і утримує інформацію ззовні відповідно до репрезентаційної системи – візуальної, аудитивної чи кінестетичної (або ж в поєднанні цих систем). Дослідження проведені в сфері нейролінгвістичного програмування підтверджують, що кожна людина має свою власну домінуючу репрезентаційну систему, за допомогою якої інтерпретує і перетворює інформацію, яка надходить через відчуття. Тому дана складова корекційної роботи передбачає діагностику та розвиток провідної репрезентаційної системи, що сприяє ефективному розвитку міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, розвитку вищих психічних функцій дитини загалом. Це завдання

реалізується за допомогою використання технік нейролінгвістичного програмування («Подивись, послухай, доторкнись», «Перехресні рухи» та ін.) для покращення психічних функцій; Знання про те, які з репрезентативних систем та субмодальностей переважають у конкретної дитини, дає нам можливість застосовувати новий корекційний матеріал відповідно до його смислових модальностей та субмодальностей і тим самим поліпшити процес засвоєння, запам'ятовування та репродукції мовленнєвої інформації.

- *мовленнєвий розвиток*: формування правильної артикуляції, розвиток та уточнення пасивного словника: розширення й уточнення уявлень про оточуючі предмети та явища.

2) *розвиток базових вербальних процесів*. Відповідно було визначено наступні завдання:

- *розвиток слухової уваги та контролю*. Увага – процес виділення об'єктів психічної діяльності з-поміж багатьох, зосередження на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Слухова увага – це процес виділення звукових подразників. Розвиток слухової уваги йде в напрямку формування вміння прислухатися до звучання та визначати джерела звучання очима. Слуховий контроль – це отримання і фіксація акустичної інформації. Підібрані вправи спрямовані на розвиток сприймання звуків, слухової уваги, контролю, мислення, виховання уважного сприймання зверненого мовлення («Що звучало?», «Телеграф», «Будь уважним», «Де звучало?», «Виклади по порядку», «Упіймай звук», «Де дзвіночок?»).

- *розвиток голосу і відчуття ритму*. Відчуття ритму передбачає відчуття певної часової організації мовленнєвого процесу, що характеризується групуванням звуків і наявністю акцентів (звуків, що виділяються в тому чи іншому відношенні), здатністю точно відтворювати ритм.

- *розвиток орального праксису*. Розвиток довільних цілеспрямованих рухів обличчя (міміка). Це завдання реалізується за допомогою використання в ігровій формі мімічних вправ, масажу та самомасажу.

- *розвиток фонематичного сприймання*. Це розвиток процесу прийому, розрізнення звуків мовлення (за фізичними акустичними ознаками) та розпізнавання

у них узагальнених звукотипів – фонем (Виділення звуку з ряду голосних, приголосних, визначення його місця в ряду інших звуків, в словах тощо).

- *збагачення імпресивного словника*. Це збагачення внутрішнього (пасивного) словникового запасу. Реалізується за допомогою слухання оповідання та визначення рівня його розуміння. У процесі формування уміння слухати і розуміти звернене мовлення засвоюються нові поняття та їх значення. Наприклад, дитина засвоює в пасивному словнику нові слова-назви.

Отже, перший етап методики формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією забезпечує вивчення стану та рівня розвитку імпресивного та експресивного мовлення, його невербальних проявів у спілкуванні, а також комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації дитини, як компонентів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Принцип системного та поетапного підходів, зумовлений закономірностями організації і побудови навчального процесу та його змісту, забезпечує реалізацію методики на основі досягнень сучасної психолого-педагогічної науки на засадах особистісно орієнтованого виховання і навчання. Дитина є сутністю сучасного педагогічного процесу, який спрямований на розвиток її активності, самостійності й творчості у спеціально організованому процесі. Найефективнішими сьогодні є варіативні моделі виховання і навчання на основі комплексності та інтеграції. Вони передбачають єдність медико-біологічних, соціальних, педагогічних, психологічних упливів, які постійно реалізуються в процесі неперервної і послідовної корекційно-педагогічної роботи й зумовлюють особистісні зміни і якість мовлення. Отже, набуває актуальності створення сприятливого комунікативного середовища, що сприяє ефективній взаємодії дітей не тільки з однолітками, а й з дорослими. Відтак, емоційна компетентність педагогічних працівників закладів дошкільної освіти має опосередкований вплив на формування комунікативної компетентності своїх вихованців, адже емоційний стан вихователя передається вихованцям та викликає відповідні переживання, впливає на їхнє самопочуття та формування поведінкових

стереотипів, оскільки в дошкільному віці яскраво проявляється «копіювання» почуттів та емоцій інших людей.

Це зумовило вибір вихідних положень конструювання другого етапу корекційної роботи з формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією. Серед них, зокрема, переконаність у тому, що зміст логопедичної роботи повинен забезпечити фізичний, психічний і соціальний розвиток, максимальну індивідуалізацію з урахуванням психологічних і вікових особливостей дитини та провідної діяльності. Це дозволяє умовно визначити другий етап процесу як *корекційно-мотиваційний*. На ньому проводиться робота з розвитку міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування, розвитку загальних мовленнєвих навичок, імпресивного мовлення, фонематичного сприймання, формування правильної вимови і автоматизації звуків, збагачення словника, формування граматично правильного мовлення, розвитку активного словника та інтонаційних засобів виразності.

Мета корекційно-мотиваційного етапу – розвиток міжпівкульної взаємодії, корекція фонетико-фонематичних процесів і лексико-граматичної будови мовлення та формування мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих навичок.

Змістом етапу є стимуляція міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування, корекція невербальних процесів для формування та закріплення правильної звуковимови, а також корекція вербальних процесів, тобто усіх компонентів мовленнєвої системи. Основна робота на цьому етапі спрямовано на формування вмінь і навичок із різних видів мовленнєвої діяльності, що включає: розвиток ритмічної та звукоскладової структури мовлення; збагачення імпресивного та експресивного словника; формування граматично правильного мовлення; використання інтонаційних засобів виразності; ознайомлення з монологічним мовленням.

Головними завданнями на другому етапі були: використання технік нейролінгвістичного програмування з урахуванням особливостей міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання і голосу; постановка й автоматизація приголосних

звуків; розвиток сенсорних функцій, особливо слухового сприймання і звукового аналізу, формування мовного відчуття і відтворення ритму; формування вмінь і навичок користування інтонаційними засобами виразності у власному мовленні; розвиток граматично правильного мовлення (формування основ граматичної будови мовлення); збагачення словника відповідно до програми.

Напрямки діяльності другого етапу: розвиток міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік НЛП; ритмічної та звукоскладової структури мовлення; збагачення імпресивного та експресивного словника; формування граматично правильного й інтонаційно виразного мовлення; ознайомлення з монологічним мовленням.

Корекційна робота на другому етапі представлена за наступними складовими:

1) *розвиток базових невербальних процесів*. Відповідно до цієї складової головними завданнями було визначено:

- *розвиток загальної та дрібної моторики*. Моторика (від лат. motor – що викликає рух) – сукупність рухових реакцій, властивих дитячому вікові. Загальна моторика має на увазі рухи, у яких задіяні руки, ніжки, ступні або все тіло в цілому. Дрібна моторика – це різноманітні рухи, у яких беруть участь дрібні м'язи кисті руки (статичні та динамічні вправи на координацію рухів тощо).

- *розвиток артикуляційного праксису*. Розвиток довільних цілеспрямованих рухів артикуляційного апарату (губ, нижньої щелепи, язика) (Статичні та динамічні артикуляційні вправи «Смачне варення», «Годинник», «Гойдалка» та ін.).

- *стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, шляхом застосування технік кінезіотерапії та нейролінгвістичного програмування* (Нейропсихологічна гра «Спробуй повторити»).

Розглядаючи комунікацію як процес та діяльність ми спиралися на визначення А. Соколова, що комунікаційна діяльність є рух смислів у соціальному просторі. Елементарна схема комунікації відповідає комунікаційній дії. Комунікаційна дія – це закінчена операція смислової взаємодії, яка відбувається без зміни учасників комунікації. Суб'єкти, які вступили до комунікації, можуть переслідуватися три цілі: по-перше, реципієнт бажає отримати від комуніканта деякі привабливі для нього

смишли; по-друге, комунікант бажає повідомити реципієнту деякі смисли, які впливають на поведінку останнього; по-третє, і комунікант, і реципієнт зацікавлені у взаємодії з метою обміну якимись смислами. Відповідно, корекційно-розвивальний напрям даної складової полягав у використанні елементів вправ НЛП для покращення психічних функцій та комунікативних дій: наслідування, діалог і управління («Відгадай чий голосок?» «Художник помилився», «Віднови малюнок», «Будь уважним» та ін.)

- *розвиток симультанно-сукцесивних синтезів.* Симультанність мислення розвивається в процесі виконання завдань, що потребують одночасних дій з декількома компонентами. У процесі ознайомлення з об'єктом людина починає виділяти одну чи певну кількість властивостей як найбільш інформативних. Тобто перетворює деякі особливості предметів в оперативні одиниці сприймання. Такими одиницями можуть стати градації яскравості обрисів, інші ознаки предметів, чи їх комплекси, цілі предмети чи їх сукупності. Симультанно-сукцесивні синтези це поєднання симультанності (одночасності) та сукцесивності (послідовності) у процесі сприймання та осмислення інформації що надходить ззовні.

Розвиток цих синтезів та реалізація цього завдання здійснюватиметься шляхом використання спеціально створених мовленнєвих ігор, в процесі індивідуальної та колективної творчої роботи, відтворення прослуханої казки чи оповідання та ін. («Колобок», «Рукавичка» та ін.). Також допоміжним засобом для розвитку базових невербальних процесів виступали рухливі ігри. В процесі рухливих ігор закріплювали усі необхідні навички для пізнавальної і комунікативної діяльності.

2) *розвиток базових вербальних процесів.* Відповідно до цього напрямку було визначено наступні завдання:

- *розвиток фонематичних процесів.* Фонематичні процеси – важливі складові успішного оволодіння основами грамоти в старшому дошкільному віці й подальшого успішного навчання у школі. Фонематичні процеси включають фонематичний слух, фонематичні уявлення та фонематичний аналіз і синтез. Фонематичний слух дає змогу правильно розуміти й вимовляти слова. Фонематичні уявлення – це внутрішні константні, узагальнені за акустичними та артикуляційними ознаками образи слів, які

зберігаються у довготривалій пам'яті та співвідносяться з певними значеннями. Фонематичний аналіз і синтез – це вміння розчленовувати почуте, абстрагувати його окремі елементи та поєднувати абстраговані сторони предмета і відображувати це як конкретну цілісність.

З цією метою ми використовували дихальну гімнастику; пальчикову гімнастику; артикуляційну гімнастику; корекцію та постановку правильної звуковимови приголосних звуків із одночасним формуванням фонематичного слуху, розвитком навичок фонематичного аналізу, слухової уваги і пам'яті.

- *збагачення імпресивного та експресивного словника.* Експресивний словник – це запас слів, які ми використовуємо у процесі мовлення. Корекційна робота передбачала розвиток та збагачення пасивного (імпресивного) словника, уявлень про оточуючі предмети і явища; слів зі значенням просторового розташування предметів; розуміння і використання у мовленні слів зі значенням ознаки предметів за кольором, розміром, формою;

- *формування навичок словозміни (словотворення), правильних граматичних категорій.* Корекційна робота включала розуміння та вживання дієслів у різних часових формах; уміння використовувати слова різних граматичних категорій; складання простих непоширених речень; навчання грамоті;

- *формування правильних мовленнєвих стереотипів, мовленнєвого досвіду, ознайомлення з монологічною формою мовленням.* Корекційна робота передбачала оволодіння умінням ставити питання і відповідати на них; складання коротких діалогів і полілогів; переказування невеликих оповідань, казок; ознайомлення з монологічним мовленням, відповідно до програми.

На другому й третьому етапах засобами реалізації виступили такі методи і прийоми: складання розповіді за планом або запитаннями дорослого; придумування дітьми продовження авторського тексту; придумування дітьми початку й закінчення розповіді; складання казки на самостійно обрану тему (за попередньо продуманим планом), складання діалогу і полілогу та ін. Завдання «придумати» розуміється дітьми, як створення чогось нового, вміння розповісти про те, чого не було, або чого дитина сама не бачила. Також продовжують широко використовуватися на

комплексних і тематичних мовленнєвих заняттях дихальні вправи, артикуляційна гімнастика, пальчиковий і ляльковий театр, самомасаж, психогімнастика.

Також на цьому етапі передбачалися: розвиток міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік кінезіотерапії та нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, корекція фонематичних процесів, артикуляційної й дрібної моторики, корекція звуковимови, збагачення та уточнення пасивного й активного словника, формування граматично правильного мовлення, навичок використання монологічного й діалогічного мовлення.

Третій етап – *репродуктивно-комунікативний*. Передбачає наповнення процесу формування комунікативної компетентності широкими взаємозв'язками з оточенням що здатний реалізувати як особистісно орієнтований, так і особистісно-соціальний підхід. На цьому етапі найбільше виявляються ознаки особистісно орієнтованої методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що забезпечує цілісне формування особистості дитини, її мовленнєвої і комунікативної компетентності. Оскільки особистість – це системна якість, яка набувається індивідом (дитиною, вихованцем, учнем) у спілкуванні з родинним і соціальним оточенням, то спілкування вважаємо системоутворюючою ланкою *репродуктивно-комунікативного* етапу, що здатна забезпечити формування комунікативної компетентності. У сучасному розумінні становлення особистості визначається реалізацією її потреб та інтересів як суб'єкта діяльності, що повинно забезпечуватися особистісно орієнтованим підходом у навчанні і вихованні. Саме особистісно-орієнтований педагогічний процес спонукає педагога глибоко розуміти механізми процесу розвитку і саморозвитку дитини, його власні внутрішні закономірності, у відповідності до яких треба діяти, організовувати комунікативно-мовленнєву діяльність.

На *репродуктивно-комунікативному етапі* здійснюється продовження роботи з розвитку міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік НЛП, загальних мовленнєвих навичок, удосконалення фонематичного сприймання, вимови та диференціації звуків, подальший розвиток активного словника, формування граматичної будови мови, розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності. Його

мета – розвиток міжпівкульної взаємодії, формування вмінь і навичок комунікації у різних формах інтерактивної взаємодії.

Головні завдання третього етапу: постановка, автоматизація і диференціація звуків; розвиток сенсорних функцій, особливо слухового сприймання і звукового аналізу, формування відчуття і відтворення ритму; розвиток граматичної будови мовлення; збагачення словника; розвиток вміння використовувати мовленнєвий досвід.

Змістовий аспект характеризується активною мовленнєво-комунікативною діяльністю, передбачає формування невербальних процесів спрямованих на розвиток самостійного мовлення та вербальних процесів спрямованих на закріплення правильних мовленнєвих стереотипів, мовленнєвого досвіду і комунікативних вмінь та навичок з метою спілкування.

Напрями діяльності етапу: розвиток міжпівкульної взаємодії шляхом застосування НЛП, розмовного й описового мовлення; вдосконалення граматичної будови мовлення; розвиток зв'язного мовлення.

Корекційну роботу на третьому етапі можна представити за такими складовими відповідно програми:

1) *розвиток базових невербальних процесів*, якою передбачено наступні завдання:

- *розвиток графо-моторних навичок*. Розвиток і формування загальних рухових навичок, специфічної організації рухів руки, орієнтації у власному тілі та корекція графічної діяльності дитини; підготовка руки до письма («З'єднай крапки», «Знайди потрібну літеру» та ін.).

- *розвиток просторового гнозису і праксису*. Корекційна робота передбачає уміння співставляти отриманих даних зі зразками, які зберігаються в пам'яті; процес неперервного оновлення, уточнення, концентрації образу під впливом повторного співставлення його з інформацією, що надходить. Вочевидь, ці базові процеси формуються під час ліплення, малювання, лялькового і пальчикового театру тощо.

- *стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, шляхом застосування технік кінезіотерапії та нейролінгвістичного програмування*.

Використання технік НЛП для покращення психічних функцій та комунікативних дій: наслідування, діалог і управління («Спробуй повторити», «Склади, як на малюнку», «Віднови малюнок з паличок» (палички Д. Кюізенера), «Дзеркало», «Що переплутав художник» та ін.).

2) *розвиток базових вербальних процесів*. Відповідно до якої було виокремлено наступні головні завдання:

- *розвиток фонематичних процесів та лексико-граматичної складової мовлення*. Корекційна робота передбачала корекцію звуковимови приголосних і розвиток фонематичного слуху, закріплення навичок фонематичного аналізу, слухової уваги і пам'яті, впізнання та диференціація звуків; дихальну гімнастику; вправи на корекцію голосу; пальчикову гімнастику; психогімнастику; розвиток та уточнення уявлень про оточуючі предмети і явища; розуміння і використання у мовленні слів зі значенням часових відношень; розуміння і використання у мовленні слів зі значенням смаку, стану й ознакою дії; вивчення нових букв; закріплення правильного використання в мовленні простих і складних речень; формування вміння встановлювати зв'язок слів у реченні за питаннями;

- *розвиток діалогічного і монологічного мовлення*. Розвиток процесу взаємодії двох і більше учасників; вміння в межах мовленнєвого акту виступати як слухач і як мовець. Ця складова реалізувалася шляхом інсценізації вже добре знайомих казок, діти беруть на себе певні ролі та у формі діалогічної взаємодії відтворюють зміст казки («Колобок», «Рукавичка» та ін.). Розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності передбачає складання речень за малюнком, на задану тему відповідно, попередньо сформованому мовленнєвому досвіду; вдосконалення діалогічної і монологічної форм мовлення, вміння ставити питання і правильно відповідати на них (мовленнєві ситуація знайомих героїв, соціально-побутового характеру за темами «Магазин», «Лікарня» «Улюблена гра» тощо; розвивати вміння переказувати невеликі тексти за планом, спираючись на мовленнєвий досвід, складати розповіді – оповідання й загадки, описи за лексичними темами).

На даних етапах використовуються елементи казкотерапії (складання, моделювання, драматизація казки «Лисичка і журавель», «Солом'яний бичок» та

інші, але передбачається, що казку розповідає, придумує чи моделює одна дитина, при цьому виконуючи ролі різних персонажів. Доцільним є вчити дітей озвучувати репліки персонажів відповідною інтонацією, висотою, силою та тембром голосу. Така діяльність нормалізує темпо-ритмічне оформлення зв'язного мовлення, сприяє закріпленню правильних мовленнєвих стереотипів, формуванню мовленнєвого досвіду.

- *розвиток комунікативних навичок.* Передбачає формування уміння підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми й бути ініціатором спілкування, успішно використовуючи мовленнєвий досвід.

Засобами реалізації виступили: мовленнєві ігри, вправи, ситуації спілкування, художні твори, художньо-театральна діяльність, екскурсії.

Результативність цього етапу визначалася у: сформованості навичок вільного володіння мовленням у соціально-побутових та навчальних ситуаціях; вмінні вести діалог на запропоновану тему; ініціативності у спілкуванні з однолітками та дорослими; вмінні складати розповідь, переказувати оповідання.

Реалізація експериментальної методики формування комунікативної компетентності відбувалась на індивідуальних (з розвитку фонетико-фонематичних процесів та врахування форм моторної алалії), індивідуальних та фронтально-підгрупових (з розвитку лексико-граматичних компонентів мовлення та зв'язного мовлення). Групи дітей по 4-5 осіб з однорідними порушеннями, чи рівнем навчальних досягнень.

Оскільки корекційна робота з формування комунікативної компетентності не у всіх випадках є достатньо ефективною при фронтальній (з усією групою 12-15 осіб) роботі з дітьми із моторною алалією. Корекційні заняття проходили щоденно, мали комплексний характер із залученням різних фахівців: дефектологів, логопедів, психологів, вихователів, музичних керівників тощо.

Отже, експериментальна методика передбачає створення комунікативно-мовленнєвого середовища, що пронизує різні види життєдіяльності дитини старшого дошкільного віку із моторною алалією: творчо-мовленнєву, корекційно-виховну,

комунікативно-ігрову, забезпечуючи поетапне формування комунікативної компетентності дітей.

Таким чином, методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією представляється як єдине ціле поетапної роботи, об'єднуючи складові у неперервний педагогічний процес, що дає можливість розглядати її як цілісну методичну систему, що зумовлює необхідність експериментальної перевірки розробленої методики.

3.3. Аналіз узагальнених результатів експериментального навчання

Формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією є досить складним, багатоаспектним і довготривалим процесом. Він обіймає ранній і дошкільний періоди, кінцевим результатом яких повинна бути сформованість комунікативної компетентності (імпресивне та експресивне мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативні навички у різних формах інтерактивної комунікації). Оскільки в одному дослідженні важко врахувати всі аспекти мовленнєвого розвитку протягом дитинства, нами розглянуто тільки розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності в його останньому сенситивному періоді 6-7-и років.

Сучасний період розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується навчанням і вихованням дітей із порушеннями мовлення за двома напрямками: інтегроване навчання в умовах масових освітніх закладів та інклюзивне навчання, що передбачає перебування дітей із порушеннями мовлення в колективі однолітків. Такий розподіл потребує диференціації освітнього процесу за індивідуальними програмами та кваліфікованої спеціальної корекційно-логопедичної допомоги. У контексті гуманістичних тенденцій спеціальної освіти необхідне варіативне навчання, що зумовлює розробку програм як корекційно-логопедичного навчання і виховання дітей із порушеннями мовлення, формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією, так і особистісного розвитку цих дітей. Розроблена методика формування комунікативної компетентності, методичні

рекомендації і програма формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією з використання технік нейролінгвістичного програмування для розвитку міжпівкульної взаємодії (Додаток Л), перспективний план корекційно-логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності (Додаток П) апробувалися впродовж 2017-2020 років.

Аналіз літературних джерел, а також дані констатувального експерименту дозволили теоретично обґрунтувати методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, визначити основний зміст, психолого-педагогічні умови, етапи, напрями, методи та прийоми формування комунікативної компетентності у досліджуваній категорії дітей.

Метою створення методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією було забезпечення формування в дітей усіх компонентів комунікативно-мовленнєвої системи, як підґрунтя комунікативної діяльності та основи подальшого успішного оволодіння шкільними програмами, реалізації особистісного потенціалу, повноцінного суспільного життя. Такий підхід обумовлює варіативність змісту формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією в залежності від індивідуально-психологічних особливостей дитини, наявності порушених структурних компонентів усного мовлення та вторинних порушень на фоні основної нозології.

Оскільки експериментом були охоплені діти старшого дошкільного віку, провідною формою організації діяльності при формуванні комунікативної компетентності, були методики на основі гри з елементами активізації і стимуляції комунікативно-мовленнєвої та творчої активності освітнього спрямування.

Перевірка наших припущень передбачала організацію поетапної (координаційно-діагностичної, корекційно-мотиваційної та репродуктивно-комунікативної) роботи з формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією на основі розробленої методики, що зумовило необхідність проведення формувального етапу експерименту.

Формувальній дослідно-експериментальній роботі передували підготовча робота, під час якої формування комунікативної компетентності старших

дошкільників із моторною алалією стало одним з основних напрямів науково-методичної й організаційно-педагогічної діяльності закладів дошкільної освіти. Спільну спрямованість освітньої діяльності закладів дошкільної освіти і експериментальної роботи зумовило те, що експериментально-дослідницька робота стала органічним компонентом корекційно-педагогічного процесу.

Наступним моментом формувального етапу дослідження було виділення експериментальних і контрольних груп старших дошкільників із моторною алалією приблизно однакового віку (5-7 років).

Для формувального експерименту, який тривав протягом навчального року, було залучено 94 дитини: дві експериментальні (22 та 25 дітей) та дві контрольні (21 та 26 дітей) групи дітей 6-7 років із моторною алалією, які відвідували старшу (підготовчу) логопедичну групу (для дітей із ЗНМ).

У процесі формувальної дослідно-експериментальної роботи проводилося цілеспрямоване запровадження першого, другого й третього етапів методики формування комунікативно компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. У нашому дослідженні це процес формування комунікативної компетентності у дітей від низького до середнього, достатнього й високого рівня. Створення освітньо-корекційного, мовленнєво-комунікативного простору за допомогою спеціально організованого комунікативного середовища сприяло керованості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей, забезпеченню широких динамічних зв'язків із оточенням, наступності результатів процесу. Етапи мають свою мету, завдання, напрями та спеціальні методи, прийоми і засоби впливу на дитину, але вони не взаємовиключають один одного й не конкурують, а взаємодоповнюють і коригують спільні дії. Цим забезпечується єдність і наступність корекційних технологій в досягненні мети виховання і навчання, змісті корекції порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності, вимогах до мовленнєвого розвитку та формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Для апробації розробленої методики корекції комунікативно-мовленнєвої діяльності старших дошкільників із моторною алалією (див. підрозділ 3.3) була організована формувальна дослідно-експериментальна робота спрямована на:

- перевірку ефективності запропонованої методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією;
- формування імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації дітей із моторною алалією в єдності з пізнавальною активністю та психоемоційними станами;
- виявлення динаміки зростання рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією від низького до середнього, достатнього та високого.

Під час розробки методики формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із моторною алалією нами були враховані як надбання, так і всі недоліки методів організації освітнього процесу з такими дітьми в цілому, а формування компонентів комунікативно-мовленнєвої системи з урахуванням невербальних чинників та рівнів сформованості комунікативної компетентності розглядалося не ізольовано, а в динамічному плані, що зумовлювалося як закономірностями онтогенетичного розвитку мовлення та нейропсихолінгвістичними передумовами формування мовленнєвого висловлювання, так і індивідуальним становленням комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини.

Експеримент тривав упродовж року. На прикінцевому етапі було проведено контрольні зрізи з метою виявлення ефективності експериментальної методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Дітям були запропоновані серії діагностичних завдань щодо кожної зі складових комунікативної компетентності аналогічно до констатувального етапу дослідження. Дошкільники обстежувалися індивідуально у звичних умовах, для цього з дитиною встановлювали дружні стосунки, а всі завдання здійснювались у ігровій формі.

По завершенні формувального експерименту нами був проведений контрольний зріз, у ході якого перевірялися рівні розвитку складових комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та ефективність експериментальної методики формування комунікативної компетентності, її змісту та комплексної системи методичного впливу. Оброблені й узагальнені дані діагностування комунікативної компетентності експериментальних і контрольних груп на формувальному етапі експерименту за кожною складовою показано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняння рівнів сформованості складових комунікативної компетентності дітей КГ та ЕГ за результатами підсумкового діагностування

Складові і рівні комунікативної компетентності		Експериментальні групи			
		Дітей		Дітей	
		47	%	47	%
		Контрольна група		Експериментальна група	
Імпресивно-діяльнісний	Високий	–	–	3	6,4
	Достатній	11	23,4	17	36,2
	Середній	18	38,3	21	44,7
	Низький	18	38,3	6	12,8
Невербально-імпресивний	Високий	–	–	–	–
	Достатній	–	–	8	17,0
	Середній	24	51,1	24	51,1
	Низький	23	48,9	15	31,9
Експресивно-діяльнісний	Високий	–	–	–	–
	Достатній	3	6,4	12	25,5
	Середній	17	36,2	21	44,7
	Низький	27	57,4	14	29,8

Невербально-експресивний	Високий	–	–	4	8,5
	Достатній	12	25,5	14	29,8
	Середній	17	36,2	20	42,5
	Низький	18	38,3	9	19,1
Комуникативно-діяльнісний	Високий	–	–	–	–
	Достатній	–	–	5	10,6
	Середній	22	46,8	28	59,6
	Низький	25	53,2	14	29,8

Проведений аналіз стану імпресивно-діяльнісного, невербально-імпресивного, експресивно-діяльнісного, невербально-експресивного, комуникативно-діяльнісного компонентів комуникативної компетентності на етапі формувального експерименту вказує на розбіжність результатів. Наявна значна контрастність між показниками сформованості комуникативної компетентності у дітей експериментальної та контрольної груп, що в цілому свідчить про доцільність цілеспрямованої її організації.

Таким чином, на етапі формувального експерименту була апробована організаційно-дидактична модель формування комуникативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. У відповідності до результатів виконаних завдань визначено рівні складових комуникативної компетентності в експериментальних і контрольних групах. На основі узагальнених результатів нами охарактеризовані рівні сформованості імпресивно-діяльнісного, невербально-імпресивного, експресивно-діяльнісного, невербально-експресивного, комуникативно-діяльнісного компонентів комуникативної компетентності.

Рівні сформованості імпресивно-діяльнісної складової комуникативної компетентності. На прикінцевому етапі навчання високого рівня сформованості імпресивно-діяльнісної складової комуникативної компетентності досягли лише діти із моторною алалією ЕГ – 6,4%. Достатній рівень сформованості засвідчили 36,2 % дітей експериментальної групи та 23,4 % контрольної групи. Із середнім рівнем виявлено 44,7 % дітей експериментальної групи і 38,3 % контрольної групи. Кількість

дітей із низьким рівнем сформованості імпресивно-діяльнісної складової зменшилася з 52,63 % на констатувальному етапі до 12,8 % дітей експериментальної групи та 38,3 % контрольної групи на формувальному етапі (Рис.3.1).

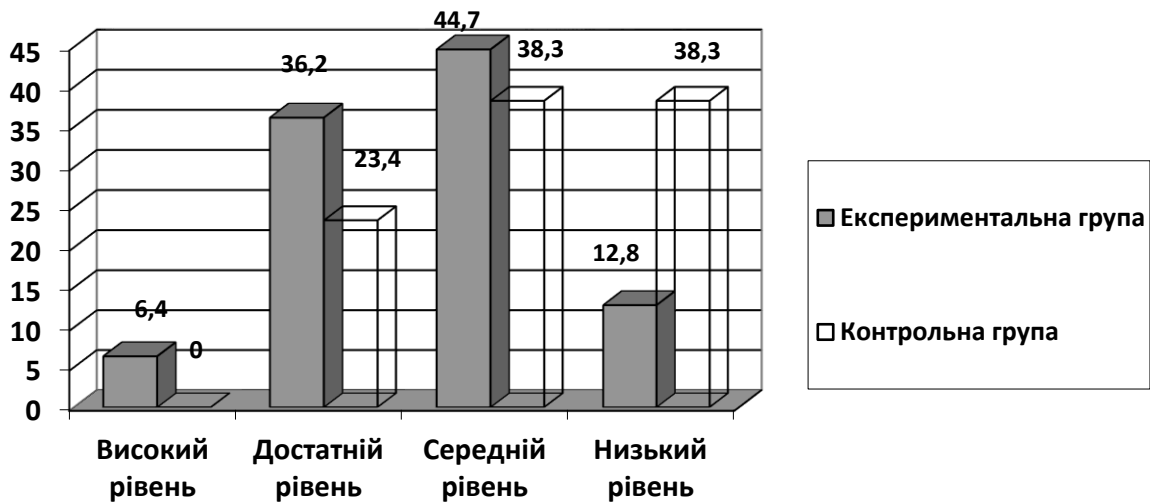


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості імпресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності за результатами підсумкового констатувального експерименту

Рівні сформованості невербально-імпресивної складової комунікативної компетентності. Серед дітей із моторною алалією, які брали участь у навчальному експерименті, не зафіксовано дітей із високим рівнем сформованості невербальних процесів в імпресивному мовленні. В контрольній групі не виявлено дошкільників із достатнім рівнем сформованості невербальних процесів в імпресивному мовленні, а серед дітей експериментальної групи їх 17,0 %. Середній рівень засвідчили 51,1 % дітей експериментальної групи та 51,1 % контрольної групи. Низький рівень сформованості невербальних процесів в імпресивному мовленні зафіксовано у 31,9 % дітей експериментальної групи та 48,9 % контрольної групи (Рис.3.2).

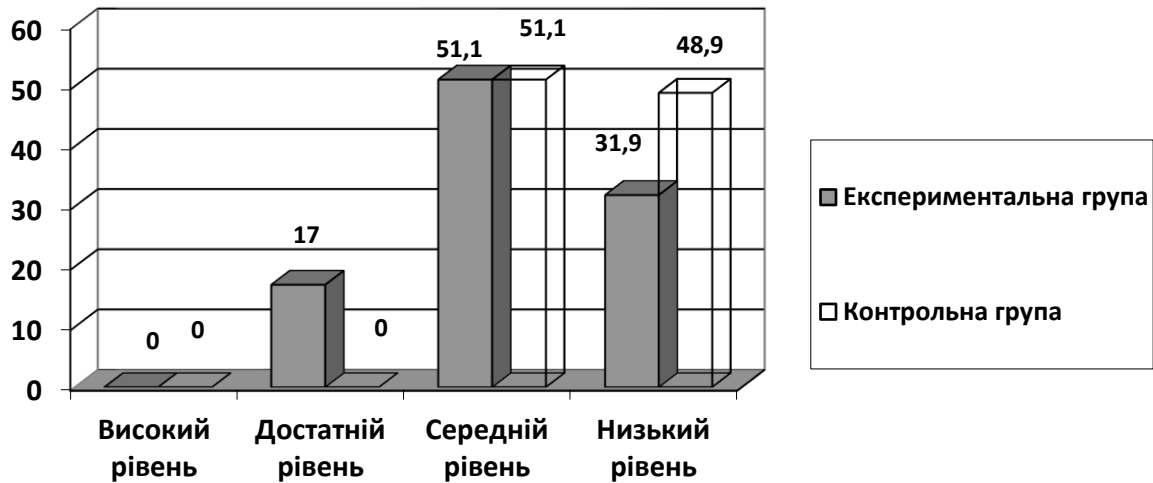


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості невербально-імпресивної складової Рівні сформованості експресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Дітей із високим рівнем сформованості експресивного мовлення не виявлено. Достатнього рівня досягли 25,5 % дітей експериментальної групи та 6,4 % контрольної групи. Середній рівень засвідчили 44,7 % дітей експериментальної групи та 36,2 % контрольної групи. Низький рівень сформованості експресивного мовлення показали 29,8 % дітей експериментальної групи та 57,4 % контрольної групи (Рис.3.3).

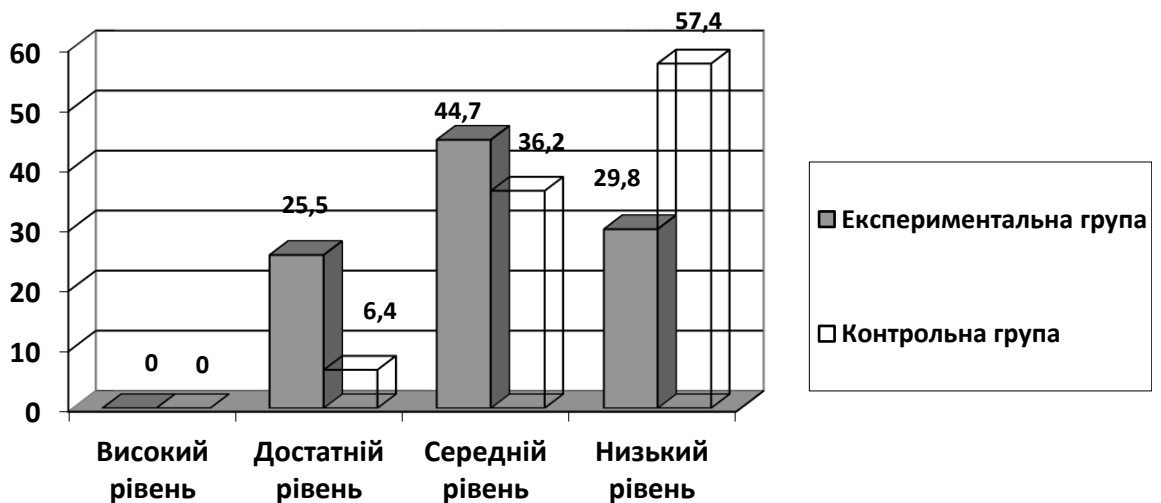


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості експресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності за результатами підсумкового констатувального експерименту

Рівні сформованості невербально-експресивної складової комунікативної компетентності. Високого рівня сформованості невербальних процесів в

експресивному мовленні досягли лише діти із моторною алалією ЕГ – 8,5%. Достатній рівень показали 29,8 % дітей експериментальної групи та 25,5 % контрольної групи. Середній рівень засвідчили 42,5 % дітей експериментальної групи та 36,2 % контрольної групи. Кількість дітей із низьким рівнем сформованості невербальних процесів в експресивному мовленні: 19,1 % експериментальної групи та 38,3 % контрольної групи (Рис.3.4).

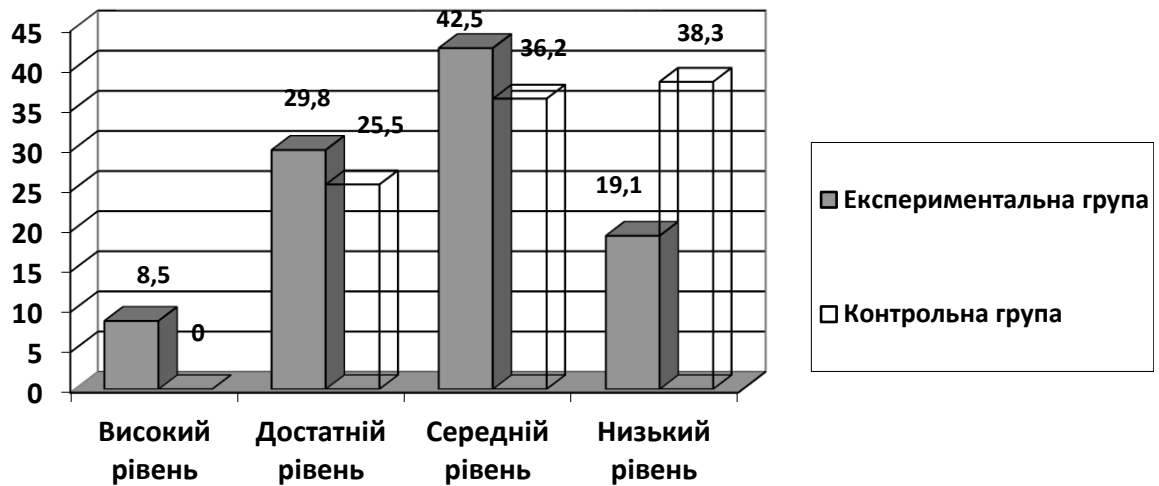


Рис. 3.4. Показники рівнів сформованості невербальних процесів в експресивному мовленні за результатами підсумкового констатувального експерименту

Рівні сформованості комунікативно-діяльній складовій комунікативної компетентності. Дітей із високим рівнем сформованості комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації на формувальному етапі експерименту не виявлено. Достатній рівень показали 10,6 % дітей тільки експериментальної групи. Середній рівень засвідчили 59,6 % дітей експериментальної групи та 46,8 % контрольної групи. Кількість дітей із низьким рівнем сформованості комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації: 29,8 % експериментальної групи та 53,2 % контрольної групи (Рис.3.5).

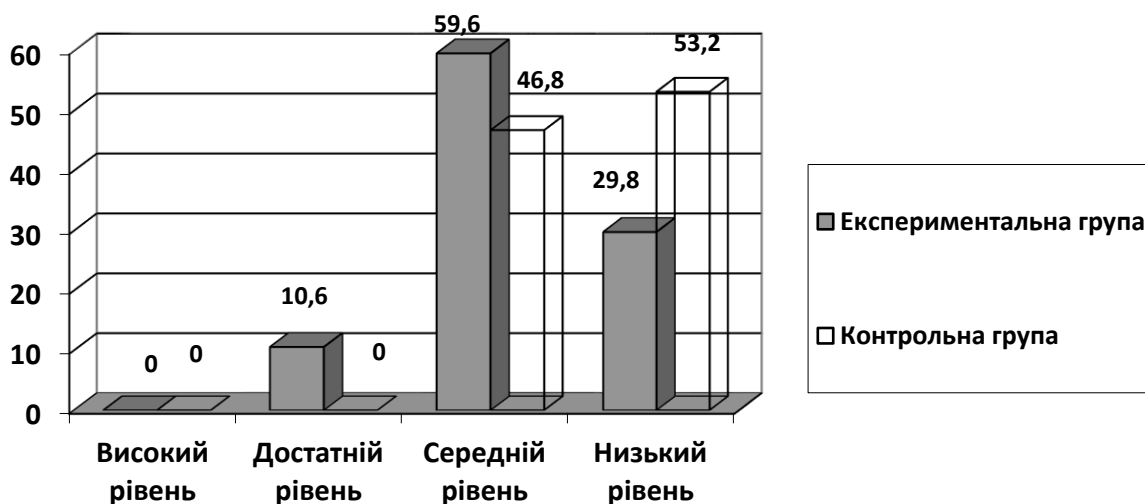


Рис. 3.5. Показники рівнів сформованості комунікативно-діяльній складової комунікативної компетентності за результатами підсумкового констатувального експерименту

Таким чином, результати експерименту довели, що хоча діти із моторною алалією контрольної групи досягли високого рівня сформованості окремих компонентів комунікативної компетентності (імпресивно-діяльній - 2,1%, невербально-експресивній - 2,1%), однак в експериментальній групі визначилось зростання відсотку сформованості вищезазначених компонентів (імпресивно-діяльній - 6,4%, невербально-експресивній - 8,5%) У експериментальних групах збільшилася кількість дітей із середнім та зменшилась із низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності.

Рівні комунікативної компетентності експериментальної і контрольної груп можна представити у такому вигляді (рис. 3.6)

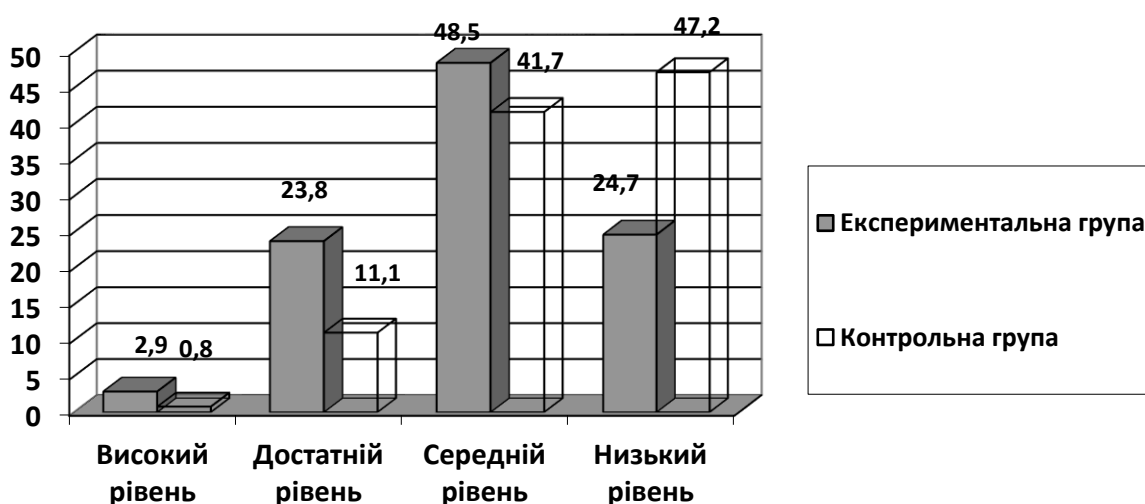


Рис. 3.6. Показники рівнів комунікативної компетентності

Діагностування з метою виявлення рівнів комунікативної компетентності дало можливість оцінювати та простежувати динаміку перебігу корекційно-логопедичного процесу комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей на основі експериментальної моделі. Поточне діагностування застосовували в окремих випадках для корекції індивідуального підходу і змісту логопедичного впливу, яке суттєво не впливало на результативність експерименту. Для підведення підсумків результативності дослідно-експериментальної роботи був проведений контрольно-порівняльний експеримент на основі даних констатувального експерименту, що проводився до і після формульовального експерименту.

За даними контрольного зрізу (за визначеними критеріями і показниками сформованості комунікативної компетентності) у дітей експериментальної групи було виявлено відчутні позитивні зміни, що вплинули на загальну характеристику сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. За результатами зіставно-порівняльного аналізу одержані дані рівнів сформованості комунікативної компетентності (імпресивне та експресивне мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативні навички у різних формах інтерактивної комунікації) дітей із моторною алалією підтверджують гіпотезу дослідження (див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3.

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією на констатувальному та формульовальному етапах (%)

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Констатувальний	Діти із моторною алалією (76 дітей)	–	–	25	75

	Діти із нормотиповим мовленнєвим розвитком (50 дітей)	8,4	83,2	8,4	–
Формувальний	ЕГ (47 дітей)	2,9	23,8	48,5	24,7
	КГ (47 дітей)	0,8	11,1	41,7	47,2

В експериментальних групах наявні позитивні зміни. Високого рівня сформованості комунікативної компетентності діти із моторною, на відміну від дітей без порушень мовлення, не досягли, але виявлено 25 % достатнього рівня. На констатувальному етапі з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією не було, без порушень мовлення дітей із таким рівнем виявилось – 8,4 % та з достатнім – 83,2 %. Середній рівень виявили 48,5 % дітей із моторною алалією, тоді як на констатувальному етапі їх було 25%. Після проведення формувального експерименту кількість дітей із моторною алалією низького рівня сформованості комунікативної компетентності зменшилася з 75 % до 24,7%.

Щодо дітей контрольних груп, то високого й достатнього рівнів сформованості комунікативної компетентності із моторною алалією не виявлено, як і на констатувальному етапі. Динамічні зміни відмічено на середньому рівні сформованості комунікативної компетентності, а саме відбулося зростання від 25 % до 52,1 %. Низький рівень сформованості комунікативної компетентності виявили 47,9 %, тоді як на початку навчання таких дітей було 75 %.

Нами було обчислено індекс сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією експериментальної й

контрольної груп за формулою (2.6), (підрозділ 2.3):

$$I_{\text{гр.КК}}(КГ) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_B + 3 \sum_{n=1}^k P_D + 2 \sum_{n=1}^k P_C + \sum_{n=1}^k P_H}{100 k} = \frac{4 \times (2,1 + 2,1) + 3 \times (23,4 + 6,4 + 25,5) + 2 \times (36,2 + 51,1 + 36,2 + 34 + 46,8) + 1 \times (38,3 + 48,9 + 57,4 + 38,3 + 53,2)}{100 \times 5} = \frac{16,8 + 166 + 409 + 236}{500} = \frac{827,4}{500} = 1,654$$

Індекс групової комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією експериментальної групи за такою ж формулою (2.6):

$$I_{\text{гр.КК}}(ЕГ) = \frac{4 \times (6,4 + 8,5) + 3 \times (36,2 + 17,0 + 25,5 + 29,8 + 10,6) + 2 \times (44,7 + 51,1 + 44,7 + 42,5 + 59,6) + 1 \times (12,8 + 31,9 + 29,8 + 19,1 + 29,8)}{100 \times 5} = \frac{59,6 + 357 + 485 + 123}{500} = \frac{1025,5}{500} = 2,051$$

Результати обчислення індексів групової комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та без порушень мовлення на констатувальному й формувальному етапах експерименту подані в табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

Етап експерименту	Група	Індекс групової мовленнєвої готовності			
		Низький 1-1,5	Середній 1,5-2,5	Достатній 2,5-3,5	Високий 3,5-4
Констатувальний	ПМ	1,25	–	–	–
	БМ	–	–	3,00	–
Формувальний	ЕГ	–	2,051	–	–
	КГ	–	1,654	–	–

Результати дослідження показали, що на констатувальному й формувальному етапах експерименту відсутні показники високого індексу групової комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією та дітей без мовленнєвих порушень. Діти із моторною алалією не виявили показників достатнього рівня, тоді як у групі без порушень мовлення показник цього рівня становить 3,00. Проте в експериментальній групі дітей із моторною алалією відбулися позитивні зміни. Так, в експериментальній групі дітей із моторною алалією на прикінцевому етапі індекс комунікативної компетентності становить 2,051, що відповідає середньому показнику, тоді як на констатувальному етапі цей показник був низьким – 1,25. Щодо контрольної групи, то, як свідчать дані таблиці, на прикінцевому етапі відбулися несуттєві зміни. Індекс комунікативної компетентності становить 1,654, що відповідає пограничній межі низького та середнього показників.

Таким чином, данні експерименту підтверджують, що діти із моторною алалією після навчання за традиційною програмою мають середній рівень комунікативної компетентності, на відміну від дітей, які навчались за експериментальною організаційно-дидактичною моделлю формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із запровадженням комплексної системи методичного впливу. Для перевірки обчислимо відсоткову різницю індексів за формулою (2.7) (підрозділ 2.3):

$$P_r = \frac{I_{\text{гр.КК}}(\text{ЕГ}) - I_{\text{гр.КК}}(\text{КГ})}{I_{\text{гр.КК}}(\text{ЕГ})} \times 100\%$$

P_r – відсоткова різниця індексів: експериментальної групи дітей із моторною алалією, які навчались за експериментальною методикою та контрольної групи дітей із моторною алалією, які навчались за звичайною програмою для дітей з порушенням мовлення.

$$P_r = \frac{2,051 - 1,654}{2,051} \times 100\% = \frac{0,397}{2,051} \times 100\% = 19,35\%$$

Отже, відсоткова різниця індексів на прикінцевому етапі дослідження дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією експериментальної групи порівняно

з контрольною групою за показниками комунікативної компетентності становить $\approx 19,35\%$

Для з'ясування наявності суттєвої різниці результатів експериментальної та контрольної груп після застосування методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, тобто наслідку дії системи дослідження, а не впливу випадкових чинників, використаємо багатofункціональний статистичний критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Він дозволяє оцінити різницю між процентними частинами виявлення ознаки у досліджуваних групах [218].

Емпіричне значення φ^* обчислюється по формулі

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (1)$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій процентній частині;

φ_2 – кут, що відповідає меншій процентній частині;

n_1 – кількість досліджуваних в експериментальній групі;

n_2 – кількість досліджуваних в контрольній групі.

Сформулюємо статистичні гіпотези дослідження: H_0 – рівні сформованості складових комунікативної компетентності дітей експериментальної групи після формувального етапу статистично не кращі від рівнів сформованості складових комунікативної компетентності дітей контрольної групи; H_1 – рівні сформованості складових комунікативної компетентності дітей експериментальної групи після формувального етапу статистично кращі від рівнів сформованості складових комунікативної компетентності дітей контрольної групи.

Здійснимо статистичну оцінку експериментальної та контрольної групи по кожній складовій комунікативної компетентності за всіма рівнями, що розглянуті у роботі.

Для прикладу, дослідимо числові характеристики по низькому рівню імпресивно-діяльнісного компоненту. Статистичні дані беремо з таблиці 3.2.

Використовуючи статистичні таблиці «Величини кута φ (в радіанах) для різних

процентних частин» [218], визначаємо кут φ для КГ та ЕГ відповідно:

$$\varphi_1(38,3\%)=1,335; \quad \varphi_2(12,8\%)=0,732.$$

Підставивши відповідні значення у формулу (1) маємо:

$$\varphi^*=2,927.$$

Всі обчислення виконані в електронних таблицях Microsoft Excel та наведені в додатку Р.

Використавши статистичні таблиці рівнів значимості критерію кутового перетворення φ^* Фішера, ми бачимо, що $\varphi^* = 2,927 > \varphi_{крит}$ для 1% рівня значимості (для $p \leq 0,05$ $\varphi_{крит} = 1,64$, для $p \leq 0,01$ $\varphi_{крит} = 2,31$). Отже, ми відхиляємо гіпотезу H_0 і приймаємо гіпотезу H_1 , тобто, дані в ЕГ та КГ по низькому рівню імпресивно-діяльнісного компонента відрізняються статистично значимо ($p \leq 0,01$). Це означає, що кількість дітей контрольної групи які знаходяться на низькому рівні цього компонента на завершення формувального етапу статистично значимо більша, ніж кількість дітей експериментальної групи.

Аналогічно для середнього рівня маємо:

$$\varphi^*=0,628.$$

$0,628 < 1,64$. Отже, різниця результатів статистично не значима.

По достатньому рівню результат:

$$\varphi^*=1,36.$$

$1,36 < 1,64$. . Отже, різниця результатів статистично не значима.

По високому рівню цього критерію:

$$\varphi^*=2,476.$$

$2,476 > 2,31$. Отже, різниця результатів статистично значима ($p \leq 0,01$).

Отримані результати дають нам можливість зробити висновок, що між показниками рівнів імпресивно-діяльнісного компонента сформованості комунікативної компетентності дітей у КГ та ЕГ на кінець формувального етапу педагогічного експерименту є певні і значні розбіжності (особливо на низькому та високому рівні), тому гіпотеза H_1 отримала підтвердження.

Застосувавши вище описаний алгоритм обчислення критерію Фішера, отримаємо емпіричні значення φ^* для інших складових сформованості комунікативної компетентності дітей за всіма рівнями: низький, середній, достатній, високий.

Невербально-імпресивний компонент:

- низький рівень: $\varphi^* = 1,69$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,05$);
- середній рівень: $\varphi^* = 0$ (різниця статистично не значима);
- достатній рівень $\varphi^* = 4,123$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,01$);
- високий рівень: $\varphi^* = 0$ (різниця статистично не значима).

Ми можемо стверджувати, що гіпотеза H_1 отримала підтвердження для низького та достатнього рівня цього компонента.

Експресивно-діяльнісний компонент:

- низький рівень: $\varphi^* = 2,742$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,01$);
- середній рівень: $\varphi^* = 0,841$ (різниця статистично не значима);
- достатній рівень $\varphi^* = 2,659$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,01$);
- високий рівень: $\varphi^* = 0$ (різниця статистично не значима).

Ми можемо стверджувати, що гіпотеза H_1 отримала підтвердження для низького та достатнього рівня цього компонента.

Невербально-експресивний компонент:

- низький рівень: $\varphi^* = 2,078$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,05$);
- середній рівень: $\varphi^* = 0,633$ (різниця статистично не значима);
- достатній рівень $\varphi^* = 0,461$ (різниця статистично не значима);
- високий рівень: $\varphi^* = 2,87$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,01$).

Ми можемо стверджувати, що гіпотеза H_1 отримала підтвердження для низького та високого рівня цього компонента.

Комунікативно-діяльнісний компонент:

- низький рівень: $\varphi^* = 2,327$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,01$);
- середній рівень: $\varphi^* = 1,243$ (різниця статистично не значима);
- достатній рівень $\varphi^* = 3,221$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,01$);
- високий рівень: $\varphi^* = 0$ (різниця статистично не значима).

Ми можемо стверджувати, що гіпотеза H_1 отримала підтвердження для низького та високого рівня цього компонента.

В результаті проведеного аналізу стало зрозуміло, що на завершення формувального експерименту у дітей експериментальної групи спостерігаються статистично значимі покращення рівнів сформованості комунікативної компетентності, ніж у дітей контрольної групи (для імпресивно-діяльнісного та невербально-експресивного компонентів для низького та високого рівнів, для решти компонентів для низького та достатнього рівнів). Всі результати обчислень та статистичні висновки наведені в додатку С.

Для порівняння даних рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією між контрольною та експериментальною групами використаємо вище описаний багатofункціональний статистичний критерій φ^* Фішера.

Сформулюємо статистичні гіпотези дослідження: H_0 – рівні сформованості комунікативної компетентності дітей із моторною алалією експериментальної групи після формувального етапу статистично не кращі від рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей із моторною алалією контрольної групи; H_1 – рівні сформованості комунікативної компетентності дітей із моторною алалією експериментальної групи після формувального етапу статистично кращі від рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей із моторною алалією контрольної групи

Підставивши статистичні дані (таблиця 3.3) у формулу (1), ми отримали наступні результати:

- низький рівень: $\varphi^* = 2,169$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,05$);
- середній рівень: $\varphi^* = 0,621$ (різниця статистично не значима);

- достатній рівень $\varphi^* = 1,674$ (різниця статистично значима, $p \leq 0,05$)
- високий рівень: $\varphi^* = 1,419$ (різниця статистично не значима).

Отримані результати дають нам можливість зробити висновок, що між показниками рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей із моторною алалією у КГ та ЕГ на кінець формувального етапу педагогічного експерименту є певні і значні розбіжності (статистично значимі на низькому та достатньому рівні), тому гіпотеза H_1 нашого дослідження отримала підтвердження.

Отже, результати дослідження виявили динаміку рівнів сформованості комунікативної компетентності, її складових, що свідчать про ефективність проведеного корекційно-логопедичного процесу. Таким чином, математичне обрахування результатів експериментальної роботи свідчить на користь запровадження комунікативно-мовленнєвого розвитку за експериментальною організаційно-дидактичною моделлю формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що забезпечує вищий рівень комунікативної компетентності.

Висновки до третього розділу

На підставі узагальнених теоретичних основ корекційного навчання визначені основні напрями процесу формування складових компонентів комунікативної компетентності, а саме: імпресивно-діяльнісної, невербально-імпресивноної, експресивно-діяльнісної, невербально-експресивноної, комунікативно-діяльнісної складових. Виокремлено педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, зокрема *організаційно- педагогічні умови*, головною з яких є створення навчально-корекційного й комунікативного середовища; *загальнодидактичні* – наступність, етапність і системність у змісті корекції і формування комунікативної компетентності, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми алалії, реалізація комплексного підходу командою спеціалістів: логопедом, психологом, дефектологом, вихователем, дитячим неврологом; *технологічні умови* – психолого-педагогічне й логопедичне діагностування (стартове, поточне, фінішне) дитини як основа організації формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією; *спеціально-методичні умови*, які сприятимуть логопедичній роботі, на особливу увагу заслуговують *когнітивні* (спрямовані на засвоєння моделей поведінки в конфліктній ситуації формування вміння ефективно взаємодіяти у групі, вміння передавати і розуміти емоційний стан співрозмовника) , *нейролінгвістичні* (сприяти розвитку міжпівкульної взаємодії, шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, кінезіотерапії), та *комунікативно-інтерактивні* (спрямовані на формування навичок вислухати іншого, підтримати розмову, брати участь у колективному обговоренні, чітко висловлювати власні думки).

У відповідності до завдань дослідження нами розроблено методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку зі моторною алалією, яка охоплює структурні складові мовленнєво-комунікативної діяльності. Визначено дидактичний зміст та основні етапи: *координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний*. Вони мають єдину мету, власний зміст, принципи, методи, форми організації. Методика

формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку забезпечує єдність етапів і об'єднує їх у неперервний освітній процес, дає можливість розглядати її як цілісну систему. Метою методики формування комунікативної компетентності у дітей був розвиток міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік кінезіотерапії та нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, корекція фонематичних процесів, артикуляційної й дрібної моторики, корекція звуковимови, збагачення та уточнення пасивного й активного словника, формування граматично правильного мовлення, навичок використання монологічного й діалогічного мовлення, що забезпечує подальший комунікативно-мовленнєвий розвиток й реалізацію власного потенціалу.

На етапі формувального експерименту була апробована методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією як комплексна система методичного впливу, що забезпечує формування комунікативних умінь і навичок у різних формах інтерактивної взаємодії (діалог, монолог).

Статистичні обчислення результатів, що проводились методом математичної статистики за допомогою програми «Microsoft Excel 2007», аналіз кореляційних факторів із застосуванням критерію ϕ Фішера (для залежних і незалежних вибірок) підтвердили значущість та достовірність виявлених відмінностей між станом сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого із моторною алалією в експериментальних і контрольних групах.

Основний зміст розділу висвітлений в працях автора [23-25; 274].

ВИСНОВКИ

Визначення теоретичних засад формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією та проведення експериментального дослідження дає змогу зробити такі висновки.

1. Теоретичний аналіз спеціальної літератури (психологічної, лінгвістичної, лінгводидактичної, психолінгвістичної, педагогічної, нейропсихологічної), сучасних підходів до виховання та навчання дітей в умовах закладів дошкільної освіти дозволив визначити пріоритетні напрями комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, зокрема формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Уточнено сутність понять «комунікативна компетентність», «комунікація», «комунікативна діяльність», «мовленнєва компетентність» щодо предмета дослідження. Встановлено, що комунікативна компетентність дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією – це інтегрований результат оволодіння комунікативними уміннями та навичками в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності.

2. Визначено критерії і показники сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Критеріями виступили складові комунікативно-мовленнєвого розвитку. Імпресивно-діяльнісна складова з показниками: обсяг і якість пасивного словника (розуміння та розрізнення близьких за звучанням і значенням назв предметів, розуміння та розрізнення близьких за звучанням слів, розуміння та розрізнення близьких за значенням дій); розуміння зверненого мовлення (словесних інструкцій, прохань і доручень, слів або фраз); розвиток мовленнєвої уваги, уміння вслухатися у мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення; розуміння слів різних граматичних категорій та складних синтаксичних конструкцій; сформованість процесів ймовірного прогнозування на імпресивному рівні, дослідження явища імпресивного аграматизму. Невербально-імпресивна складова з показниками: розуміння емоційного стану інших людей; вміння давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію; розуміння емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та жестами. Експресивно-діяльнісна складова з показниками: фонетико-фонематичних процесів: правильна

звуків, розвиненість фонематичного слуху, сформованість фонематичних уявлень, здібність до фонематичного аналізу і синтезу, інтонаційна насиченість і виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонація), сформованість процесів ймовірного прогнозування на експресивному рівні, правильне мовленнєве дихання; лексико-граматичної сторони мовлення: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та вживання їх у правильному семантичному значенні, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням), правильна граматична й синтаксична будови мови, наявність складних речень у мовленні; зв'язного мовлення з просодичним оформленням: вміння будувати діалог, вміння переказувати текст, складати розповіді творчого характеру, інтонаційна насиченість і виразність мовлення (інтонаційне оформлення, логічні наголоси, сила звучання, модульованість голосу, тембр тощо). Невербально-експресивна складова комунікативної компетентності з показниками: мотивація до спілкування, сформованість сенсомоторної сфери (загальної та дрібної моторики, орального праксису), розвиток вищих психічних функцій, сформованість процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку. Комунікативно-діяльнісна складова з показниками: в монологічному мовленні: вміння висловлювати прохання, вміння вітатися, вміння виражати згоду або незгоду, вміння ясно висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення), вміння розповісти про свої почуття; в діалогічному мовленні: вміння ввічливо відповідати на запитання, вміння розуміти ситуацію спілкування, наміри й мотиви співрозмовника, вміння ініціювати, підтримувати та завершити розмову, вміння поступатися, бути чесним при спілкуванні, вміння оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією, вміння виявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися).

Розроблено методику діагностики сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією для з'ясування рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку, а саме сформованості складових: імпресивно-діяльнісної, невербально-імпресивної, експресивно-діяльнісної, невербально-експресивної, комунікативно-діяльнісної.

Аналіз даних діагностичного експерименту засвідчив, що дошкільники із

моторною алалією мають значно нижчий рівень сформованості комунікативної компетентності, ніж однолітки із нормотиповим мовленнєвим розвитком. За матеріалами дослідження виявлено кілька рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку: високий (вікова норма), достатній, середній і низький, охарактеризовано їх специфіку.

3. Визначено психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку: 1) організаційно-педагогічні – створення навчально-корекційного й комунікативного середовища; 2) загальнодидактичні – наступність, етапність і системність у змісті корекції і формування комунікативної компетентності, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми алалії, реалізація комплексного підходу командою спеціалістів: логопедом, психологом, дефектологом, вихователем, дитячим неврологом; 3) технологічні умови – психолого-педагогічне й логопедичне діагностування (стартове, поточне, фінішне) дитини як основа організації формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією; 4) спеціально-методичні умови, які сприятимуть логопедичній роботі, на особливу увагу заслуговують когнітивні (спрямовані на засвоєння моделей поведінки в конфліктній ситуації формування вміння ефективно взаємодіяти у групі, вміння передавати і розуміти емоційний стан співрозмовника), нейролінгвістичні (сприяти розвитку міжпівкульної взаємодії, шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, кінезіотерапії), та комунікативно-інтерактивні (спрямовані на формування навичок вислухати іншого, підтримати розмову, брати участь у колективному обговоренні, чітко висловлювати власні думки).

4. На основі проведеного аналізу досягнень педагогіки, психології, лінгводидактики і логопедії та теоретичного моделювання розроблено схему-модель та методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Це педагогічна система, що об'єднує кілька самостійних фонетико-фонематичних і лексико-граматичних структурних компонентів, в тому числі зв'язного мовлення, які підпорядковані, цілям формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Модель формування

комунікативної компетентності включає три послідовні етапи, що забезпечують цілісність змісту корекційно-педагогічної роботи: координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний. Кожний етап роботи має свою власну мету й спрямовується на вирішення конкретних логопедичних завдань. Запропонована модель висвітлює організацію цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення за всіма мовними розділами.

У процесі проведеного експериментального дослідження доведено, що успішність та темпи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією зумовлені змістовим аспектом комунікативно-мовленнєвої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти й необхідністю створення спеціальних умов корекційно-педагогічного навчання. Темпи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією підвищуються за умови комплексного підходу до планування корекційно-мовленнєвих завдань та системи організаційно-методичних і корекційно-логопедичних заходів із урахуванням складових мовленнєвої та комунікативної компетенцій на кожному логопедичному занятті, залежать від мотиву й занурення дітей в ситуації мовленнєвого спілкування як на спеціальних заняттях, так і в повсякденному житті, та від активної участі дорослих у корекційно-комунікативній діяльності таких дітей.

Підсумковий порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією засвідчив відчутні позитивні зміни, що відбулися під впливом корекційно-педагогічного навчання дітей в експериментальних групах. Отже, запроваджена методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією є ефективною і заслуговує на поширення й запровадження у логопедичну практику.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці експериментальної методики спрямованої на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексенко С. Г. Использование сказок в коррекции моторной алалии у детей 3-4 лет: [из опыта работы дет. сада № 121 г. Петрозаводска]. *Логопед.* 2012. № 7. С. 49–52.
2. Алябьева Е. А. Психогимнастика в детском саду : методические материалы в помощь психологам и педагогам. Москва : ТЦ «Сфера», 2003. 88 с.
3. Андрусишина Л. Психологічні характеристики сформованості операції класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Дефектологія.* 2003. № 4. С. 37–40.
4. Артамонова С. В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2009. 25 с.
5. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под. ред. И. Б. Ханиной. Москва : Наука : Смысл, 1999. 350 с.
6. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. Москва : ЛКИ, 2007. 136 с.
7. Артемчук І. В. Особливості усного зв'язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2005. 22 с.
8. Арушанова А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника. Москва : ТЦ «Сфера», 2011. 80 с.
9. Ахутина Т. В. Речевой онтогенез с точки зрения нейропсихологии нормы. *Онтогенез речевой деятельности. Норма и патология* / под ред. Л. И. Беляковой. Москва : Прометей, 2005. С. 4–11.
10. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. 2-ге вид., випр. Київ : Світич, 2008. 430 с.
11. Базовий компонент дошкільної освіти / [авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін.] ; наук. кер. А. М. Богуш. Київ : Вид-во МОН, 2012. 26 с.

- 12.Базима Н. В. Дитина з РАС в інклюзивному просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 37. С. 22–28.
- 13.Базима Н. В., Шеремет М. К. До проблеми діагностики та корекції комунікативної поведінки дітей з РАС. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 37. С. 5–11.
- 14.Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення у дітей з РАС. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 35. С. 5–14.
- 15.Базима Н. В., Качуровська О. Б., Коломієць Ю. В., Мартиненко І. В. Особливості психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами в навчанні в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 36. С. 68–74.
- 16.Базима Н. В., Шеремет М. К. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. Вип. 33. С. 100–107.
- 17.Базима Н. В., Шеремет М. К. Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. Вип. 34. С. 112–119.

18. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Москва : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 19 с. URL: http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_II_sod.pdf
19. Баранець І. В. Забезпечення високого рівня освітньо-виховного процесу шляхом формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2020. С. 13–17.
20. Баранець І. В. Історико-педагогічний аспект формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 19–20 квіт. 2018 р. / [за заг. ред. Пахомової Н. Г.] ; ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2018. С. 13–17.
21. Баранець І. В. Компетентнісний підхід в організації освітньо-виховного процесу дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовлення. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення* : матеріали I міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Київ, 2020. С. 333–334.
22. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Комунікативні вміння і навички як важлива складова комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Integración de las ciencias fundamentales y aplicadas en el paradigma de la sociedad post-industrial* : матеріали міжнар. конф. Барселона, 2020. № 4. С. 64–69.
23. Баранець І. В. Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Засоби навчальної та наукової діяльності* : зб. наук. праць. Харків, 2020. № 54. С. 67–88.

24. Баранець І. В. Методичні основи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 4. С. 39–45.
25. Баранець І. В. Напрями формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією: компетентнісний підхід мовлення. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Запоріжжя, 2018. С. 18–19.
26. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Особистісний потенціал дитини старшого дошкільного віку із моторною алалією: психологічні особливості розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4 (88). С. 75–87.
27. Баранець І. В. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із моторною алалією в умовах компетентнісного підходу. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : матеріали V міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології. Чернігів, 2019. С. 13–16.
28. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Особливості порушення комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 39. С. 19–24.
29. Баранець І. В. Психолінгвістичні механізми формування описового висловлювання у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 35. С. 14–18.
30. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку: теорія і сучасна практика. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 60–66.

31. Баранець І. В. Формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку як невід'ємна складова навчально-виховного процесу в системі загальної та спеціальної дошкільної освіти України. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2018. С. 22–26.
32. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 342 с.
33. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-ге вид., доп. Київ : Академія, 2009. 376 с. (Альма-матер).
34. Белова-Давид Р. А. Причини недорозвиття імпресивної і експресивної речі у дітей дошкільного віку. *Нарушення речі у дошкільників*. Москва : Просвещение, 1972. С. 82–129.
35. Белогруд Л. А., Бутова В. С., Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. О своеобразном варианте интеллектуальной недостаточности у дошкольников с диагнозом моторной алалии. *Шестая научная сессия по дефектологии*. Москва, 1971. С. 46–48.
36. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и освоения устной речи (в норме и патологии). Москва : Педагогика, 1977. 176 с.
37. Беломестнова Н. В. Системный подход в психологии. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005. № 10. С. 43–54.
38. Бенера В. Є., Маліновська Н. В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей : навч.-метод. посіб. за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Київ : Слово, 2010. 374 с.
39. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. / под ред. О. Г. Газенко. Москва : Наука, 1990. 496 с.
40. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтовний підхід: теоретико технологічні засади : навч. метод. видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
41. Бех І. Д. Інваріанти особистісно-орієнтованого підходу до виховання дитини. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 3–7.

42. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
43. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / під. заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : "К.І.С.", 2004. С. 47–53.
44. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і практика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
45. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / за ред. А. М. Богуш. Київ : Слово, 2011. 704 с.
46. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів вищих навч. закладів фак-тів дошкільної освіти. Київ : Слово, 2006. 304 с.
47. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема. *Дошкільна лінгводидактика* : хрестоматія / упоряд. А. М. Богуш. Київ, 1999. Ч. 1. С. 149–156.
48. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Слово, 2004. 376 с.
49. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Одеса : Ярослав, 2004. 176 с.
50. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 5–10.
51. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості в дітей дошкільного віку. *Формування мовної особистості на різних вікових етапах* : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова [та ін.]. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
52. Бодалев А. А. Личность и общение. Избранные труды. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
53. Бодалев А. А. Психология общения. Москва : Изд-во "Ин-т практической психологии"; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. 256 с.

- 54.Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 33–44.
- 55.Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологические исследования. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
- 56.Большакова С. Е. Метод мануального сопровождения при моторной алалии. *Логопед*. 2012. № 8. С. 12–23.
- 57.Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : учеб.-метод. пособ. Москва : Гном-Пресс, 2002. 64 с.
- 58.Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
- 59.Васильева Е. С. Использование методики Блесс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей. *Дефектология*. 2006. № 5. С. 41–44.
- 60.Визель Т. Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи. Москва : Изд-во Секачев В., 2016. 16 с.
- 61.Визель Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование: тесты по исследованию высших психических функций. Москва : ТЦ «Сфера», 2005. 24 с.
- 62.Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Москва : АСТ, 2009. 384 с.
- 63.Виноградова М. А. Особенности лексикона дошкольников с моторной (экспрессивной) алалией: [по материалам логопед. обследований]. *Логопед в детском саду*. 2006. № 5. С. 20–23.
- 64.Виноградова М. А. Состояние фонетической системы языка у детей с экспрессивной алалией. *Логопед в детском саду*. 2007. № 6. С. 5–13.
- 65.Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та методичні рекомендації / уклад. А. М. Богуш. Одеса : Маяк, 1999. 88 с.
- 66.Вовченко О. А. Психолого-педагогічний вплив корекційно-розвиткових занять на формування життєвих компетентностей підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Збірник наукових праць Прикарпатського*

- національного університету імені Василя Стефаника: *Психологія*. 2019. Вип 24. С. 86–94.
67. Вовченко О. А. Роль емоційного інтелекту у формуванні емоційної компетентності підлітків з порушеннями розумового розвитку. *Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля: Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 2 (52). С. 76–89.
68. Волкова Л. С. *Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений*. 5-е изд., перераб. и доп. Москва : ВЛАДОС, 2004. 704 с.
69. Волкова Н. П. *Педагогіка*. Київ : Академія, 2001. 575 с.
70. Волковская Т. Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи. *Логопедия*. 2004. № 3 (5). С. 17–27.
71. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. *Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи*. Киев : Книголюб, 2004. 104 с.
72. Волошина О. В. *Основи корекційної педагогіки*. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 168 с.
73. *Впевнений старт : програма розвитку дітей старшого дошкільного віку / наук. кер. проекту Б. М. Жебровський*. Тернопіль : Мадрівець, 2013. 104 с.
74. *Вчимося жити разом : парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років / уклад.: Т. Піроженко, О. Хартман*. Київ : Алатон, 2016. 32 с.
75. Выготский Л. С. *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 224 с.
76. Выготский Л. С. *Мышление и речь*. Москва : Соцэкгиз, 1934. 324 с.
77. Выготский Л. С. *Проблемы общей психологии. Мышление и речь : в 6 т.* Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 361 с.
78. Вялых О. А. Характеристика образа мира дошкольников с алалией. *Логопед в детском саду*. 2008. № 3. С. 16–20.
79. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільнє виховання*. 2003. № 7. С. 12–14.

80. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці : навч.-метод. посіб. Донецьк : Лебідь, 2001. 218 с.
81. Галина И. В. Латеральная подпороговая электростимуляция в коррекции речевых расстройств у детей раннего возраста. *Архів Психіатрії*. 1997. № 12–13. С. 146–148.
82. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи. *Доклад АПН РСФСР*. 1957. № 4. С. 26–38.
83. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. Москва : ТЦ «Сфера», 2008. 128 с.
84. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи : учеб. пособ. для преп. и учителей школ. Москва : АПН РСФСР, 1961. 471 с.
85. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
86. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. Москва : АРКТИ, 2002. 144 с.
87. Голод В. И. Межполушарное взаимодействие в процессах переработки слухоречевой информации детей с нормальным и нарушенным речевым развитием. *Межполушарное взаимодействие* : хрестоматия. Москва : Генезис, 2009. Раздел 3, ч. 4. С. 299–324.
88. Голод В. И. Проблема аномалии доминантных полушарий при нарушениях психического развития. *Межполушарное взаимодействие* : хрестоматия. Москва : Генезис, 2009. Раздел 1, ч. 2. С. 44–68.
89. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека. Москва : Педагогика, 1980. 256 с.
90. Гончар О. А. Магнітно-резонансна томографія у діагностиці перинатальних мозково-судинних уражень у дітей. *Український Радіологічний Журнал*. 1998. № 6. С. 401–404.
91. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Лебідь, 1997. 376 с.

92. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 112 с.
93. Грановская Р. М. Восприятие и модели памяти. Москва : Наука, 1974. 360 с.
94. Григорьева Л. П. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования. Москва : Экзамен, 2006. 352 с.
95. Гриншпун Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. *Нарушения речи и голоса у детей* / под ред.: С. С. Ляпидевского, С. М. Шаховской. Москва, 1975. С. 71–80.
96. Гриншпун Б. М. Селиверстов В. И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. *Дефектология*. 1988. № 3. С. 81–84.
97. Громова Е. А. Память и её резервы. Москва : Знание, 1983. 64 с.
98. Громова О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи. *Логопед*. 2007. № 3. С. 26–32.
99. Громова О. Е. Речевое поведение мальчиков в норме и в случаях задержки речевого развития. *Дефектология*. 2010. № 1. С. 64–70.
100. Гуровец Г. В. Использование ассоциативного эксперимента при обследовании детей с моторной алалией. *Нарушение речи и голоса у детей*. Москва, 1975. С. 47–54.
101. Гуровец Г. В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией и обоснование методов лечебно-коррекционного воздействия. *Расстройства речи и методы их устранения* / под ред.: С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1975. С. 11–22.
102. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22–24.
103. Данілавичюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 7–19.
104. Данилова Л. А. Особенности логопедической работы при разных формах моторной алалии и афазии. *Развитие речи и мышления аномальных детей* :

- учен. записки Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Ленинград, 1963. Т. 256. С. 297–309.
105. Дегтяренко Т. В., Павлова Н. В. Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. *Наука і освіта*. 2016. № 8. С. 30–37.
106. Дегтяренко Т. В., Павлова Н. В. Нейрологопедичний підхід у діагностиці та корекції тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 1. С. 38–46.
107. Детская логопсихология : учеб. пособ. / под. ред. В. И. Селиверстова. Москва : ВЛАДОС, 2008. 175 с.
108. Джексон Дж. Х. О природе двойственности мозга. *Хрестоматія по нейропсихології* / под. ред. Е. Д. Хомской. Москва : Ин-т общегуманитарных исследований, Москов. психолого-социальный ин-т, 2004. С. 139–140.
109. Дитина в дошкільні роки : програма розвитку, навчання та виховання дітей / наук. кер. проф. К. Л. Крутій. Запоріжжя : ЛПІС, 2004. 268 с.
110. Дитина : програма виховання та навчання дітей дошкільного віку / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
111. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
112. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. Москва : Тривола, 1995. 348 с.
113. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / упоряд. А. М. Богущ. Київ, 1999. Ч. 1. 209 с.
114. Дубовцева О. А., Евтушенко С. К., Омеляненко А. А., Сажнева И. А. Новые подходы в лечении речевых нарушений у детей с органическим поражением головного мозга. Лікарська справа. Врачебное дело. *Здоров'я*. 1999. № 3. С. 121–123.
115. Євтушенко С. К., Сухонослова О. Ю., Сальникова В. А. Опыт применения препарата Когнум у детей с функционально-органическими заболеваниями

- неврной системы различной этиологии. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2015. № 5 (75). С. 75–76.
116. Ермакова М. А. Развитие интонации в онтогенезе и ее состояние у детей с экспрессивной алалией. *Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи* : материалы междунар. науч.-практ. конф. : сб. науч. ст. Краснодар, 2012. С. 230–236.
117. Ермакова М. А. Развитие интонации у детей старшего дошкольного возраста с экспрессивной алалией : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2013. 23 с.
118. Ефимов И. О. Про речь. Санкт-Петербург : ДИЛЯ, 2009. 144 с.
119. Ефимов О. И., Ефимова В. Л., Рожков В. П. Нарушение скорости проведения слуховой информации в структурах ствола мозга у детей с расстройствами развития речи и трудностями в обучении. *Сенсорные системы*. 2014. № 3. С. 36–44.
120. Ефимов О. И., Ефимова В. Л. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи. Санкт-Петербург : ДИЛЯ, 2013. 224 с.
121. Жаренкова Г. И. К вопросу об активной и пассивной речи моторных алаликов. *Труды V научной сессии по дефектологии*. Москва, 1959. С. 185–193.
122. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
123. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении : практ. пособ. Киров : ЭНИОМ, 1991. 95 с.
124. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда. 2-е изд. перераб. Москва : Просвещение, 1990. 239 с.
125. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Е. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. Москва : Просвещение, 1973. 222 с.

126. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол.-мед.-пед. комиссии. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 32 с.
127. Зайцева А. В. Особенности логопедической работы с детьми раннего возраста, страдающими моторной алалией : [из опыта работы учителя-логопеда дет. сада N 139 г. Магнитогорска Челяб. обл.]. *Логопед.* 2009. № 6. С. 40–52.
128. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС, 2000. 192 с.
129. Закон України «Про дошкільну освіту». *Дошкільне виховання.* 1998. № 2. С. 3–8.
130. Зарубінська І. І. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання. Київ, 2008. Вип. 12. С. 53–61.
131. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2014. № 3. С. 20–29.
132. Захарова О. А. Дифференцированный подход при коррекции алалии: (в порядке дискус.): [из опыта работы учителя-логопеда дет. сада № 6 г. Королева]. *Логопедия сегодня.* 2010. № 3. С. 35–40.
133. Захарова О. А. Коррекция алалии. Упреждающее воздействие на нарушенную речевую и психоречевую предпосылку: [у дошкольников: по данным исслед.]. *Дошкольное воспитание.* 2012. № 12. С. 89–96.
134. Зенков Л. Р. Клиническая электроэнцефалография (с элементами эпилептологии) : руководство для врачей. Москва : МЕДпресс-информ, 2011. 368 с.
135. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 41 с.

136. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речево́й деятельности. Москва ; Воронеж : Москов. психолого-социальный ин-т : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
137. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка. *Исследования речевого мышления в психолингвистике*. Москва, 1985. С. 85–99.
138. Зрожевська А. Опис – основа зв'язної розповіді. *Дошкільне виховання*. 1991. № 2. С. 4–5.
139. Ильяшенко В. М., Ушакова О. С. Воспитание речевого общения в дошкольном детстве : учеб.-метод. пособ. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2003. 122 с.
140. Ильяшенко М. В. Развитие культуры речи дошкольников. *Педагогика творчества : развитие языковых и творческих способностей дошкольников*. Москва : Ин-т развития дошкольного образования РАО, 2007. 208 с.
141. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : НМЦВО, 2003. 320 с.
142. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации : учеб. пособ. Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
143. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми : учеб.-метод. пособ. Москва : ТЦ «Сфера», 2011. 64 с.
144. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Москва : ПРИОР, 1998. 224 с.
145. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речево́й деятельности. Москва : АСТ : Астрель, 2007. 318 с.
146. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия. Москва : Ин-т общегуманитарных исследований», 2001. 96 с.
147. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. 4-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 298 с.
148. Ковалевська Т. Ю. Комуникативні аспекти нейролінгвістичного програмування: монографія. Одеса : Астропринт, 2008. 344 с.

149. Козуб Л. В. Дифференциальная диагностика алалии от других состояний. *Логопед.* 2009. № 8. С. 11–14.
150. Колесникова А. М. Специфика устной речи, зрительно-пространственных и временных представлений у школьников с экспрессивной алалией. *Логопед.* 2006. № 1. С. 37–43.
151. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с.
152. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : «А.С.К.», 2012. 197 с.
153. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Москва : Советская Россия, 1973. 160 с.
154. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. 2-е изд. Москва : Наука, 1975. 720 с.
155. Кононко О. Л. Про Базову програму розвитку дошкільника «Я у Світі». *Дошкільне виховання.* 2008. № 1. С. 3–6.
156. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
157. Котик Б. С. История и современное состояние проблемы межполушарного взаимодействия. *Межполушарное взаимодействие : хрестоматия.* Москва : Генезис, 2009. Раздел 1, ч. 1. С. 10–44.
158. Крутій К. Л. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі: традиції чи інновації : монографія. Запоріжжя : ЛПКС, 2009. 174 с.
159. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). Москва : Учпедгиз, 1951. 120 с.
160. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.
161. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. *Психологическая наука и образование.* 1996. № 3. С. 9–31.

162. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи. *Избранные психологические произведения* : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 65–75.
163. Линдіна Є. Ю., Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ : ВД Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
164. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р. Педагогіка українського дошкілля : у 2 ч. : навч.-метод. посіб. Київ : Вища шк., 2005. Ч. 2. С. 34, 81–84, 196.
165. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской. 2 е изд. Москва ; Воронеж : Москов. психолого-социальный ин-т : НПО “МОДЭК”, 2001. 384 с.
166. Литовченко С. В. Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 78–85.
167. Литовченко С. В., Жук В. В., Федоренко О. Ф., Литвинова В. В. Особистісна лінія розвитку. *Стежки у світ* : навч.-наочний посіб. для роботи з дошкільниками з порушеннями слуху. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. Розд. 1. С. 4–24.
168. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 320 с.
169. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / упоряд.: Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. Москва : Эксмо, 2016. 288 с.
170. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. Москва : Академ. Проект, 2000. 282 с.
171. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2018. 768 с.
172. Лынская М. И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией. *Проблемы современного образования*. 2013. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-sensornogo-vozpitaniya-v-rabote-s-detmi-stradayuschimi-alaliey>.

173. Лынская М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. Москва : Парадигма, 2012. 128 с.
174. Лысенко О. А. О некоторых корреляциях в области вербально-логической памяти у младших школьников с алалией. *Актуальные проблемы повышения качества общего и профессионального образования в условиях модернизации*. Челябинск, 2009. Ч. 1. С. 166–172.
175. Люблинская А. А. Детская психология. Москва : Просвещение, 1971 415 с.
176. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ленинград, 1981. 191 с.
177. Маляренко Т. Н. Механизмы расширения резервных возможностей сердца и мозга пролонгированными сенсорными притоками. *Оптимизация функций сердца и мозга* : тезисы докладов с Междунар. участием. Тамбов, 2000. С. 82–84.
178. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / наук. кер. З. П. Плохій. Київ, 2001. 86 с.
179. Манько Н. В. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Дошкольное детство: развитие, образование, культура* : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Ишим : Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2011. С. 127–131.
180. Марков В. А., Синягин Ю. В. Потенциал личности. *Мир психологии*. 2000. № 1. С. 250–261.
181. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2017. 500 с.
182. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / под ред. А. Г. Московкиной. Москва : Классике Стиль, 2003. 320 с.

183. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів. Вид. 3-тє, перер. доп. Київ : Слово, 2015. 312 с.
184. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. Москва : Ин-т практической психологии, 1998. 448 с.
185. Мерцалова О. В. Діагностика перинатальних уражень центральної нервової системи плода методом магнітно-резонансної томографії. *Український Радіологічний Журнал*. 1998. Т. VI, вип. 4. С. 409–411.
186. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста : учеб.-метод. пособ. / [Е. В. Долганюк и др.]. Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 142 с.
187. Мустаева Е. Р. Типологические проявления нарушенного психомоторного развития при моторной алалии и пути их коррекции : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2010. 24 с.
188. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / сост.: Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. Москва : ВЛАДОС, 2004. 303 с.
189. Омельченко І. М. Комуникативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. *Психологія і особистість*. 2018. № 1. С. 20–35.
190. Омельченко І. М. Простір комуникативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку: структура, чинники недорозвитку, умови формування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Соціально-педагогічна* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. Вип. XX, ч. 2. С. 380–390.
191. Омельченко І. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комуникативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Полтава : Техсервіс, 2015. 187 с.

192. Омельченко І. М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Полтава : Техсервіс, 2017. 133 с.
193. Павлова Н. В. Формування комунікативної активності у немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Одеса, 2017. 210 с.
194. Парфьонова Г. І. Психолінгвістичні механізми формування усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 7. С. 56–58.
195. Парфьонова Г. І. Формування усного зв'язного мовлення у старших дошкільників із моторною алалією : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ; 2015. 283 с.
196. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика : навч. посіб. для студ. спец. «Корекційна освіта». Полтава : АСМІ, 2013. 268 с.
197. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студ. спец. 6.010105 «Корекційна освіта» / ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2015. 357 с.
198. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 346 с.
199. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 258 с.
200. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 152 с.
201. Піроженко Т. А. Коммуникативно речевое развитие ребенка : монографія. Киев : Нора принт, 2002. 310 с.
202. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

203. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Академвидав, 2004. 456 с.
204. Про дошкільну освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. № 49. ст. 259. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/2628-14>
205. Пятница Т. В., Башинская Т. В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Москва : Сфера, 2010. Ч. 1. 64 с.
206. Рогальська-Яблонська І. П. Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2016. № 2. С. 204–211.
207. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.
208. Рожкова Л. А. Особенности реактивности полушарий при восприятии зрительной вербальной информации у детей с нарушениями речи и памяти. *Дефектология*. 2000. № 2. С. 13–22.
209. Розвиток українського мовлення у дошкільників / уряд. Н. Я. Дзюбишина-Мельник. Київ : Освіта, 1991. 94 с.
210. Резцова Е. Ю., Черных А. М. Современные представления о факторах риска в генезе речевых расстройств дошкольников. *Новые исследования*. 2010. Т. 1, № 23. С. 95–115.
211. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. Москва : ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.
212. Савінова Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : Ілліон, 2017. 262 с.
213. Савінова Н. В., Стельмах Н. В., Серeda І. В. та ін. Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції : монографія. Миколаїв : Ілліон, 2017. 262 с.
214. Савінова Н. В., Серeda І. В., Стельмах Н. В., Білюк О. Г. Рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності педагога

- загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 74, № 6. С. 56–70. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2984> (фахове видання, наукометрична база Web of Science)
215. Савінова Н. В. Сучасні проблеми і тенденції розвитку логопедії як науки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогічна та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 184–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_40.
216. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция : учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург : Речь, 2011. 432 с.
217. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / наук. кер. А. М. Богуш. Тернопіль : Мадрівець, 2015. 200 с.
218. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 350 с.
219. Синьов В. М., Синьова Є. П. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному і ушкодженому зору. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 1. С. 1–7.
220. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
221. Сиротюк А. Розвивальна кінезіологічна програма. *Психолог*. 2003. № 46. С. 27–31.
222. Словник лінгвістичних термінів / уклад.: Е. В. Коротеви́ч, Н. С. Родзеви́ч. Київ : АПН УРСР, 1957. 236 с.
223. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.
224. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1976. Т. 7. 723 с.

225. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы : [монография]. Шуя : Весть : ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006. 256 с.
226. Смирнова Е. О. Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 54–62.
227. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособ. для студентов. Москва : Классике Стил, 2003. 160 с.
228. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 44 с.
229. Соняшник : комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку / уклад. Л. Калуська. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.
230. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
231. Тарасун В. В. Аутологія : монографія. Київ : МП «Леся», 2014. 580 с.
232. Тарасун В. В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 376 с.
233. Тарасун В. В. Способи уніфікації процесу підготовки дітей до навчання: сутність, значення, напрями реалізації. *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 21–25.
234. Тищенко В. В. Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2009. Вип. 15. С. 181–186.
235. Тищенко В. В., Рибцун Ю. В. Как научить ребенка правильно говорить: от рождения до 5 лет. Київ : Литера ЛТД, 2006. 128 с.
236. Трауготт Н. Н., Кайданова С. И., Самойлова И. К. Результаты изучения различных форм патологии речи. *Совещание по вопросам физиологии и патологии речевой деятельности*. Ленинград, 1955. С. 44–45.

237. Трофименко Л. І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2013. Вип. 4, ч. 1. С. 85–95. URL: <https://scholar.google.com.ua/>
238. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.
239. Трунова В. А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь. *Початкова школа*. 1988. № 8. С. 26–29.
240. Українське дошкілля : програма розвитку дитини дошкільного віку / за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль : Мадрівець, 2017. 256 с.
241. Усанова О. Н. К вопросу о психолого-педагогическом исследовании детей с речевыми расстройствами. *Логопедическая психология* : учеб. пособ. для студ. / под ред.: Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. Москва : ВЛАДОС, 2011. С. 144–150.
242. Философский энциклопедический словарь / [глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
243. Фишман М. Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии. *Дефектология*. 2001. № 3. С. 39.
244. Федоренко Л. П., Фомичева Г. А., Лотарев В. К., Николаичева А. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1984. 240 с.
245. Фомічова Л. І. Мова, мовлення та когнітивні процеси на ранніх етапах корекційного впливу. *Актуальні питання сурдопедагогіки* : зб. наук. праць НПУ імені Драгоманова. Київ, 2003. № 3. С. 196–208.
246. Чаладзе Е. А. Коррекционная работа по формированию навыков текстообразования у детей дошкольного возраста с экспрессивной алалией. *Логопед в детском саду*. 2004. № 3. С. 55–65.

247. Чаладзе Е. А. Особенности нарушения текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией. *Практическая психология и логопедия*. 2003. № 3/4. С. 49–62.
248. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособ. для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. 2-е изд., испр. Москва : АРКТИ, 2003. 240 с.
249. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.
250. Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики. Москва : Изд-во института языкознания РАН, 1999. 165 с.
251. Шаховская С. Н., Шохор-Троцкая М. К. Логопедия. Методическое наследие : [в 5 кн.]. Кн. 3: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. Москва : Владос, 2007. 311 с.
252. Шелякин А. М., Преображенская И. Г., Богданов О. В. Микрополяризационная терапия в детской неврологии. Москва : Медкнига, 2008. 120 с.
253. Шеремет М. К., Базима Н. В. Развитие компонентов речевой активности у дошкольников с аутизмом. *Проблемы интерпретации и адаптации детей и подростков с ограниченными психофизическими возможностями в социальной среде* : сб. статей. Москва, 2014. С. 66–71.
254. Шеремет М. К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи. *Корекційна педагогіка*. 2008. № 1. С. 6–8.
255. Шеремет М. К., Махукова Т. В. Міждисциплінарний синтез теоретичних досліджень у збагаченні методологічної бази логопедії. *Education and Pedagogical Sciences*. 2012. № 4 (153). С. 58–62.
256. Шеремет М. К. Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. : матеріали міжнар. наук.

- конф. «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні». Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. № 11. С. 8–13.
257. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі : навч.-метод. посіб. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. 137 с.
258. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. Москва : Ассоциация дефектологов, 2000. 96 с.
259. Шульженко Д. І. Психолого-педагогічні проблеми емоційних станів батьків дітей раннього віку з порушеннями розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* . 2017. Вип. 34. С. 178–184. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_34_31
260. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Москва : ИПП, 1995. 201 с.
261. Я у Світі : базова програма розвитку дитини дошкільного віку / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
262. Baranets I. State of formation of communicative competence in children of senior preschool age with motor alalia. *«ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2020. № 6 (39). С. 36–40.
263. Bazyma N., Zdanevych L., Kruty K., Tsehelnik T., Popovych O., Ivanova V., & Cherepania N. Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. № 11 (3). P. 107–121. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/112> (Web of Science)
264. Bazyma N., Koropatova O., Bondarenko Y., Forostian O., Sokolova H., & Kovylyna V. Characteristics of Language Behavior and Speech Activity in Children with Autistic Disorders: Theoretical Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. No 12 (1). P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/167> (Web of Science)

265. Dyachuk N. The Comparative Analysis of the Operational Unit Peculiarities of the Creative Potential Realization of Literary Texts Translators and Future Translators. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Košice : Technological University of Košice. 2013. Vol. 1, no 4. P. 167–170.
266. Miller G. A. The place of language in a scientific psychology. *Psychological Science*. 1990. V. 1. P. 10–12.
267. Steinberg D. D., Hiroshi N., David P. A. Psycholinguistics: Language. Mind and world. *Longman Linguistics Library*. 2001. P. 23.
268. Bruner J. S. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*. 1975. № 3. P. 255–287.
269. Bruner J. S. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*. 1975. № 2. P. 1–19.
270. Cattell R. B., Eber H. M., Tatusioka M. M. Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF) in clinical, educational, industrial and research psychology. Illinois : EPPS, 1970. 128 p.
271. Omelchenko I. Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept. *Scientific journal TILTAI/BRIDGES*. Brücken. 2015. Vol. 72. No. 3. P. 75–83.
272. Omelchenko I. Tools for psychological diagnostics of chronotope of communicative activity of preschool children with delay of mental development: theory and technique. *TEKA-Archives of the Commission of Medical Sciences, Polish Academy of Sciences Branch in Lublin*. Lublin, 2014. Vol. 2, no. 1. P. 27–33.
273. Paivio A. Mental Representation. A Dual Coding Approach. Oxford, 1986. 336 p.
274. Pakhomova N. G., Baranets I. V., Pakhomova V. A., Scherban O. A., Boryak O. V. A comprehensive approach to overcoming motor alalia in children of senior preschool age. *Svit Medytsyny ta Biolohiyi*. 2021. No 1 (75). P. 125–129. DOI: <http://dx.doi.org/10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129>
275. Razran G. H. Stimulus generalization. *Psychol. Bull.* 1949. Vol. 46, № 5. P. 337–366.

276. Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. London : Routledge and Kegan Paul, 1951. 192 c.
277. Preyer W. *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Vierte Auflage. XVI. und 462 S.* Th. Griebens Verlag (L. Fernau), Leipzig. *Selbstanzeige. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*. 1895. No 10. P. 245–246.
278. Sovak M. Alalia. *Logopedia*. 1971. № 10. P. 35–42.
279. Stern W. Kinderaussagen und Aussagepädagogik *Zeitschr. Pad. Psychol.* 1905. No 7. P. 192–195.
280. Winckel F. *Music, Sound and Sensation: A Modern Exposition*. Dover Publications, New York, 1967. 189 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Аналіз планів навчально-виховної роботи
вихователів та логопедів старших дошкільних груп**

З метою з'ясування вирішення завдання формування комунікативної компетентності на заняттях із розвитку мовлення, зокрема у складі інших занять і в повсякденному житті, було здійснено аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів та логопедів старших дошкільних груп Полтавської, Дніпровської та Київської областей. Усього було проаналізовано 150 планів.

Відтак, виховання звукової культури мовлення, а саме: у напрямку фонетичної правильності мовлення плануються лише на заняттях із розвитку мовлення (100%); розвиток фонематичного слуху було заплановано на заняттях із мовлення – 85% – і на заняттях із музики – 14%, наприклад, «під час голосилок розвивати в дітей фонематичний слух». Щодо інтонаційної виразності мовлення, то її формували на заняттях із розвитку мовлення (80%), із художньої літератури (45%) (наприклад, «вправляти дітей у промовлянні забавлянки з відповідним темпом мовлення», «розповідаючи вірш, звернути увагу на темп і тембр мовлення», «вчити дітей розповідати вірш із різною силою голосу»), із рідної природи (5%) (наприклад, «під час читання вірша «Осінь» звернути увагу на спокійний тембр мовлення») та музики (36%) (наприклад, «розучуючи народну пісню «Подольночка», виховувати в дітей вміння промовляти її у повільному темпі мовлення, лагідним тембром» тощо).

Щодо лексичної роботи, як засвідчив аналіз навчально-виховних планів, планувалося 85 % завдань із багатства словника. У всіх проаналізованих планах було обмаль завдань із розвитку образного й виразного мовлення – як на заняттях із розвитку рідного мовлення (15% і 17% відповідно), так і на інших. Наприклад, на заняттях з художньої літератури впродовж року було заплановано завдання з розвитку образного мовлення у межах 25% (наприклад, під час ознайомленням дітей із віршем Г. Бойка збагачувати словник дитини образним виразом «кришталева зимонька в срібнім козушку»), з розвитку виразності – 24% (для прикладу, «вчити дітей розповідати вірш Г. Бойка «Соловейко», застосовуючи мовні і немовні засоби виразності»). На заняттях з рідної природи було заплановано завдання лише з

розвитку образного мовлення – 15% (наприклад, під час спостереження за вербою, розповісти вірш Л. Костенко «Вербові сережки», пояснити дітям образний вираз «вербові сережки»). На заняттях з музики було заплановано 6% завдань з розвитку образного мовлення і 8% – з розвитку виразності мовлення (наприклад, перед вивченням пісні «Каравай» пояснити образний вираз «пахне сонечком він красним і промінням чистим, ясним»). На жаль, як показав аналіз, на заняттях із зображувального мистецтва було заплановано розвиток образного мовлення і виразності лише у кількості 2% (наприклад, на занятті з малювання з теми «Гуси»: розповісти дітям вірш М. Вінграновського «Прилетіли гуси», пояснити образні вирази «білі гуси в червоних чоботях, в хустинках рябеньких»; вміти виразно розповісти про гусей, намальованих дітьми). Водночас зауважимо, що більшість вихователів зовсім мало уваги приділяють навчанню дітей розумінню слів і висловів з переносним значенням – фразеологізмів, метафор.

Найвищий показник відображення завдань із граматичної правильності мовлення було зафіксовано на заняттях із розвитку мовлення: щодо засвоєння дітьми граматичних категорій (рід, число, відмінок) – 100%, утворення різних дієслівних форм, нових слів за допомогою суфіксів, префіксів – 79%, вживання різних за складністю типів речення – 75 %. На заняттях з художньої літератури було заплановано завдання із засвоєння граматичних категорій – 12 % і вживання різних за складністю типів речень – 35 % (наприклад, розповідаючи оповідання В. Сухомлинського «Як хлопчик хотів приголубити сніжинку», пояснити дітям образні вирази «сніжинка прозора, мов пушинка», «красива, мов зірка», вчити дітей будувати безособові речення). Щодо інших занять, то завдання з граматичної правильності мовлення було зафіксовано на заняттях з рідної природи: утворення різних дієслівних форм, слів за допомогою суфіксів – 6 %, вживання різних за складністю типів речень – 15 %; це ж завдання планувалось і на заняттях з малювання – 10 % (наприклад, заняття з малювання з теми «Сніговий колобок» за оповіданням Н. Калініної «Про сніговий колобок» спрямоване на навчання дітей розповідати за малюнком, вживаючи прості й поширені речення зі сполучником»).

Щодо формування діалогічного мовлення зазначаємо, що завдання «вчити дітей відповідати на запитання» було заплановано на всіх заняттях з розвитку мовлення – 100%, з художньої літератури – 76%, з рідної природи – 40%, із зображувального мистецтва – 15%. Завдання «розвивати ініціативу дітей у спілкуванні», на жаль, було зафіксовано на заняттях з розвитку рідного мовлення (30%) і з художньої літератури (12%) (наприклад, заняття з розвитку рідного мовлення з теми «Ввічливі гості» покликане ініціювати дітей до діалогу, викликати в дітей ініціативу спілкуватись із запрошеними). Виховання мовленнєвого етикету планувалося на заняттях із розвитку мовлення – 77%, художньої літератури – 44%, зображувального мистецтва – 6%, музики – 3%.

Завдання з розвитку монологічного мовлення вихователі планують здебільшого за таким показником, як «складання різних типів розповіді» – 95%, з них описові – 68%, розповіді-роздуми – 11%, розповідання з власного досвіду – 44%, розповіді за планом вихователя – 68%, розповіді за запропонованою вихователем темою – 56%, вигадування кінця оповідання, розпочатого вихователем – 16%, вигадування початку до розповіді вихователя – 12%, творча розповідь – 18%. Розповіді як вид мовлення було заплановано на заняттях з художньої літератури – 84%, з рідної природи – 16% (переважно це були описові розповіді про природу і тварин), із зображувального мистецтва – 14% (розповіді дітей за власними малюнками). На жаль, як показав аналіз, зовсім мало уваги вихователі приділяли стимулюванню в дітей самостійності розповіді (22% – на заняттях з розвитку мовлення і 10% – з художньої літератури) і творчому самовираженню 42%.

Так, аналіз планів підтвердив, що завдання формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку розглядається в контексті зв'язного мовлення, тобто напрямок формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку здійснюється через розвиток у них імпресивної, а більше експресивної складової мовлення у різних формах взаємодії (діалог, монолог), що недостатньо підкреслює важливість компетентнісного підходу. При цьому, педагогічні працівники, на жаль, приділяють мало уваги таким показникам комунікативної компетентності, як мотивація до спілкування, вміння ініціювати,

підтримувати та завершити розмову, самостійність у спілкуванні, розуміння емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та жестами, розуміння дітьми складних синтаксичних конструкцій, здатність до операції ймовірного прогнозування тощо.

Додаток Б

Додаток Б.1

Протокол діагностики стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

(Прізвище, ім'я

(вік дитини)

Критерії сформованості комунікативної компетентності		№ завдання	Кількість балів	Загальна сума балів	Рівень сформованості комунікативної компетентності
Імпресивно-діяльнісний		Завдання 1			
		Завдання 2			
		Завдання 3			
		Завдання 4			
		Завдання 5			
		Завдання 6			
Невербально-імпресивний		Завдання 1			
		Завдання 2			
		Завдання 3			
Експресивно-діяльнісний	Фонетико-фонематичні процеси	Завдання 1.1			
		Завдання 1.2			
		Завдання 1.3			
		Завдання 1.4			
	Лексико-граматичні процеси	Завдання 2.1			
		Завдання 2.2			
		Завдання 2.3			
		Завдання 2.4			
	Зв'язне мовлення з просодичним оформленням	Завдання 3.1			
		Завдання 3.2			
		Завдання 3.3			
		Завдання 3.4			

		Завдання 3.5			
Невербально- експресивний		Завдання 1			
		Завдання 2			
		Завдання 3			
		Завдання 4			
Комунікативно- діяльнісний		Завдання 1			
		Завдання 2			
		Завдання 3			
		Завдання 4			
		Завдання 5			

Додаток Б.2
ДІАГНОСТИЧНА КАРТКА
КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

Дата народження вік та вік на момент обстеження _____

Домашня адреса _____

Відвідування ЗДО, термін _____

Короткий анамнез (спадкові захворювання, вагітність, асфіксія, пологові травми, перенесені соматичні захворювання, інфекції, тощо) _____

Характеристика зовнішніх ознак: обличчя у стані спокою (асиметрія, посмикування, згладженість носо-губних складок) _____

стан моторики (виражені рухові розлади) _____

Перенесені хвороби: _____

Висновок психоневролога: _____

Висновок ЛОРа: _____

Висновок офтальмолога: _____

Висновок педіатра _____

Результати МРТ, ЕЕГ та ін. діагностик _____

Ранній розвиток:

Почав тримати голову (у нормі з 1,5міс.) _____ Почав сидіти (у нормі з 6міс) _____

Почав ходити (у нормі з 11-12міс.) _____ Перші зуби (у нормі з 6-8міс.) _____

Ранній мовленнєвий розвиток:

Гуління _____ Лепет, характеристика (у нормі з 6-8міс.) _____

Перші слова (у нормі до 1р.) _____ Перші фрази (у нормі від 1,5 до 2р.) _____

Спотворення звуко-складової структури слова після 3 років _____

Аграматизми після 3 років _____

Вимовляв тривало неправильно звуки _____

Використання жестів _____

Термін занять з логопедом та результати _____

Дослідження немовленнєвих психічних функцій

Слухове сприймання: 1) диференціація предметів за звучанням _____

2) визначення напрямку джерела звуку _____

Сприймання та відтворення ритму (з 5 елементів) _____

Зорове сприймання: 1) вибір малюнків до поданого кольорового фону _____

2) визначення основних кольорів _____

Зорово-просторовий гнозис і праксис: 1) правою рукою показати ліве око, лівою рукою _____
 праве вухо _____

2) показати предмети, які знаходяться справа, зліва, вгорі, внизу, попереду, позаду _____

3) скласти розрізані малюнки (з 5-8 частин) _____

4) скласти фігуру із паличок _____

Загальна моторика: сила рухів _____ точність _____

темп рухів _____ координація _____

переключення від одного руху до іншого _____

Обстеження будови та рухливості органів артикуляції

Наявність та характер аномалій у будові:

1) губи (нормальні, тонкі, товсті, вкорочені, розщілина, рухливі, малорухливі, парез, рухи виконує повністю, з труднощами) _____

2) зуби (нормальні, великі, дрібні, рідкі, зайві, відсутні) _____

3) прикус (прогнатія, прогенія, відкритий боковий, відкритий передній) _____

- 4) язик (нормальний, великий, маленький, довгий, короткий, вузький, широкий, м'ясистий, рухливий, малорухливий, в'ялий, напружений, **рухи виконує** правильно, швидко, з труднощами, повільно, з допомогою, не виконує) _____
- 5) зв'язка (нормальна, коротка, довга, прирослена, натягнута, відсутня) _____

6) піднебіння тверде (нормальне, високе, низьке, широке, наявність розщілини: повної, часткової, прооперованої, до операційної, зі шрамами) _____

7) піднебіння м'яке (нормальне, укорочене, роздвоєне, відсутнє, рухливе, в'яле, напружене, парез повний, або односторонній) _____

8) носова порожнина (наявність аденоїдних розрощень, поліпів, хронічного риніту, викривлення крил носу, носової перегородки) _____

Стан мімічних м'язів: насупити брови _____ підняти брови _____
прищурити око _____ надути щічки _____ втягнути щічки _____

Рухливість органів артикуляційного апарату: **Губи** 1) наявність або відсутність рухів _____
2) тонус (нормальний, в'ялий, напружений) _____

3) темп рухів (нормальний, швидкий, повільний) _____

4) переключення від одного руху до іншого _____ 5) об'єм рухів (повний, неповний) _____

6) точність виконання _____ 7) тривалість (здібність утримати губи у положенні) _____

8) заміни рухів _____ 9) додаткові і дрібні рухи (сінкінезія) _____

Язик: 1) кінчик підняти _____ 2) опустити _____

3) наявність або відсутність рухів _____ 4) тонус _____

5) темп рухів _____ 6) переключення від одного руху до іншого _____

7) об'єм р. х. в. _____ 8) т. ч. і. т. в. к. н. н. я _____

9) заміни рухів _____ 10) тривалість утримання положення _____

11) додаткові і зайві рухи (сінкінезія) _____ 12) тремор, салівація, відхилення кінчика язика _____ **М'яке піднебіння** _____

Стан дихальної та голосової функції:

Тип фізіологічного дихання (верхньоключичне, грудне, нижньодіафрагмальне) _____

Об'єм, плавність мовленнєвого видиху (верхньогрудне, діафрагмальне, діафрагмально-нижньореберне(змішане)) _____ Характеристика голосу (відсутній, тихий, гучний, шепітний, хриплий тощо) _____

Направленість струму при мовленні _____

Тембр голосу (нормальний, гучний, глухий, хриплий, здавлений, назалізований) _____

Сила голосу (плавний (рівномірний), сильний, слабкий, затухаючий, переривчастий) _____

Стан просодичних компонентів мовлення: темп _____ ритм _____

паузи _____ інтонація (модульована, монотонна, плаксива, агресивна, скандована) _____

Зміна характеристики голосу під час зміни емоційних станів (змінюється / ні) _____

Висновки про стан будови та моторики артикуляційного апарату («підкреслити»:

наявність підвищеної салівації, наявність гіперкінезів, вираженість носо-губних складок при вправі «парканчик», наявність сінкінезій під час мовлення; характер змикання губ, здатність органів артикуляції до відтворення поодиноких поз та серії рухів _____).

Стан мімічної мускулатури (виконання дитиною «мімічних проб» окремо та в динаміці):

- «здивування» - піднімання брів, губи кільцем;

- «сердитість» - наближення брів, сильне зімкнення губ;

- «образа» - опускання брів, надування щік;

- «недовіра» - примружування очей, опускання куточків рота;

- «радість» - піднімання брів, піднімання куточків рота в посмішку;

Результати «мімічних проб» («підкреслити»: виконання статичних/ динамічних рухів у нормальному темпі, уповільнено, рухи мімічної мускулатури плавні/неплавні, маскоподібне обличчя, асиметрія обличчя) _____

Стан фонематичних процесів:

- фонематичне сприймання звуків:

А: о, у, а, и, е, а, а, и, а, і П: к, п, в, р, в, п, л, с, п, п

И: у, е, і, и, о, а, и, и, е Ч: м, к, ч, с, ч, ш, ц, ч, ч

- фонематичне сприймання звуків, складів та рівень слухової пам'яті:

А-о-у са-са (са-за, са-ша) пі-зо-ла-ку

О-е-і-у ца-тя му-ме-мі (мал.)

И-о-у-а-е-і тад-да (та-тя) на-ну-не

- визначити наявність та місце звука в слові _____

- фонематичний аналіз (голосні, приголосні в різних позиціях в словах)

- фонематичний синтез (голосні, голосні+приголосні, приголосні-голосні)

Ау, уа, іа, на, не, ух, ав _____

- фонематичні уявлення (підібрати малюнок із назвою на заданий звук)

Акустичний гнозис та праксис:

Завдання:

а) визначення та відтворення інтенсивності звуку (у двері стукає тихо мишка – голосно вовк), його напрямку (де дзвенить дзвоник);

б) визначення предмету, що звучить;

в) впізнання та відтворення слів-паронімів (кіт-кит, дім-дим, мишка-миска, гілка-білка, мити-шити-лити, сук-жук, мак-рак, дрова-трава, жабка-сапка)

Висновки про стан розвитку фонематичних процесів: _____

Обстеження комунікативно-мовленнєвої функції.

Стан імпресивного словника:

1. Розуміння прослуханих речень і підбір до них відповідних малюнків. Мама одягає

Колю. Бабуся в'яже шкарпетки. Юля одягає ляльку. Бабуся одягає Юлю _____

2. Показ відповідних малюнків

- далекі за звучанням і значенням назви предметів:

1) фарби, ваза, лимон, ворота.

- далекі за звучанням і близькі за значенням предмети та професії:

2) вчитель, артист, художник, диригент.

- близькі за звучанням слова:

3) малюнок, малює, малюк.

- далекі та близькі за значенням і звучанням дії:

4) буде, лікує, грає.

- далекі та близькі за значенням ознаки:

5) сумний, веселий, здивований;

6) рудий, червоний, рум'яний.

Стан експресивного словника:

1. Дослідження розгорнутості самостійного мовлення (бесіда з дитиною):

прізвище, ім'я, вік, де живе _____

склад сім'ї, хто батьки (ким працюють), які іграшки є дома, як граєшся ними _____

- складання речень за малюнком (серією малюнків) _____

- складання оповідання – опису іграшки чи предмета _____

- переказ прочитаного (прослуханого) оповідання _____

- знаходження нісенітниць в зображеній ситуації (сюжетний малюнок на якому зображено

несумісні в реальності явища: кошеня, що виглядає із яєчної шкарлупи в пташиному гнізді) _____

Оцінка експресивного мовлення

- вживання одно- і двослівних простих речень, складних речень;
- характер мовлення – перерахування, опис, називання предмета;
- зв'язне мовлення: логічність, образність, словниковий запас, виразність.

2. Обсяг і якість словника

- номінативна функція слова (називання предметів за малюнками і за показом предметів:

"Що це? Для чого потрібно? Як з ними гратись?" _____

- стан словника (пояснення значення слів: літак, молоток, книжка, плащ, пір'я, друг, стрибати, розділяти, бити, гострий.) _____

- назви частин предметів (і показування їх: крісло: сидіння-спинка-ніжки) _____

- узгодження іменника з числівником _____

- узагальнюючі поняття:

Як можна назвати одним словом шафу, стіл, стільці, ліжка? Які ти знаєш фрукти (овочі, взуття, одяг, іграшки і т. ін.)? Завдання: що зайве? (Малюнки, слова) _____

3. Стан граматичної будови:

- підбір прикметників до іменника (дощ – проливний, сильний, густий, рясний):

Який? – чайник, крокодил, вітер?

Яка? – груша, ялинка, музика?

вживання антонімів (повільний танець – швидкий танець):

- сильний вітер; високий дім; хлопчик прибіг; літак полетів; дівчинка сміється; зайчик захворів; сонячний день; хороший вчинок _____

- відгадування предметів за описом _____

- вживання прийменників у мові й перевірка їх значення _____

- вживання дієслівних форм (завдання: "Що робить риба?" (Плаває). "Що ти зробив? Що ти робиш?" _____

(Використання малюнків – дій доконаного і недоконаного виду).

- вживання дієслів доконаного і недоконаного виду (використання малюнків). Що хлопчик робить? Що хлопчик зробив? _____

Стан словотворення

- утворення множини іменників (стіл – столи, машина –...); _____

- утворення зменшувально-пестливих форм іменника за допомогою суфіксів (лялька – лялечка, ліс –...); _____

- утворення назв дитинчат тварин в однині те множині (кішка-кошеня-кошенята); _____

- утворення прикметників від іменників (пірамідка з дерева, ручка з пластмаси); _____

- утворення присвійних прикметників (чий хвіст? чий дім?); _____

- утворення дієслів за допомогою префіксів; _____

- вживання прийменників (біля шафи, на шафі, під шафою, за шафою, у шафі) _____

Синтаксис, зв'язне мовлення, комунікативні навички:

- Відшукування малюнків до запропонованого речення:

Хлопчик читає. Дівчинка шиє плаття.

Дівчинка читає. Дівчинка в'яже штани та ін.

Дівчинка шиє.

- повторення речень різної конструкції:

Іде сніг. Маша пише ручкою.

Собака біжить. На городі росте капуста.

Дід несе квіти. Таня їла суп з глибокої тарілки.

Мама пішла на роботу, а Коля до школи.

Діти не пішли гуляти, бо пішов дощ.

- *Бесіда за малюнком*

- *Складання речень за малюнком (за запитаннями та самостійно)* _____

- *Складання опису (за запитаннями та самостійно)* _____

- *Складання розповіді за малюнком чи серією малюнків (за запитаннями та самостійно)* _____

- *Переказ знайомої казки* _____

- *Розповідь за уявною ситуацією*

Складання розповіді за заданою життєвою ситуацією «У магазині»

Висновки про стан зв'язного мовлення та комунікативних умінь та навичок(тип речень, їх будова, самостійність складання, послідовність викладення змісту, наявність аграматизмів, наявність комунікативного та поведінкового негативізму, спілкування фразою чи окремим словом, використання жестів)

Висновок про стан комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини:

Форма моторної алалії (аферентна, еферентна) _____

Рівень недорозвитку мовлення (I, II, III) _____

Комунікативно-мовленнєва активність (яскравий негативізм, потребує періоду адаптації, спілкується, але лише у невербальній формі) _____

Наявність інших мовленнєвих

недоліків _____

Дата _____

Логопед _____

Додаток Б.3

БЕСІДА З МЕТОЮ ОБСТЕЖЕННЯ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ:**I. Емоційно-вольова сфера** (дослідження самооцінки):

- Яка тварина тобі подобається найбільше?
- З якою твариною ти спокійний? Яку ти боїшся?
- Вибери малюнки, на яких зображені твої мрії.
- Поділись із другом (із улюбленою іграшкою).

Висновок: _____**II. Оцінка уваги та уваги.**

- Ігри з використанням ілюстрацій (гра «Так буває?», встановити послідовність подій): «Виросла квітка», «Сніговик розтанув» із зображенням динаміки емоцій від радості до суму, «Зріле яблуко» із зображенням динаміки емоцій від здивування до радості, «Сонце і хмара» із зображенням динаміки емоцій від радості – суму – до страху.
- *Завдання:* викладання певних предметів чи малюнків у заданій послідовності (сонце – квітка – яблуко; кіт – собака – коза – кінь; ведмідь – вовк – лисиця – заєць – білка) – гра «Що змінилось?»
- Дослідження здатності до переключення на інший вид діяльності: ігри «Ніч-день», «Сонце-дощ», «Вовк-заєць».

Висновок: _____**III. Оцінка рівня розвитку мислення:****A. Наочно-образне мислення:** *Інструкція:* «Добери пару».

Відгадування загадок. Завдання на впізнання малюнків за вербальною інструкцією:

- «Що кругле (червоне, смачне);»
- «Яка маленька, пухнаста тварина, любить молоко, ловить мишей».
- «Яка велика тварина, має копита, возить людей».

Висновок: _____**Б. Наочно-дійове мислення:**

- конструктивна діяльність (її хаотичність, наявність просторових помилок),
- малювання або аплікація (змішування координат, розміру зображення та порушення співрозмірності деталей; їх топології, тобто розташування; фрагментарність зображення у сприйманні та відтворенні фігур).

У спостереженнях оцінюється наявність чи відсутність фрагментарності в діяльності, переключення на побічні асоціації, як дитина включається в роботу, чи не спостерігається інертності у виконанні завдань.

Висновок: _____**В. Вербально-логічне мислення:**

Завдання: четвертий зайвий, рівень узагальнення, знаходження послідовності змісту серій сюжетних малюнків, що несуть емоційне навантаження, дослідження сприймання та оцінки емоційних станів за сюжетними малюнками «Два друга» - 3 частини.

Висновок: _____**IV. Оцінка рівня розвитку пам'яті:**

Завдання: впізнання раніше запропонованих предметів, малюнків (з їх називанням та без), схем, запахів; відтворення послідовності розташування предметів, малюнків, схем; гра «Що змінилось?», «Чого не вистачає?», повторення ряду слів, рухів.

Зорова Слухова Зорово-слухова Рухова Слухомовленнева

Висновок: _____**V. Зорово-просторовий гнозис та праксис:**

Завдання: дістати вказівним пальцем кінчик носа, підборіддя та ін. (з відкритими та

закритими очима), знайти предмет, який зображений у певному місці на малюнку та покласти предмет у заданому місці, зашумлені предметні картинки, виділення на предметному малюнку задану частину з цілого.

Висновок: _____

VI. Завдання на з'ясування рівня розвитку *моторики рук*: збирання маленьких гудзиків та їх застібання, шнурівка, застібання блискавок, зав'язування шарфу, годування ляльки та спостереження за прийманням їжі, за розчісуванням волосся, пальчикова гімнастика; малювання, конструювання, виконання рухів у заданій послідовності.

Висновок про стан дрібної моторики _____

VII. Симультанні та сукцесивні процеси

Дослідження сукцесивних функцій через ритм (дослідження слухо-моторної координації).

Інструкція: «Послухай, та постукай так само».

Прості ритми — I II, I II.; більше складні ритми — II I, I II, II I I, I I II, I

III; складні ритми — III II, I II II, I III I, II III I.

Якщо допущено більше однієї помилки в попередньому завданні — подальше тестування припиняють.

Оцінювання стану сформованості сукцесивних функцій через ритм: виконання всіх завдань; виконано лише прості ритми; не виконано жодного завдання _____

Проба на пальцьовий гнозис та праксис (відтворення різних положень пальців) як показник ураження тім'яних зон кори домінантної півкулі (О. Лурія):

- всі пальці випрямлені й зімкнуті, долоня повернута вгору;
- 1-й палець піднятий вгору, інші зібрані в кулак;
- вказівний палець випрямлений, інші зібрані в кулак;
- 2-й та 3-й пальці розташовані у вигляді букви У;
- 2-й і 5-й пальці випрямлені, інші зібрані в кулак;
- 2-й і 3-й пальці схрещені, інші зібрані в кулак;
- 2-й і 3-й пальці випрямлені та розташовані у вигляді букви У, а 1, 4 й 5-й пальці зібрані в кулак («зайчик»);
- 1-й і 2-й пальці з'єднані кільцем, інші випрямлені.

Оцінка пальцьової проби (поза не відтворена; поза відтворена не точно; уповільнене відтворення пози (пошук необхідних рухів); пошук необхідних рухів триває від 10 до 30 с; пошук необхідних рухів триває більше 30 с). _____

Мовленнєвий варіант проби Хеда (як показник лівопівкульної недостатності)

VIII. Просте орієнтування («Інструкція»: «Підніми ліву руку (починати тільки з лівої руки), покажи праве око, ліву ногу». Якщо завдання виконане, то переходять до наступного, якщо ні – припиняють тестування.

VIII. «Інструкція»: «Візьмись лівою рукою за праве вухо, правою рукою – за праве вухо, правою рукою – за ліве вухо, покажи лівою рукою праве око».

Оцінювання мовленнєвого варіанту проби Хеда (повне виконання завдання; лише просте орієнтування; не виконання завдання) _____

Впізнання схематичних зображень будинок, паркан, діти, іграшки, машина, дощу ...

(«Інструкція»: «Покажи де ...»)

Оцінювання виконання завдання _____

Впізнання та відтворення заданого орнаменту («Інструкція»: «Покажи такий самий», «Зроби такий самий»)

Оцінювання _____ *виконання завдання* _____

Перераховування (називання по-черзі) *іграшок чи намистинок* («Інструкція»: «Порахуй» або «Назви»)

Оцінювання виконання завдання _____

Впізнання мелодії знайомої пісні _____

Оцінювання виконання завдання _____

VIII. Сенсорне сприймання та уявлення:

Кольори (синій, червоний, жовтий, зелений, чорний, білий, помаранчевий) _____

Розмір (великий-малий-менший) _____

Розміщення 3-5 малюнків у напрямку збільшення – зменшення _____

Геометричні форми (куля, куб, цеглина, трикутник) _____

Співвіднесення кількості (рахунок) _____

Висновок про стан психічних функцій _____

Додаток В

Рис. В.1



Рис. В.2



Рис. В.3



Рис. В.4



Рис. В.5



Рис. В. 6

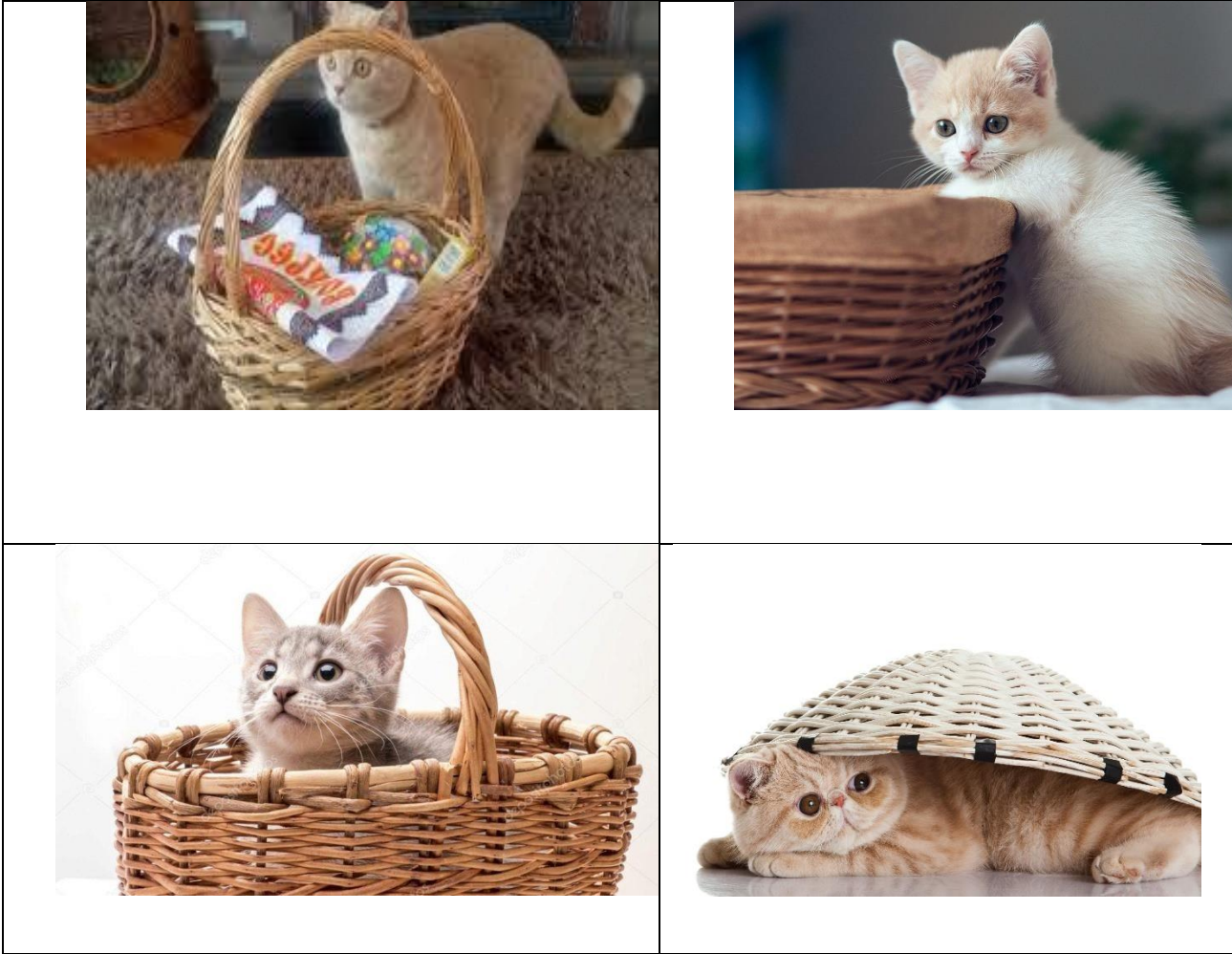
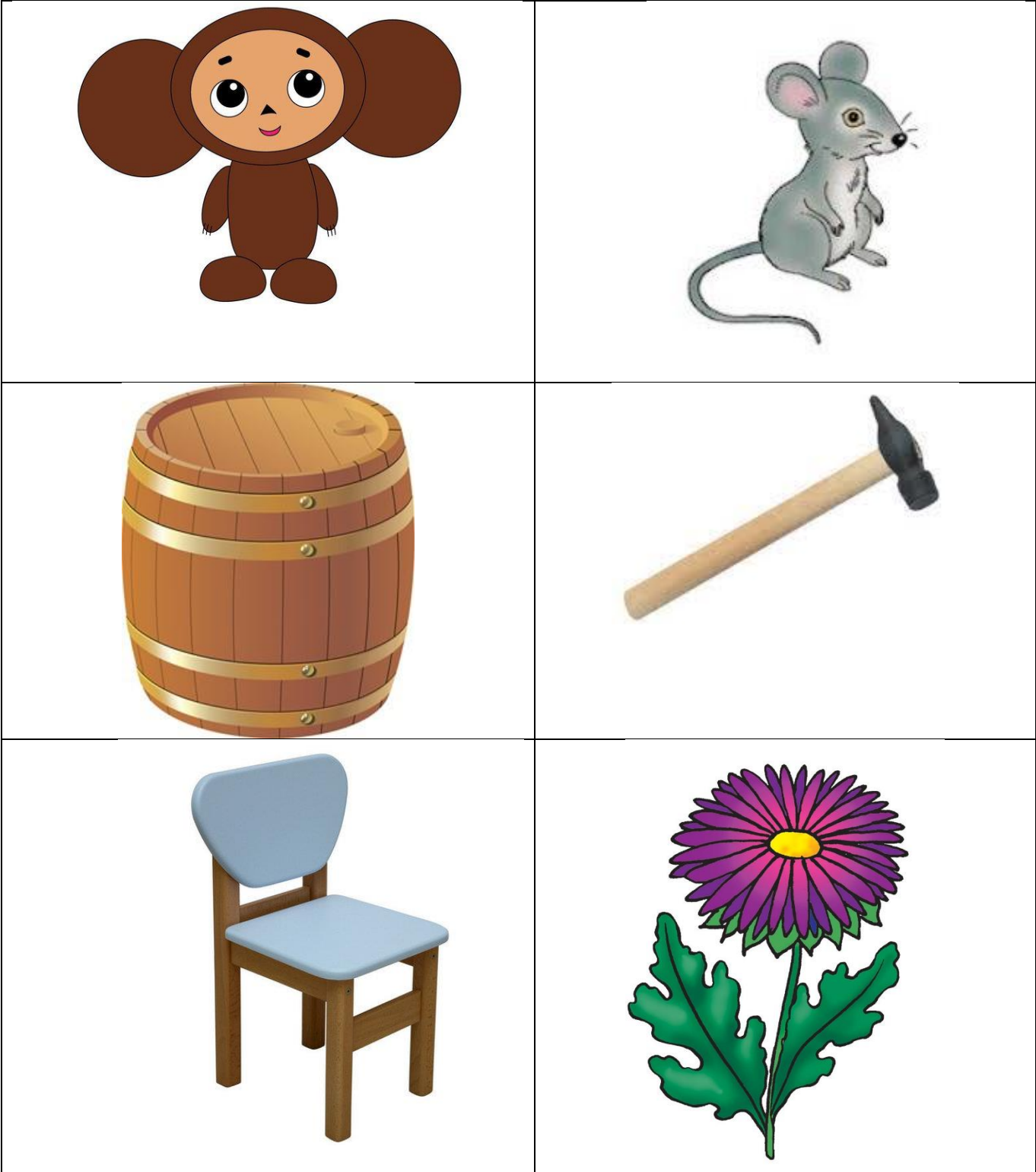


Рис. В.7



Додаток Д

Рис. Д.1

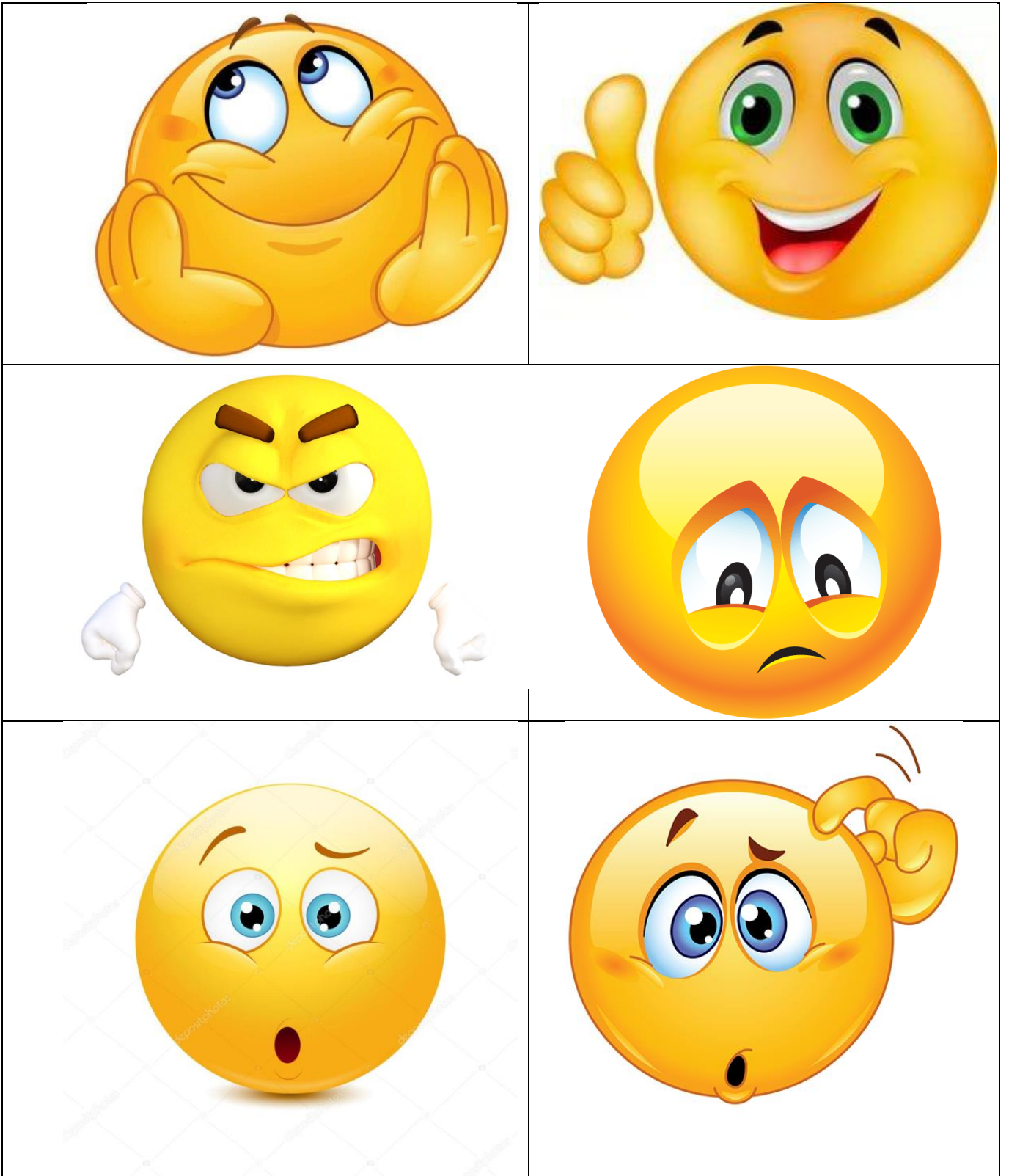
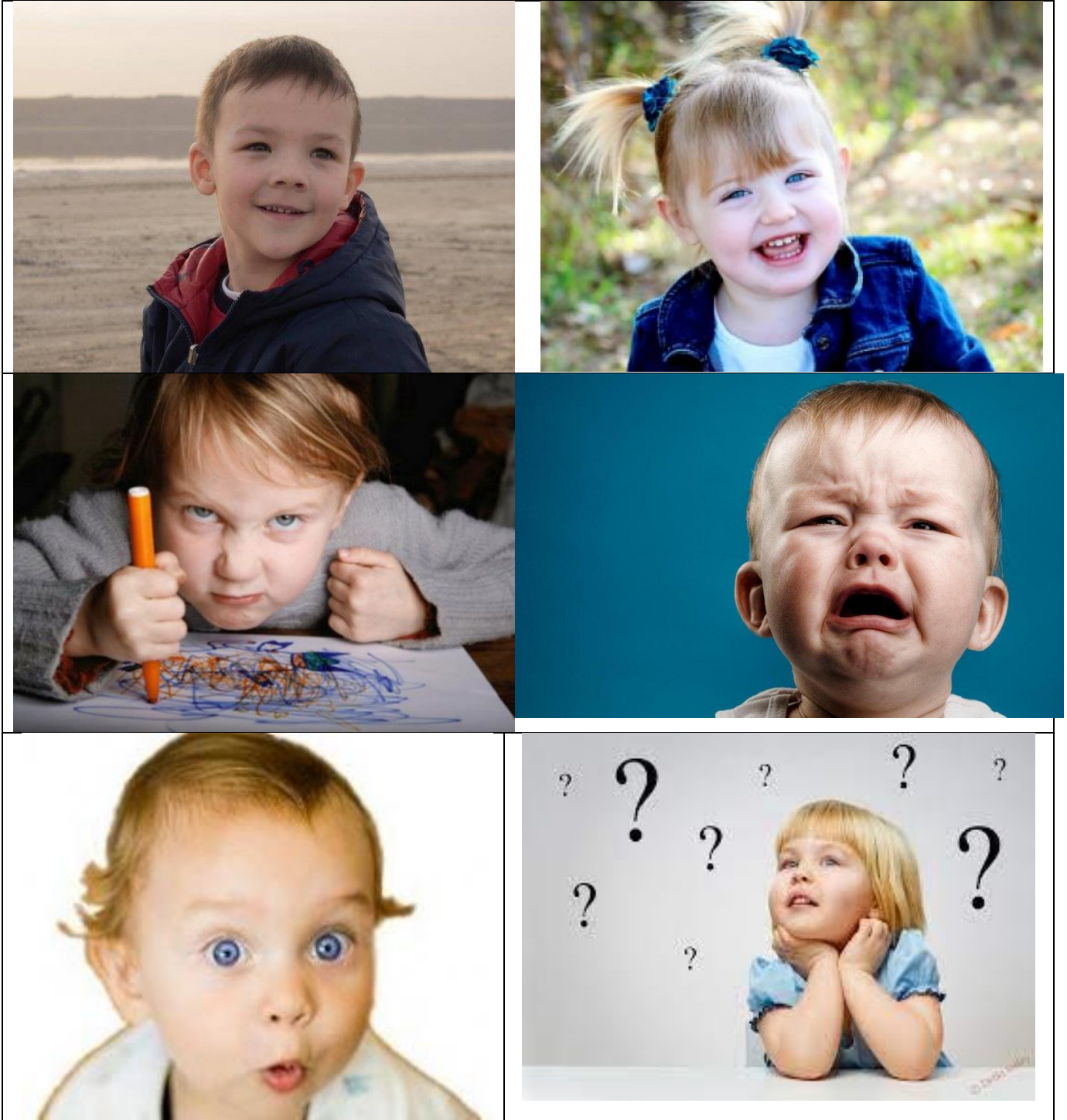


Рис. Д.2



Додаток Ж

Рис.Ж.1

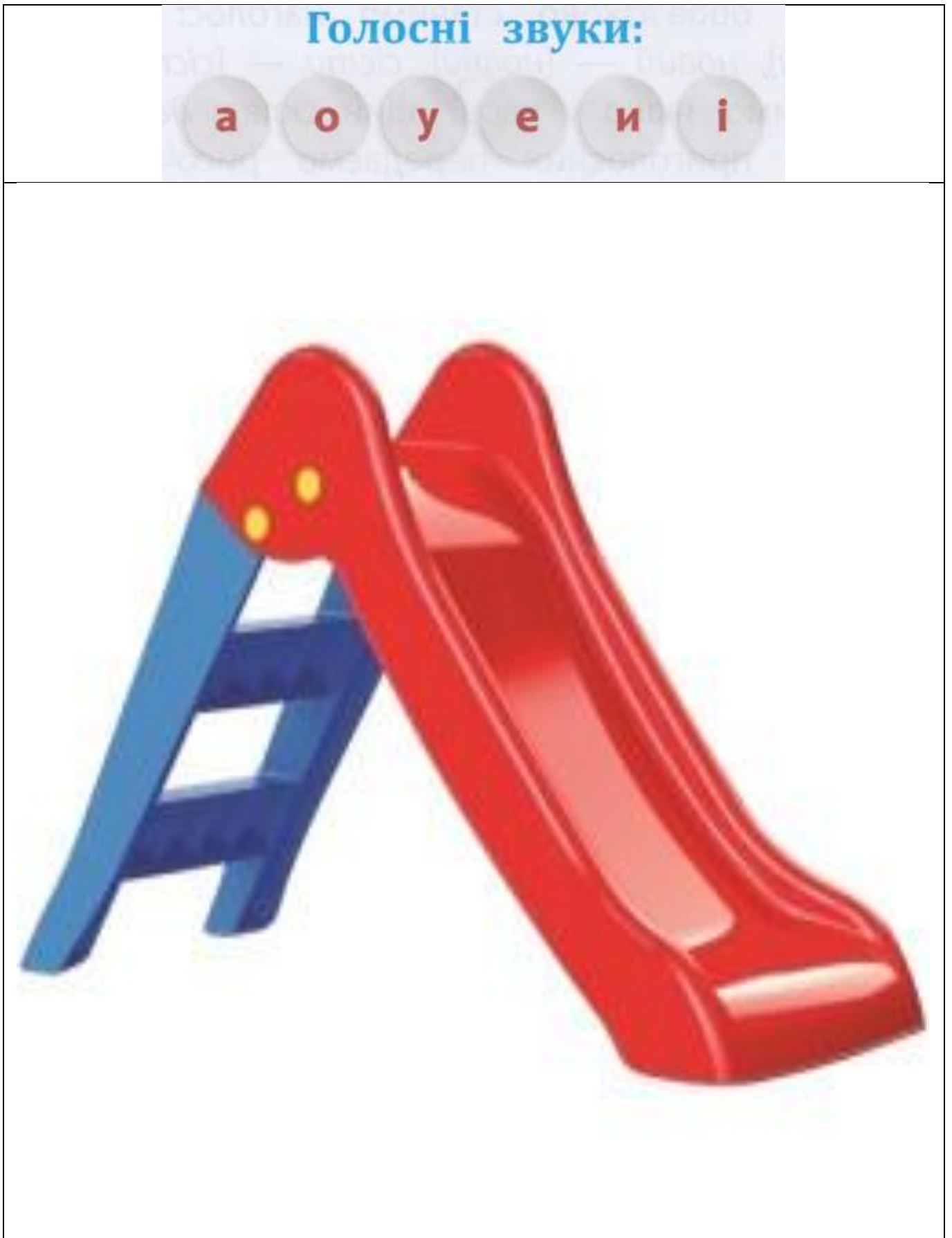


Рис. Ж.2

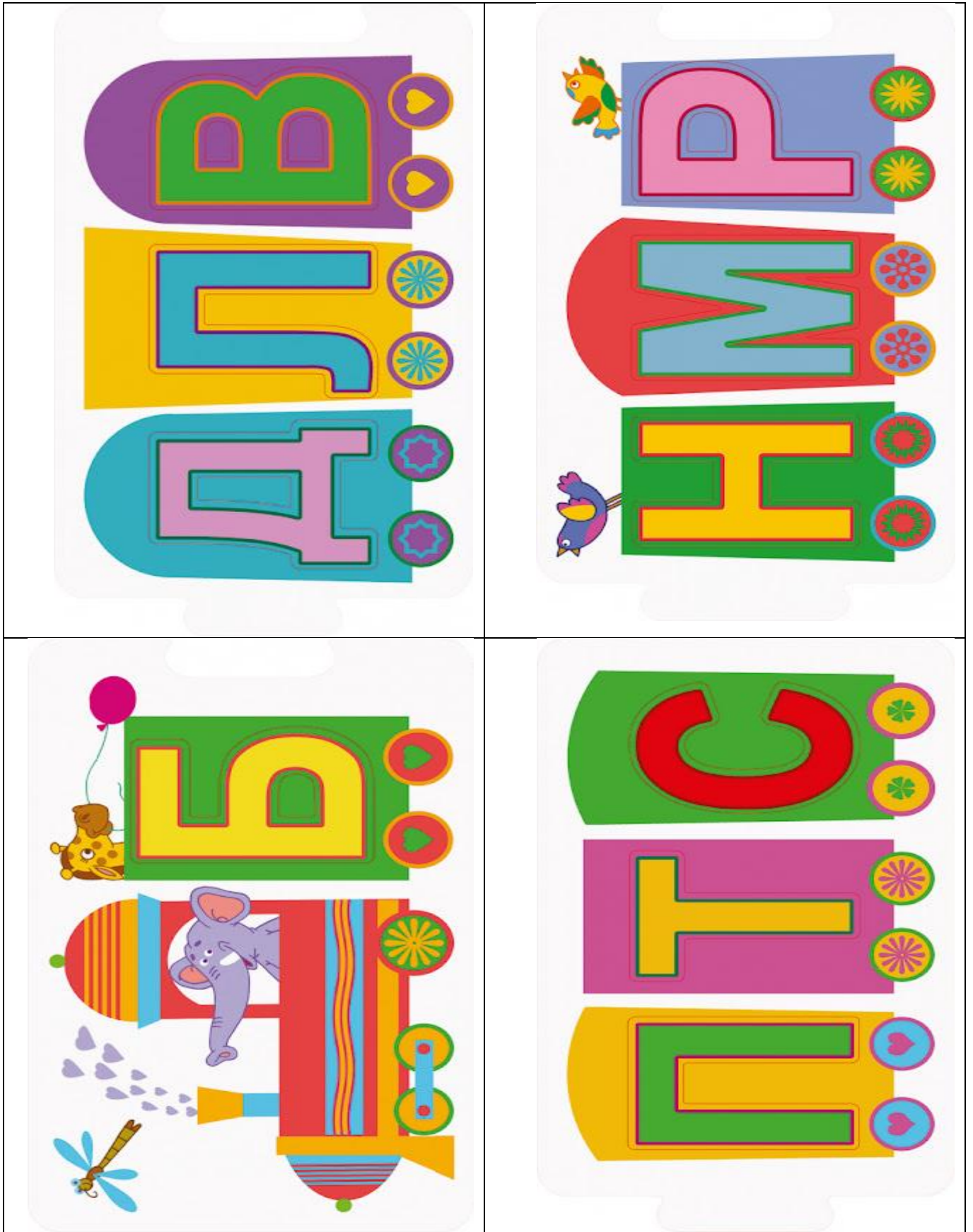
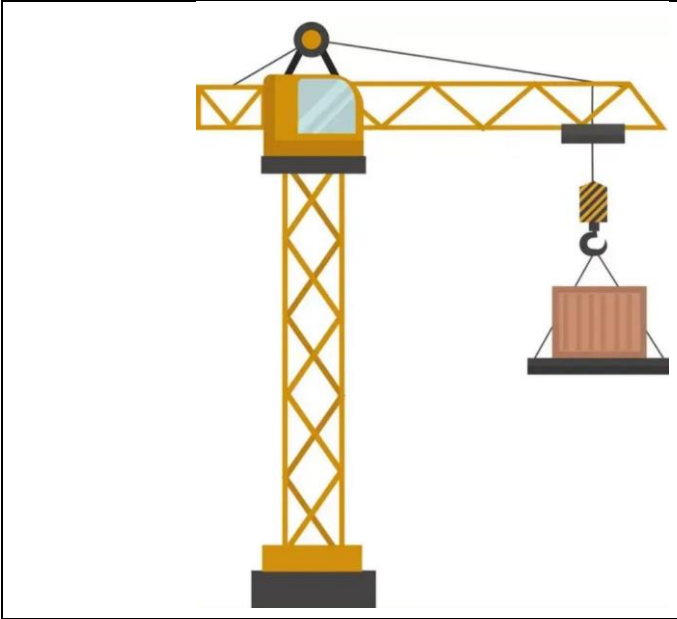


Рис. Ж.3



Рис. Ж.4



Допоможи мамам знайти своїх дитинчат



Рис. Ж.5

Рис. Ж.6



Рис. Ж.7



Рис. Ж.8



Додаток 3

Рис. 3.1



Рис. 3.2

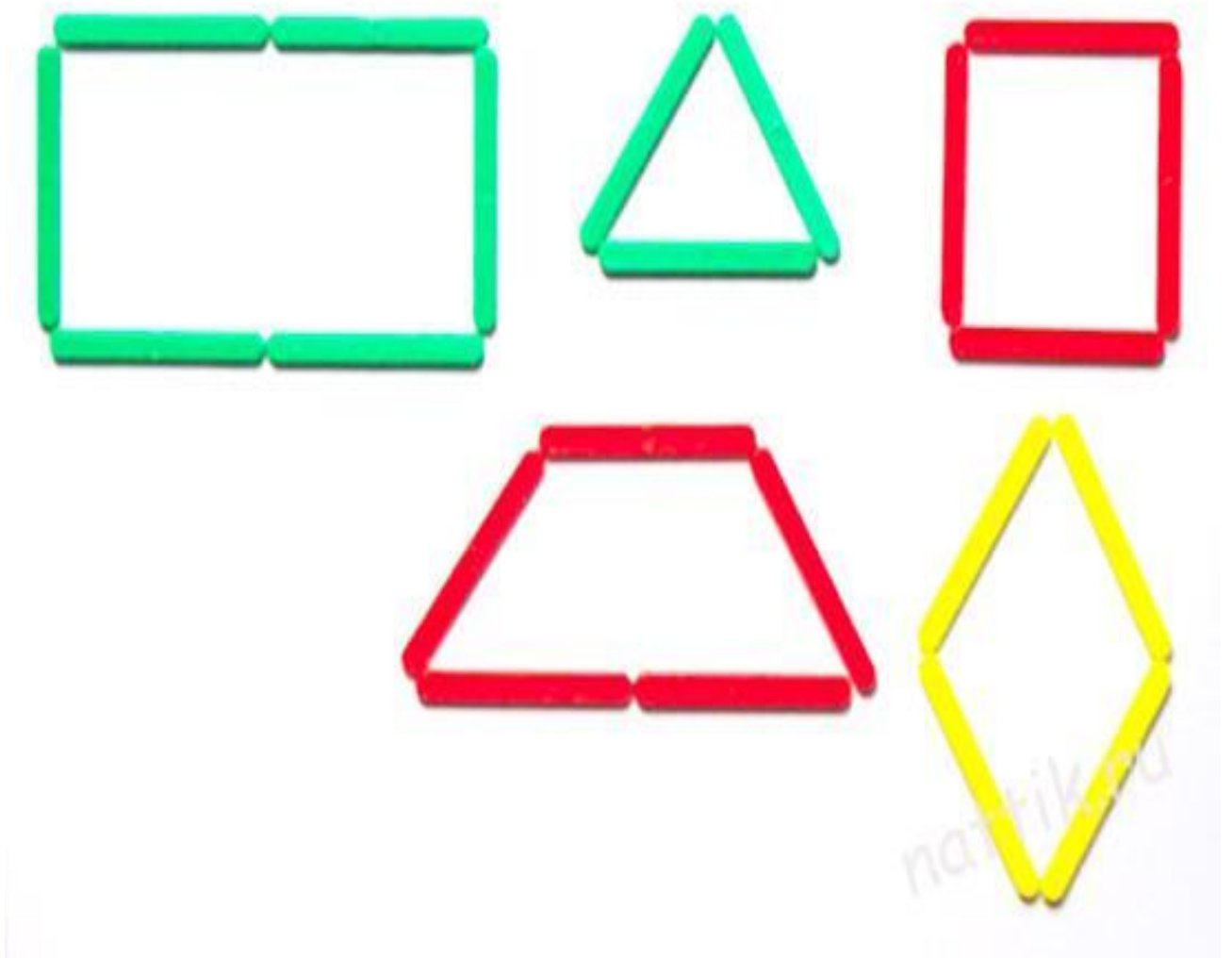
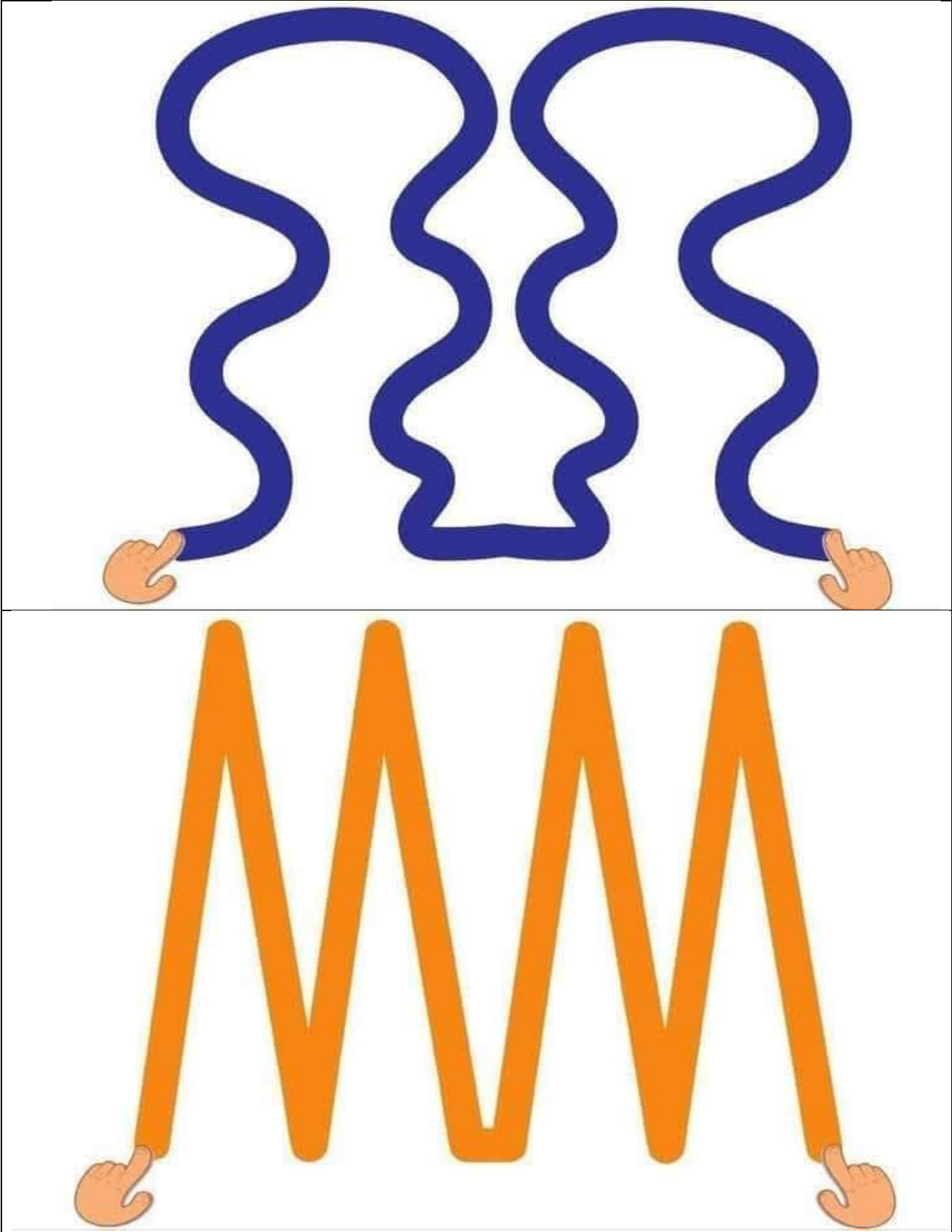


Рис. 3.3



Додаток К

Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією є досить складним, багатоаспектним і довготривалим процесом. Він охоплює ранній і дошкільний періоди, кінцевим результатом яких має бути сформованість складових комунікативної компетентності (імпресивно-діяльнісної, невербально-імпресивної, експресивно-діяльнісної, невербально-експресивної, комунікативно-діяльнісної). Ми розглядаємо комунікативний розвиток в його останньому сенситивному періоді 6-7 років, оскільки він є найважливішим та в межах одного дослідження важко врахувати всі аспекти комунікативного розвитку протягом дитинства.

Сучасний період розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується навчанням і вихованням дітей із порушеннями мовлення за двома напрямками: інтегроване навчання в умовах масових закладів освіти та інклюзивне навчання, що передбачає перебування дітей із порушеннями мовлення в колективі однолітків. Такий розподіл потребує диференціації освітнього процесу за індивідуальними програмами та кваліфікованої спеціальної логопедичної допомоги. У контексті гуманістичних тенденцій спеціальної освіти має бути варіативне навчання, що передбачає розроблення програм як корекційно-логопедичного навчання і виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення, формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, так і особистісного розвитку цих дітей.

Розроблена методика має три етапи (координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний), які в сукупності дають цілісне уявлення про зміст корекційної роботи з формування комунікативної компетентності.

Зміст формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Етапи корекційно-розвивальної роботи	Складові комунікативної компетентності	Зміст корекційно-розвивальної роботи	Очікувані результати
I Етап Координаційно-діагностичний <i>(вересень, жовтень, листопад)</i>	Імпресивно-діяльнісна	-розуміння елементарних прохань, звертань, доручень; -розвиток та збагачення пасивного (імпресивного) словника, уявлень про оточуючі предмети і явища; слів зі значенням просторового розташування предметів; розуміння слів зі значенням ознаки предметів за кольором, розміром, формою.	Дитина чітко розуміє звернене мовлення дорослого, має уявлення про оточуючі предмети та явища, добре орієнтується у їх просторовому розташуванні, може розрізнити емоції співрозмовника, у мовленні правильно використовує іменники та дієслова, вміє класифікувати предмети, вживає узагальнені слова.
	Невербально-імпресивна	- розвиток слухової уваги та контролю, вміння слухати та розуміти почуте; -розуміння паралінгвістичних засобів комунікації (міміки, жестів та пантоміми) - мімічні вправи, масаж м'язів обличчя та самомасаж	
	Експресивно-діяльнісна	-правильне використання іменників та дієслів -розвиток навичок до класифікації предметів, вживання узагальнених слів.	
	Невербально-експресивна	-	
	Комунікативно-діяльнісна	-	

II Етап корекційно-мотиваційний <i>(грудень, січень, лютий)</i>	Імпресивно-діяльнісна	-розуміння елементарних прохань, звертань, доручень; -розвиток та збагачення пасивного (імпресивного) словника, уявлень про оточуючі предмети і явища; розуміння слів зі значенням просторового розташування предметів; розуміння слів зі значенням ознаки предметів за кольором, розміром, формою	Дитина розуміє прохання, звертання, доручення дорослого та чітко їх виконує, має уявлення про оточуючі предмети та явища, добре орієнтується у їх просторовому розташуванні, чітко розуміє слова зі значенням ознаки предметів за кольором, розміром, формою, може розрізнити емоції співрозмовника. У короткому діалозі правильно використовує іменники та дієслова, складає розповіді за серією малюнків, вміє складати короткі оповідання за планом. Проявляє інтерес та вміло виконує дихальну та пальчикову гімнастику, артикуляційну гімнастику, психогімнастику, комунікативно-мовленнєві вправи, вправи з елементами НЛП.
	Невербально-імпресивна	-формування мотивації до спілкування - розвиток фонематичного сприймання; -розуміння та розрізнення паралінгвістичних засобів комунікації (міміки, жестів та пантоміми)	
	Експресивно-діяльнісна	-складання коротких діалогів; -складання розповіді за серією малюнків; -складання оповідання за планом	
	Невербально-експресивна	- дихальна гімнастика; -пальчикова гімнастика; -артикуляційна гімнастика; - комунікативно-мовленнєві вправи - вправи з елементами НЛП -психогімнастика	
	Комунікативно-діяльнісна	-	

III Етап репродуктивно-комунікативний <i>(березень, квітень, травень)</i>	Імпресивно-діяльнісна	<ul style="list-style-type: none"> -розвиток сенсорних функцій, особливо слухового сприймання і звукового аналізу - розуміння елементарних прохань, звертань, доручень; - формування вміння розуміти слова різних граматичних категорій; -розвиток та збагачення пасивного (імпресивного) словника, 	<p>Дитина набула комунікативних навичок, вміння підтримувати розмову, спілкуватись на різні теми, бути ініціатором спілкування, вміти спрогнозувати хід діалогу за емоціями співрозмовника. Комунікативно-мовленнєва діяльність дитини не містить фонетико-фонематичних та лексико-граматичних помилок. У зв'язному мовленні дитина вільно володіє діалогічною і монологічною формами, вміє користуватись мовленнєвим досвідом, набутим у подібних комунікативних ситуаціях. Сформованість комунікативної компетентності удітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.</p>
	Невербально-імпресивна	<ul style="list-style-type: none"> -розвиток мовленнєвої уваги, вміння вслухатися у мовлення -вміння прогнозувати хід діалогу за емоціями співрозмовника 	
	Експресивно-діяльнісна	<ul style="list-style-type: none"> -закріплення правильного використання в мовленні простих і складних речень; - формування вміння звукоскладового аналізу з опорою на схему; -формування вмінь і навичок користування інтонаційними засобами виразності у власному мовленні 	
	Невербально-експресивна	<ul style="list-style-type: none"> -розвиток навичок концентрувати увагу на сприйнятті мовлення, -давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію. 	
	Комунікативно-діяльнісна	<ul style="list-style-type: none"> -удосконалення діалогічної і монологічної форм мовлення; -складання запитань і правильних відповідей на них; -формування вміння підтримувати розмову, спілкуватись на різні теми, бути ініціатором спілкування 	

Додаток Л

Вправи для розвитку міжпівкульної взаємодії [202]

Тривалість занять залежить від віку і може становити від 5—10 до 20—35 хв. у день. Займатися необхідно щодня. Тривалість занять за одним комплексом вправ— 45—60 днів.

Вправи поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, стимулюють розвиток мовлення, полегшують процес письма.

Комплекс № 1

1. Кілочко. По черзі і якнайшвидше перебирайте пальці рук, з'єднуючи в кільце з великим пальцем послідовно вказівний, середній і т.д. Проба виконується в прямому (від вказівного пальця до мізинця) і у зворотному (від мізинця до вказівного пальця) порядку. На початку вправа виконується кожною рукою окремо, потім разом.

2. Кулак—ребро—долоня.

Три положення руки на площині столу. Долоня на площині, стиснута в кулак долоня, долоня ребром на площині столу, пряма долоня на площині столу. Виконується спочатку правою рукою, потім — лівою, потім — двома

3. Лезгинка. Ліву долоню складіть у кулак, великий палець відставте убік, кулак розгорніть пальцями до себе. Правою рукою прямою долонею в горизонтальному положенні доторкніться до мізинця лівої. Після цього одночасно змініть положення правої і лівої рук. Повторіть 6—8 разів. Прагніть високої швидкості зміни положень.

4. Дзеркальне малювання.

Покладіть на стіл чистий аркуш паперу. Візьміть в обидві руки поолівцю чи фломастеру. Почніть малювати одночасно обома руками дзеркально-симетричні малюнки, літери. Під час виконання цієї вправи ви відчуєте, як розслаблюються очі й руки. Коли діяльність обох півкуль синхронізується, помітно зросте ефективність роботи всього мозку.

5. Вухо-ніс. Лівою рукою візьміться за кінчик носа, а правою рукою — за протилежне вухо; Одночасно відпустіть вухо і ніс, лясніть у долоні, поміняйте положення рук «із точністю до навпаки».

6. Змійка. Схрестіть руки долонями одна до одної, зчепіть пальці в замок, виверніть руки до себе. Рухайте пальцем, на який укаже ведучий. Палець повинен рухатися точно і чітко, не допускаючи синкінезій. Торкатися до пальця не можна. Послідовно у вправі повинні брати участь усі пальці обох рук.

7. Горизонтальна вісімка.

1—2-ий тиждень занять. Треба впертися язиком у зуби, «намагаючись їх виштовхнути назовні». Розслабте язик. Повторіть 10 разів. Притискайте язик у роті то до лівої, то до правої щоки. Повторіть 10 разів. Утримуючи кінчик язика за нижніми зубами, вигніть його гіркою. Розслабте. Повторіть 10 разів.

3—6-ий тиждень занять. Витягніть перед собою праву руку на рівні очей, пальці стисніть у кулак, залиште витягнутими вказівний і середній. Намалюйте в повітрі цими пальцями знак нескінченності якомога більшого розміру. Коли рука з центру цього знаку піде вгору, почніть спостереження, не кліпаючи очима, спрямованими на проміжок між кінчиками цих пальців, не повертаючи голови. Ті, в кого виникли труднощі у простежуванні (напруження, часте кліпання), повинні запам'ятати відрізок «горизонтальної вісімки», де це трапляється, і кілька разів провести рукою, ніби заглажуючи цю ділянку. Необхідно прагнути плавного руху очей без зупинок і фіксацій. У місці зупинки, втрати спостереження потрібно провести рукою кілька разів назад по лінії «горизонтальної вісімки».

7—8-ий тиждень занять. Стежите за рухом пальців по траєкторії горизонтальної вісімки висунутим язиком.

Комплекс № 2

1. **Масаж вушних рако́вин.** Помасажуйте мочки вух, потім усю вушну рако́вину. Наприкінці вправи розітріть вуха руками.

2. **Перехресні рухи.** Ви́конуйте перехресні коорди́новані рухи одночасно пра́вою рукою і лівою ногою (уперед, убік, назад). Потім зробіть те саме лівою рукою і правою ногою.

3. **Хитання головою.** Дихайте глибоко. Розправте плечі, за́крийте очі, нахиліть голову впе́ред і повільно розгойдуйте нею з боку в бік.

4. **Горизонтальна вісімка.** Намалюйте в повітрі в горизон_тальній площині цифру вісім три рази спочатку однією рукою, потім іншою, потім обома рука_ми разом.

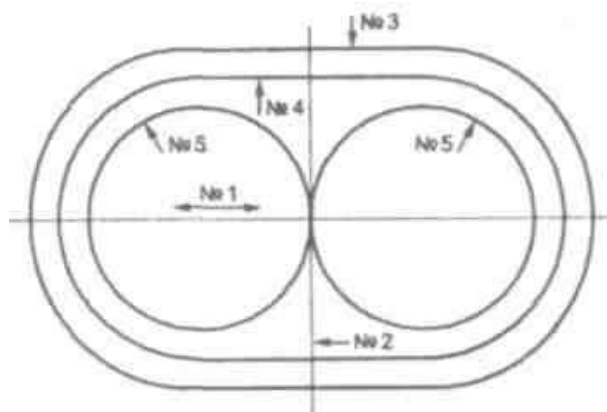
5. **Симетричні малюнки.** На_малюйте в повітрі обома руками одночасно дзеркально симетричні малюнки (можна промальовувати таблицю множення, слова тощо).

6. **Ведмежі погойдування.** Гойдайтеся з боку вбік, наслідуючи ведмедя. Потім підключіть руки. Придумайте сюжет.

7. **Поза скручування.** Сядьте на стілець боком. Ноги разом, стегно притуліть до спинки. Пра́вою рукою тримайтеся за правий бік спинки стільця, а лівою — за лівий. Повільно на видиху повер_тайте верхню частину тулуба так, щоб груди опинилися навпроти спинки стільця. Залишайтеся в цьому положенні 5—10 с. Виконайте те саме в іншу сторону.

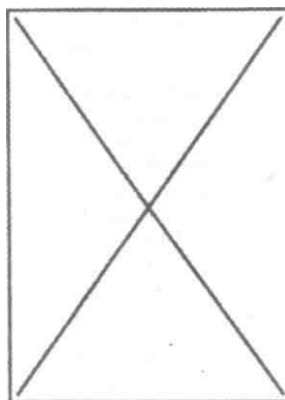
8. **Дихальна гімнастика.** Виконайте ритмічний подих: вдих у два рази коротший за видих.

9. **Гімнастика для очей.** Зробіть плакат-схему зорових траєкторій максимально можливої величини (аркуш ватману, стеля, стіна тощо). На ній за допомогою спеціальних стрілок зазначені основні напрямки, по яких повинний рухатися погляд у процесі виконання вправи: униз, уліво вправо, за годинниковою стрілкою іпроти неї, по траєкторії «вісімки». Кожна траєкторія має свій колір: №1, 2 — коричневий, № 3 — червоний, № 4 — блакитний, № 5 — зелений. Вправи виконуються тільки стоячи.



Комплекс № 3

Попередньо намалюйте на картці (розміром із поштову листівку) дві лінії у вигляді символу X.



Зафіксуйте погляд на перетині цих ліній, виконуючи при цьому наступні вправи:

1. **Стоячи.** Піднесіть (невисоко) ліву ногу, зігнувши її в коліні, і кистю (ліктем) правої руки доторкніться до коліна лівої ноги, потім те саме з правою ногою і лівою рукою. Повторіть вправу 7 разів. Коли рука торкається

протилежного коліна, а погляд у цей момент сконцентрований на перетині ліній літери Х, ніби «перетинається» середня лінія лівої і правої півкулі мозку. Вправа допомагає двом півкулям працювати одночасно.

2. **Паровозик.** Праву руку покладіть на ліву, одночасно роблячи 10—12 маленьких кіл зігнутою в ліктьовому суглобі лівою рукою, плечем уперед, потім стільки ж назад. Поміняйте позиції рук і повторіть вправу.

3. **Перехресне марширування.** Зробіть 6 пар перехресних рухів, «маршируючи» на місці і торкаючись лівою рукою правого стегна і навпаки. Повторіть марширування», виконуючи однобічні підйоми стегна-руки вгору. Потім знову повторіть вправу. Дивіться при цьому на перетин лінії літери Х. Вправу повторіть 7 разів. Різновид цієї вправи — ходіння з високим підніманням рук і ніг.

4. **Млин.** Виконуйте так, щоб рука і протилежна нога рухалися одночасно, з обертанням очей вправо, вліво, вгору, вниз. При цьому торкайтеся рукою протилежного коліна, «перетинаючи середню лінію» тіла. Час вправи 1—2 хв. Подих вільний.

5. **Перехрест.** Для виконання цієї вправи пропонується чистий лист щільного паперу з намальованим на ньому символом Х. Він розташовується на площині, на відстані приблизно 20 см від очей, при цьому його освітлення повинне бути нормальним і рівномірним. Необхідно протягом 45 с дивитися в центр перехреста (після тижневих занять образ перехреста викликається довільно). Через 45 с погляд переведіть на світле тло. З появою образу око закрийте, а перехрест повільно перенесіть в область чола, а потім у тім'я. Це символ єдності мозку. Вправу повторюйте 3 рази.

6. **Вправа «Погляд уліво вгору».** Поза: правою рукою фіксуйте голову за підборіддя. Узявши олівець чи ручку, ліву руку викиньте убік і вгору під кутом 45 градусів так, щоб, закривши ліве око, правим не можна було бачити предмет у лівій руці. Після цього починайте робити вправу протягом 7 с. Дивіться на предмет у лівій руці, потім змінійте погляд на «прямо перед собою» (рахунок «1-2-3-4-5-6-7»). Вправу виконуйте 3 рази, потім доводьте до 8 разів. Потім вправу виконуйте «з точністю до навпаки». Надалі для того, щоб цілком виявити свої здібності під час будь-якої відповідальної (але звичної) роботи чи діяльності, досить уявити символ Х. Це буде ніби кодом для мозку. Його можна використовувати щоразу, коли необхідно змусити працювати дві півкулі одночасно.

Додаток М

**Програма «Активізація міжпівкульної взаємодії за методикою
«Піраміда» (В. Авер'янов, А. Авер'янова)**

(для розвитку психічних процесів дітей дошкільного та молодшогошкільного віку)

Одним із методів розвитку міжпівкульової взаємодії є методика «Піраміда»:

1. розвиток спеціалізації півкуль головного мозку;
2. розвиток міжпівкульової взаємодії;
3. синхронізація півкуль головного мозку;
4. розвиток мислення, пам'яті, уваги;
5. розвиток дрібної моторики;
6. розвиток здатності до довільного контролю;
7. зняття психо-емоційного напруження.

2. Вікова категорія: діти віком 5-12 років.

3. Мета: в ході виконання завдань «Піраміди» активізувати процеси міжпівкульної взаємодії для розвитку психічних функцій дітей 5-12 років.

4. Етапи роботи

4.1 Первинна діагностика (2 заняття)

4.2 Розвивально-корекційна робота (16 занять)

I тиждень		II тиждень		III тиждень		IV тиждень	
1 заняття	I рівень	5 заняття	II рівень	9 заняття	II рівень	13 заняття	III рівень
2 заняття	I рівень	6 заняття	II рівень	10 заняття	II рівень	14 заняття	III рівень
3 заняття	I рівень	7 заняття	II рівень	11 заняття	III рівень	15 заняття	III рівень
4 заняття	I рівень	8 заняття	II рівень	12 заняття	III рівень	16 заняття	III рівень

4.3 Повторна діагностика (2 заняття)

5. Загальна кількість годин, кількість занять і тривалість одного заняття

Тривалість навчання:	1,5 місяця (6 тижнів)
Кількість занять:	20 занять Первинна діагностика (2 заняття) Розвивально-корекційна робота (16 занять) (4 заняття на тиждень) Повторна діагностика (2 заняття)
Тривалість одного заняття:	20 хвилин
Кількість дітей:	5 осіб одного віку

6. Форма та метод роботи

Форма роботи: індивідуальна.

Метод роботи: гра із збільшенням кількості ігрових полей та фігур.

7. План корекційно-розвивальної роботи

Первинна діагностика

Корекційно-розвивальна робота за I-III рівнями «Піраміди»

Повторна діагностика

Первинна діагностика

№	Що досліджується	Методика
---	------------------	----------

1.	Увага (обсяг, стійкість, концентрація, розподіл, переключення)	Коректурні проби (геометричні для дітей 5-8 років і для дітей старших за 8 років з використанням кілець Ландольта)
2.	Працездатність	1. Методика В. М. Когана
3.	Оперативна пам'ять (запам'ятовування та відтворення оперативної інформації, потрібної для використання в поточній діяльності)	1. Оцінка оперативної зорової пам'яті Р. Немов (для дітей молодшого шкільного віку) 2. Тест «Телевізор» М. В. Луткіна, Є. К. Лютова (для дітей дошкільного віку)

Корекційно-розвивальна робота за I-III рівнями «Піраміди»

Ігровий матеріал

Ігрове поле: поділене на три рівні частини.

Геометричні фігури: три круга різного кольору і розміру.

Хід гри

На ліву частину ігрового поля кладуться одна на одну три однакові за формою, але різні за розміром і кольором фігури в такому порядку: більша, середня та менша.

Завдання гравця перемістити фігури на праву частину ігрового поля, дотримуючись правил гри.

Правила

Ходити тільки однією фігурою, переміщуючи її на кожен частину ігрового поля.

Витягувати з-під низу фігуру (чи фігури) забороняється. Не можна більшу за розміром фігуру класти на меншу.

Фігури можуть рухатися по частинах ігрового поля вперед та назад.

Техніка безпеки

1. Згода батьків на участь дитини в розвивальній методиці «Піраміда».
2. До гри не допускаються діти, що мають захворювання: епілепсія, шизофренія, черепно-мозкові травми, гемофілія, онкозахворювання
3. Всі завдання виконувати послідовно від простого до складного.
Дозволяється переходити до наступного рівня після засвоєння попереднього.

Середній час виконання завдань кожного рівня

I рівень	II рівень	III рівень
1 хвилини	2 хвилини	3 хвилини

I рівень

В завданнях першого рівня дитина відпрацьовує вміння переміщувати піраміду. Для гри використовується одне ігрове поле, яке займає горизонтальне чи вертикальне положення.

II рівень

Використовуються два ігрових поля, які розміщені в певному порядку.

Потрібно переміщувати фігури одночасно на двох полях двома руками.

III рівень

Для виконання завдань використовуються три ігрових поля, які розміщені в певному порядку. Зростає і кількість геометричних фігур, їх стало дев'ять.

На двох ігрових полях дитина переміщує фігури двома руками одночасно, а на третьому ігровому полі одна фігура переставляється одночасно двома руками (дитина бере фігуру двома руками).

Повторна діагностика

Проводиться після 16 занять за методикою «Піраміда».

На цьому етапі проводиться повторна діагностика і робиться висновок, якому аналізується результати тестування під час первинної і повторної діагностики

8. Опис занять

Виконання завдань I рівня

Дитині дається інструкція: «Зараз ми з тобою пограємо в гру, яка називається «Піраміда» (перед дитиною кладеться ігрове поле і три геометричні фігури)



Перед тобою ігрове поле, яке складається з трьох частинок, і три круга: великий червоний, середній жовтий і маленький зелений. Круги лежать на першій частині ігрового поля у вигляді пірамідки. Потрібно пірамідку перемістити на третю частину ігрового поля, дотримуючись правил гри».

Правила

1. Не можна більшу за розміром фігуру класти на меншу.
2. Ходити тільки однією фігурою, переміщуючи її на кожен частину ігрового поля.
3. Витягувати з-під низу фігуру (чи фігури) забороняється.
4. Фігури можуть рухатися по частинах ігрового поля вперед та назад
5. Не змінювати положення руки

Після пред'явлення інструкції дитина починає переміщувати фігури пірамідки. Експериментатор слідкує за виконанням цього завдання.

В ході виконання завдання дитиною перевіряється рівень розуміння інструкції та правил гри.

Якщо дитина не розуміє як виконувати завдання (не розуміє інструкції та правил гри), то експериментатор починає переміщувати фігури пірамідки сам, звертаючись до дитини: «Я перемістив зелений кружечок на другу частину ігрового поля, жовтий кружечок я не можу переміщувати, бо він накриє зелений кружечок, то тоді я знову переміщую зелений кружечок далі на третю частину ігрового поля. А тепер який кружечок я можу перемістити?...». Далі експериментатор виконує завдання разом з дитиною.

Якщо дитина, послухавши інструкцію та правила гри, починає переміщувати фігури пірамідки, але порушує правила, то експериментатор в коректній формі виправляє помилки і нагадує їй правила гри.

Якщо дитина зрозуміла інструкцію і правила гри, але вона невпевнена або боїться почати виконувати завдання, то експериментатор починає виконувати завдання разом з дитиною (спонукаючи її до гри), чи демонструє зразок виконання завдання повністю чи частково, щоб дитина зрозуміла, що їй теж під силу виконати таке завдання.

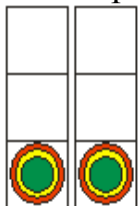
Всі завдання **першого рівня** є навчальними. Дитина вчиться переміщувати фігурки піраміди в різному напрямку і різними руками (лівою, правою). На цьому етапі експериментатор фіксує середній час виконання завдання дитиною. Час виконання завдання залежить від психічного стану чи індивідуальних особливостей темпу психічної діяльності дитини. Ні в якому разі не потрібно вимагати від дитини дуже швидкого темпу виконання завдання.

Критерії виконання завдань I рівня

№	Можливі помилки	Відповідні дії
1	Фігуру більшого розміру кладе на меншу	Нагадати правила
2	Переставляє фігури місцями	
3	Витягує фігури з-під низу	
4	Змінює руки в ході гри	Дати дитині предмет (іграшку, м'ячик) в руку чи покласти свою руку на руку дитини, що не приймає участі в грі.

Виконання завдань II рівня

Дитині дається інструкція: «Зараз ми з тобою пограємо в гру «Піраміда»(перед дитиною кладеться 2 ігрових поля і 2 пірамідки (шість геометричних фігур)).



Перед тобою два ігрових поля і дві пірамідки. Необхідно перемістити пірамідки на третю частину ігрового поля, але переміщувати фігури потрібно одночасно на двох полях двома руками. Правила ті ж самі, але є додаткове правило: одні і ті ж фігури переставляються двома руками одночасно».

Правила:

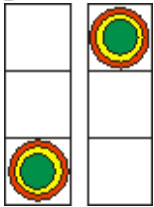
1. Не можна більшу за розміром фігуру класти на меншу.
2. Ходити тільки однією фігурою, переміщуючи її на кожну частину ігрового поля.
3. Витягувати з-під низу фігуру (чи фігури) забороняється.
4. Фігури можуть рухатися по частинах ігрового поля вперед та назад.
5. Потрібно одні і ті ж фігури переставляти одночасно двома руками
6. Не змінювати положення рук

Після пред'явлення інструкції дитина починає переміщувати фігури пірамідки. Експериментатор слідкує за виконанням цього завдання. Це новий спосіб виконання завдання, коли потрібно діяти одночасно двома руками. При цьому збільшується кількість ігрових елементів (2 поля та 6 геометричних фігур).

В ході виконання завдання розвивається вміння діяти двома руками. Якщо дитина не розуміє, як переміщувати фігурки одночасно двома руками, то

експериментатор демонструє їй початок гри, а потім пропонує дитині виконувати завдання самостійно.

Дитина майже не допускає помилок, які допускала на I рівні гри в «Піраміду». Але можуть виникати труднощі при одночасних рухах двома руками. Експериментатор в коректній формі виправляє помилки і нагадує дитині про одночасність рухів. Особливо складним на даному рівні є завдання, коли пірамідки розташовуються на різних частинах ігрових полей.



Основна складність виникає в середині гри, коли дві пірамідки одночасно перемістилися на середню частину ігрового поля. Тут важливо запам'ятати напрямок переміщення пірамідок. Тому на початку гри на це звертається увага. Дійшовши до середини гри, дитина може розгубитися, зовсім забути або переплутати напрямок переміщення пірамідок.

На цьому етапі експериментатор фіксує середній час виконання завдання дитиною. Час виконання завдання залежить від психічного стану чи індивідуальних особливостей темпу психічної діяльності дитини. Ні в якому разі не потрібно вимагати від дитини дуже швидкого темпу виконання завдання.

Критерії виконання завдань II рівня

№	Можливі помилки	Відповідні дії
1	Фігуру більшого розміру кладе на меншу	Нагадати правила
2	Переставляє фігури місцями	
3	Витягує фігури з-під низу	
4	Несинхронні рухи (дитина переміщує одночасно різні геометричні фігури)	Виконати кінезіологічні вправи направлені на одночасне виконання рухів двома руками, а потім продовжити виконання завдань даного рівня.
5	Невідповідність рук ігровим полям (правою рукою починає грати на лівому полі)	
6	Втрата ігрового поля (переміщує фігури на одному із ігрових полей, забуваючи про інше)	
7	Неправильний напрямок переміщення пірамідки	На початку гри обговорити напрямок переміщення пірамідки. Можливо корисним буде використання різних прийомів запам'ятовування (наприклад, пірамідка, яка ближче до вікна має переміститися вгору.)

Кінезіологічні вправи на II рівні

Перед 1-2 заняттям (коли фігури переміщуються в однаковому напрямку: тільки вгору або вниз, вліво чи вправо) дитина виконує вправу:

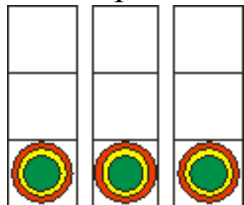
1. послідовно доторкається до однакових частин ігрового поля вказівним пальцем однієї руки, (рухаючись вперед і назад; вліво-вправо). Те саме робить іншою рукою, а потім одночасно двома вказівними пальцями на двох руках. Те саме виконує іншими пальцями, потім кулачком, потім всією долонькою.

Перед 3-4 заняттям (коли фігури переміщуються в різному напрямку: вгору- вниз, вліво-вправо) дитина виконує вправу:

1. послідовно доторкається до різних частин ігрового поля (1-2-3 і 3-2-1) вказівним пальцем однієї руки, (рухаючись вперед і назад; вліво-вправо). Те саме робить іншою рукою, а потім одночасно двома вказівними пальцями на двох руках. Те саме виконує іншими пальцями, потім кулачком, потім всією долонькою.
2. Кулак-ребро-долонька. Дитині показують три положення руки на площині стола, які послідовно змінюють одне одне. Долонька на площині, долонька стиснута в кулак, долонька ребром на площині стола, розправлена долонька на площині стола. Вправа виконується спочатку однією рукою, потім –іншою, а потім – двома руками разом. Дитина може допомагати собі командами («кулак-ребро-долоня»), які вимовляє вголос чи про себе.
3. дитина розташовує на столі дві долоньки, одна з них стиснута в кулак, а у іншої розправлені пальці. Не змінюючи положення рук на столі, необхідно одночасно одну руку розтиснути, а іншу стиснути в кулак.

Виконання завдань III рівня

Дитині дається інструкція: «Зараз ми з тобою пограємо в гру «Піраміда»(перед дитиною кладеться 3 ігрових поля і 3 пірамідки (дев'ять геометричних фігур)).



Перед тобою три ігрових поля і три пірамідки. Необхідно перемістити пірамідки на третю частину ігрового поля, але переміщувати фігури потрібно на бокових полях одночасно двома руками, а на середньому полі переставляти фігурку, беручи її двома руками одночасно».

Правила ті ж самі, що на I і II рівнях, але є додаткове правило: черговість ходу. Це означає, що спочатку граєм на бокових полях, потім на середньому полі, потім на бокових полях, потім знову на середньому і т.д.

Правила:

1. Не можна більшу за розміром фігуру класти на меншу.
2. Ходити тільки однією фігурою, переміщуючи її на кожну частину ігрового поля.
3. Витягувати з-під низу фігуру (чи фігури) забороняється.
4. Фігури можуть рухатися по частинах ігрового поля вперед та назад.
5. Потрібно одні і ті ж фігури переставляти одночасно двома руками

6. Не змінювати положення рук на ігрових полях
7. Дотримуватися черговості ходу

Критерії виконання завдань III рівня

№	Можливі помилки	Відповідні дії
1	Фігуру більшого розміру кладе на меншу	Нагадати правила
2	Переставляє фігури місцями	
3	Витягує фігури з-під низу	
4	Несинхронні рухи (дитина переміщує одночасно різні геометричні фігури)	Виконати кінезіологічні вправи, направлені на одночасне виконання рухів двома руками, а потім продовжити виконання завдань даного рівня. Вправи для III рівня додаються
5	Невідповідність рук ігровим полям (наприклад: правою (чи лівою) рукою починає грати на середньому полі)	
6	Втрата ігрового поля (переміщує фігури на двох ігрових полях, забуваючи про третє поле)	
7	Неправильний напрямок переміщення пірамідки	
8	Втрата ходу гри (дитина повністю чи частково втрачає орієнтування у грі)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дитина стомилась, варто припинити гру. 2. Почати з початку чи з середини гри, якщо дитина частково дезорієтувалася у грі і може після підказки продовжити гру.

Кінезіологічні вправи на III рівні

Перед 9-11 заняттям (коли фігури переміщуються в однаковому напрямку: тільки вгору або вниз, вліво чи вправо) дитина виконує вправу:

1. послідовно доторкається до однакових бокових частин ігрового поля вказівними пальцями двох рук, а потім одночасно на середньому полі «зустрічаються» вказівні пальці двох рук. Те саме виконує іншими пальцями, потім кулачками, потім долоньками. Ігрові поля знаходяться в вертикальному або горизонтальному положенні.

Додаток Н

**Програма формування комунікативної компетентності
у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією**

Етапи навчання		Напрями корекційно-логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності		Очікувані результати
I Етап (вересень, жовтень, листопад)	Корекційно-логопедична робота з розвитку міжпівкульної взаємодії, імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації, зокрема складових комунікативної компетентності: імпресивно-діяльнісної, невербально-імпресивної,	Розвиток міжпівкульної взаємодії	Вправи поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, стимулюють розвиток мовлення, полегшують процес письма. Тривалість занять залежить від віку та індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією (щодня, від 5 – 10 до 20—35 хв. у день). Тривалість занять за комплексом вправ №1. Методика «Піраміда» I рівень.	Дитина чітко розуміє звернене мовлення дорослого, має уявлення про оточуючі предмети та явища, добре орієнтується у їх просторовому розташуванні, може розрізнити емоції співрозмовника, у мовленні правильно використовує іменники та дієслова.
		Розвиток імпресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності	Розвиток мовленнєвої уваги, вміння вслухатися у мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення, давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову або звукову реакцію. Розвиток розуміння звертань, прохань і доручень, слів або фраз, потрібних у навчальній і побутовій діяльності.	
		Розвиток невербально-імпресивної складової комунікативної компетентності	1. Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей, 2. Розвиток вміння давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію.	
		Розвиток експресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності	Формування фонетико-фонематичних процесів Загальномовленнєві навички: 1. Вироблення чіткого, координованого руху органів мовленнєвого апарату. 2. Формування у дітей правильного фізіологічного дихання: навчання короткому й безшумному вдиху (не підіймаючи плечі), спокійному і плавному видиху (не надуваючи щоки)	

	експересивно-діяльнісної.		<p>3. Відпрацювання тривалого струменю повітря під час видиху.</p> <p>4. Робота над формуванням діафрагмального дихання.</p> <p>5. Робота над м'якою атакою голосу. Вироблення у дітей уміння користуватися гучним і тихим голосом.</p> <p>6. Розвиток фонематичного слуху.</p> <p>7. Вчити розрізняти звуки на слух.</p> <p>8. Вчити виділяти голосні звуки в словах.</p> <p>9. Робота над чіткою вимовою голосних.</p> <p>Звуковимова:</p> <p>1. Розвиток мовленнєвого апарату, підготовка до постановки звуків (проведення загальної і спеціальної артикуляційної гімнастики).</p> <p>2. Закріплення правильної звуковимови і розрізнення голосних звуків [А], [О], [У], [Е].</p> <p>3. Уточнення вимови приголосних звуків (приблизна послідовність): [М]-[М'], [Б]-[Б'], [Д]-[Д'], [Н]-[Н'], [В]-[В'], [Г]- [Г'], [П]-[П'], [Т]-[Т'], [Ф]-[Ф'],[К]-[К'], [Х]-[Х'].</p> <p>3. Постановка і первісне закріплення порушених і відсутніх у вимові дітей звуків (індивідуальна робота).</p> <p>Складова структура слова:</p> <p>1. Робота над односкладовими словами зі збігом приголосних на початку та в кінці слова (шрам, кран тощо).</p> <p>2. Робота над двоскладовими словами без збігу приголосних (нота, сота та ін.).</p> <p>3. Робота над трискладовими словами без збігу приголосних (корона, малина тощо).</p> <p>Фонематичний аналіз і синтез:</p> <p>1. Розвиток слухової уваги на матеріалі немовленнєвих звуків (звучні іграшки, музичні інструменти тощо).</p> <p>2. Знайомство з голосними звуками: [А], [О], [У], [І], [И].</p> <p>3. Аналіз і синтез звукосполучення з 2-3 голосних звуків ([ау], [уа], [оуа] та ін.).</p>	
--	---------------------------	--	---	--

		<p>4. Виділення голосних і приголосних звуків на фоні слова, визначення кількості та послідовності звуків у слові в зовнішньому і внутрішньому плані.</p> <p>5. Підбір слів на задані звуки.</p> <p>6. Знайомство з приголосними звуками: [М]-[М'], [Б]-[Б'], [Д]-[Д'], [Н]-[Н'], [П]-[П'], [Т]-[Т'], [К]-[К'], [Х]-[Х'], [С]-[С'], [З]-[З'].</p> <p>7. Вчити дітей розрізняти на слух акустично й артикуляційно близькі звуки.</p> <p>8. Знайомство з поняттями "голосний звук" і "приголосний звук", "звук" і "буква", "твердий приголосний звук" і "м'який приголосний звук", "дзвінкий" і "глухий".</p> <p>9. Аналіз зворотних і прямих складів з вивченими звуками (ом, мо та ін.).</p> <p>10. Повний звуковий аналіз і синтез тризвукових слів із вивченими звуками (ніс, мак та ін.).</p> <p>11. Знайомство з буквами: А, О, У, Е, І, И, М, Б, Д, Н, П, Т, К, Х.</p> <p>12. Викладання з букв, читання прямих і зворотних складів з вивченими буквами.</p> <p>Розвиток дрібної моторики (підготовка руки до письма та стимуляція мовленнєвої активності):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Робота над розвитком пальчикової моторики. 2. Обведення, зафарбовування і штрихування за графаретами (за лексичними темами I періоду). 3. Складання фігур, візерунків з елементів (за зразком). 4. Робота зі шнуруванням і дрібною мозаїкою. 5. Друкування вивчених букв у зошитах. <p>Формування лексико-граматичної складової</p> <p>Формування узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів.</p> <p>Розширення й уточнення словника з тем:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Наша країна", "Наше місто". 2. "Хліб", "Осінь" (дерева), "Осінь" (гриби, ягоди), "Овочі". 3. "Фрукти", "Птахи і мурашки восени", "Дикі тварини восени", "Пора року – осінь". 	
--	--	---	--

			<p>4. "Наше тіло, обличчя", "Одяг, взуття", "Сім'я", "Іграшки". Зв'язне мовлення</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Складання простих речень. 2. Навчити задавати питання і відповідати на питання повною відповіддю. 3. Складання описових оповідань. 4. Робота над діалогічним мовленням та полілогами (із використанням літературних творів). 5. Переказ невеликих оповідань і казок (дослівний і вільний переказ). <p>Грамматична будова мовлення:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Відпрацювання відмінкових закінчень іменників в однині. 2. Перетворення іменників у називному відмінку однини на множину. 3. Узгодження дієслів із іменниками в однині та множині. 4. Узгодження іменників із прикметниками в роді, числі, відмінку. 5. Узгодження іменників із присвійними займенниками: мій, моя, моє, мої. 6. Утворення іменників із зменшувально-пестливими суфіксами за лексичними темами "Овочі, фрукти" та ін. 7. Узгодження числівників "два" і "п'ять" із іменниками. 	
II Етап (грудень, січень, лютий)	Корекційно-логопедична робота з розвитку міжпівкульної взаємодії, імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативних навичок у	Розвиток міжпівкульної взаємодії	<p>Вправи поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, стимулюють розвиток мовлення, полегшують процес письма.</p> <p>Тривалість занять залежить від віку та індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією (щодня, від 5 – 10 до 20—35 хв. на день). Тривалість занять за комплексом вправ №1-2. Методика «Піраміда» II рівень.</p>	Дитина вміє скласти короткий діалог з опорою на малюнок, розповідь за серією малюнків, оповідання за планом, вміє користуватись мовленнєвим досвідом у знайомих життєвих ситуаціях., легко вступає у інтерактивну взаємодію із дорослими та однолітками.
		Розвиток імпресивно-діяльнісної складової	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток розуміння мовлення на рівні діалогу. 2. Розуміння інструкцій, звертань, прохань і доручень, слів або фраз, потрібних у навчальній і побутовій діяльності. 3. Розвиток та уточнення значення іменників однини і множини, із зменшувально-пестливими суфіксами. 	

різних формах інтерактивної комунікації, зокрема складових комунікативної компетентності: імпресивно-діяльній, невербально-імпресивно-експресивно-діяльній, невербально-експресивно-діяльній.	комунікативної компетентності	4.Розвиток фонематичного сприймання, уміння розуміти слова різних граматичних категорій. 5.Розвиток розуміння діалогів, монологів і полілогів.
	Розвиток невербально-імпресивно-складової комунікативної компетентності	1.Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей. 2.Розвиток вміння давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію. 3.Формування вміння розуміти емоційну поведінку співрозмовника за мімікою та жестами.
	Розвиток експресивно-діяльній складової комунікативної компетентності	Формування фонетико-фонематичних процесів Загальнономовленнєві навички: 1. Продовжити роботу над диханням, голосом, темпом і ритмом мовлення. 2. Познайомити з усіма видами інтонації: розповідній, питальній, окличній. Звуковимова: 1. Продовжити роботу над правильною звуковимовою (індивідуальна робота). 2. Автоматизація і диференціація звуків. 3. Розвиток уміння впізнавати, розрізняти і виділяти звуки у слові. Складова структура слова: 1. Робота над структурою слів зі збігом приголосних на початку слова (книга, квітка), у середині слова (вікно, палка, паркан), на кінці слова (радість). 2. Робота над складовою структурою трискладових слів зі збігом приголосних на початку слова (сметана) й у середині слова (малинка, перлина). Мовний аналіз і синтез: 1. Знайомство зі звуками [В]-[В'], [Г]-[Г'], [Ж], [Л]-[Л'], [Р]-[Р'], [ЙА], [Е], [ЙЕ], [ЙУ] и буквами Г, Ш, В, Ж, Є, Е, Я, Ю. 2. Вчити повному звуковому аналізу слів типу: мука, шафа, лелека, кішка (на матеріалі вивчених букв). 3. Вчити дітей розрізняти на слух тверді і м'які приголосні (складати схеми слів).

		<p>4. Вчить дітей перетворювати слова шляхом заміни або додаванням звука.</p> <p>5. Вчить дітей ділити слова на склади, ввести поняття "слово", "склад як частина слова".</p> <p>6. Знайомство з поняттям "речення", складання графічних схем речень без прийменників, а потім з простими прийменниками.</p> <p>7. Познакомити дітей з елементарними правилами правопису: а) окреме написання слів у реченні; б) крапка в кінці речення; в) використання великої букви на початку речення й у власних іменах.</p> <p>8. Продовжити знайомство з буквами, вчити складати слова з вивчених букв.</p> <p>9. Навчити поскладовому читанню слів.</p> <p>Формування лексико-граматичної складової</p> <p>Розширення та уточнення словника за наступними лексичними темами:</p> <p>1. "Бібліотека. Книги", "Домашні тварини, птахи", "Зима. Птахи взимку", "Зима. Новий рік". 2. "Зима. Зимові розваги", "Кімнатні рослини", "Зима. Дикі тварини", "Тварини півночі". 3. "Тварини теплих країн", "Тварини світ моря та океану. Риби", "День захисника Вітчизни", "Професії людей".</p> <p>Грамматична будова мовлення:</p> <p>1. Закріплення вживання відмінкових закінчень іменників в однині й множині.</p> <p>2. Узгодження прикметників із іменниками в роді, числі та відмінках.</p> <p>3. Узгодження іменників із числівниками.</p> <p>4. Утворення назв дитинчат тварин.</p> <p>5. Утворення присвійних прикметників, утворення відносних прикметників від іменників (за лексичними темами II періоду).</p> <p>6. Утворення зворотних дієслів, диференціація дієслів доконаного та недоконаного виду.</p> <p>7. Уточнення значення простих прийменників, що позначають місцезнаходження (в, на, під, над, у, за, перед) і напрям дії, переміщення (в, із, до, від, по, через, за). Вчити складати речення з прийменниками.</p>	
--	--	--	--

			<p>Зв'язне мовлення</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Закріпити вміння самостійно складати діалоги, полілоги та описові оповідання. 2. Навчити переказувати і складати розповіді за картиною та серією малюнків із використанням колективно складеного плану. 3. Вчити правильно будувати і використовувати в мовленні складнопідрядні речення. 4. Вчити повідомляти про свої почуття, стан речей, взуття, одяг, приладдя. 	
		Розвиток невербально-експресивної складової комунікативної компетентності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування мотивації до спілкування, подолання мовленнєвого негативізму. 2. Розвиток сенсомоторної сфери - загальної та дрібної моторики, орального праксису (робота над розвитком пальчикової моторики, продовження роботи з обведення і штрихування фігур (по темі II періоду), робота з олівцем: обведення контуру фігури, штрихування, робота в зошиті в клітинку, складання букв із елементів). 3. Розвиток вищих психічних функцій. 4. Формування процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання. 	
III Етап (березень, квітень, травень)	Корекційно-логопедична робота з розвитку міжпівкульної взаємодії, імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативних навичок у	Розвиток міжпівкульної взаємодії	<p>Вправи поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, стимулюють розвиток мовлення, полегшують процес письма.</p> <p>Тривалість занять залежить від віку та індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією (щодня, від 5 – 10 до 20—35 хв. на день). Тривалість занять за комплексом вправ №2, 3. Методика «Піраміда» III рівень.</p>	Дитина володіє діалогічною і монологічною формами мовлення; може скласти запитання і правильні відповіді на них, користується мовленнєвим досвідом; добре розуміє ситуацію спілкування, наміри й мотиви співрозмовника, може оцінити емоційну поведінку співрозмовника за
		Розвиток імпресивно-діяльнісної складової	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток розуміння мовлення на рівні діалогу. 2. Розуміння інструкцій, звертань, прохань і доручень, слів або фраз, потрібних у навчальній і побутовій діяльності. 3. Розвиток та уточнення значення іменників однини і множини, із зменшувально-пестливими суфіксами. 	

	різних формах інтерактивної комунікації, зокрема складових комунікативної компетентності:	комунікативної компетентності	4. Розвиток фонематичного сприймання, уміння розуміти слова різних граматичних категорій. 5. Розвиток розуміння діалогів, монологів і полілогів.	інтонацією, сформоване вміння підтримувати розмову, спілкуватись на різні теми, бути ініціатором спілкування.
	імпресивно-діяльній, невербально-імпресивно-експресивно-діяльній, невербально-експресивно-діяльній, комунікативно-діяльній.	Розвиток невербально-імпресивно-складової комунікативної компетентності	1. Формувати вміння давати відповідь на словесну інструкцію відповідними реакціями невербального характеру. 1. Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей за інтонацією. 3. Формування вміння розуміти емоційну поведінку співрозмовника за мімікою та жестами.	
		Розвиток експресивно-діяльній складової комунікативної компетентності	Формування фонетико-фонематичних процесів Загальнономовленнєві навички: 1. Продовжити роботу над мовним диханням. 2. Продовжити роботу над темпом, ритмом, виразністю мовлення. Звуковимова: 1. Продовжити роботу з постановки неправильно вимовлюваних і відсутніх у мовленні дітей звуків (індивідуальна робота). 2. Автоматизація і диференціація поставлених звуків. Складова структура слова: 1. Закріплення складової структури дво- і трискладових слів зі збігом приголосних. 2. Робота над складовою структурою дво-, три-, чотири-, п'ятискладових слів зі складною звуко-складовою структурою (квадрат, мотоцикл, квартира, тролейбус, водопровід, електрика та ін.). Мовний аналіз і синтез: 1. Знайомство зі звуками: [й], [Ц], [Ч], [Щ], [Ф] [йу]. Знайомство з буквами: Й, Ь, Щ, Ф, Ц, Ч, Ю. 2. Навчити звуковому аналізу слів із 3-6 звуків без наочної основи, підбору слів за моделями. 3. Закріпити навички складового аналізу слів і аналізу речень. 4. Навчати поскладовому, злитому читанню слів, речень, коротких текстів. 5. Познакомити дітей із двома способами позначення м'якості на письмі:	

		<p>а) за допомогою м'якого знака в кінці і в середині слів (кінь, ковзани);</p> <p>б) за допомогою голосних: [І], [ЙА], [Е], [ЙЕ], [ЙУ].</p> <p>6. Розгадування кросвордів, ребусів, читання ізографів.</p> <p>Розвиток дрібної моторики:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Робота над розвитком дрібної моторики (вправи для пальців). 2. Робота над розвитком конструктивного праксису. 3. Продовжити роботу з обведення і штрихування фігур (по темі III періоду). 4. Складання букв із елементів. 5. Друкування букв, слів і речень в зошитах. <p>Формування лексико-граматичної складової</p> <p>Розширення та уточнення словника за наступними лексичними темами:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Весна. Мамине свято", "Жіночі професії", "Квартира. Дім. Меблі", "Посуд. Продукти харчування". 2. "Вулиця, місто. Транспорт", "Весна. Птахи прилетіли", "Ліс. Дерева", "Тварини та комахи весною". 3. "Наша Вітчизна. День Перемоги", "Школа. Шкільні принади", "Весняні с/г роботи", "Літо. Квіти", "Літні канікули". <p>Грамматична будова мовлення:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Уточнити значення простих і складних прийменників (через, з-під), закріпити правильне вживання прийменників. 2. Відпрацювати правильне вживання в мовленні різних типів складнопідрядних речень зі сполучниками та сполучниковими словами. 3. Вчити утворювати прислівники від прикметників (швидкий – швидко), форми ступеню порівняння прикметників (швидше – найшвидший). 4. Навчити підбирати споріднені слова, синоніми, складати речення з даними словами. 5. Закріплювати способи творення нових слів за допомогою префіксів і суфіксів, шляхом складання (пароплав, самоскид, кашовар). 	
--	--	--	--

			<p>6. Використання в мовленні складних, простих, поширених речень. Зв'язне мовлення</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Удосконалювати навички повного та короткого переказу, описової розповіді, розповіді за сюжетною картинкою, за серією сюжетних малюнків, з досвіду. 2. Складання різних типів складнопідрядних речень із сполучниками. 3. Навчити дітей складати розповідь та творчі оповідання спираючись на власний досвід. 4. Розвивати індивідуальні здібності дітей у творчій мовленнєвій діяльності. 5. Розвивати вміння відбирати для творчих розповідей цікаві та суттєві події й епізоди, знаходячи початкову форму передачі, включаючи в оповідання опис природи, навколишньої дійсності. 6. Формувати вміння активно вести діалог, залучатися до полілогу. 7. Удосконалення навички діалогічного мовлення на спеціальних заняттях. 8. Формування навичок монологічного мовлення з опорою на наочність. 	
		Формування невербально-експресивної складової комунікативної компетентності	<ol style="list-style-type: none"> 1.Формування мотивації до спілкування, подолання мовленнєвого негативізму. 2. Розвиток сенсомоторної сфери - загальної та дрібної моторики, орального праксису (робота над розвитком пальчикової моторики, продовження роботи з обведення і штрихування фігур (по темі II періоду), робота з олівцем: обведення контуру фігури, штрихування, робота в зошиті в клітинку, складання букв із елементів). 3.Розвиток вищих психічних функцій. 4. Формування процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання. 	
		Формування комунікативно-	<p>В монологічному мовленні:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Формувати вміння висловлювати прохання, вміння вітатися. 	

		діяльній складовій комунікативної компетентності	<p>2. Навчити дитину виражати згоду або незгоду у різних мовленнєвих ситуаціях.</p> <p>3. Формувати вміння ясно висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення), вміння розповісти про свої почуття.</p> <p>В діалогічному мовленні:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формувати вміння ввічливо відповідати на запитання, 2. Розвивати вміння розуміти ситуацію спілкування, наміри й мотиви співрозмовника, оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією. 3. Закріпити вміння ініціювати, підтримувати та завершити розмову, вміння спілкуватись на різні теми 4. Розвивати вміння поступатися, бути чесним при спілкуванні, вміння виявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися). 	
--	--	--	--	--

Додаток П

Перспективний план логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Місяць	Напрями роботи за складовими комунікативної компетентності	Завдання та напрями корекційно-розвивальної роботи	Тиждень
Вересень	Діагностика комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією		1-2
Вересень	Розвиток міжпівкульної взаємодії	Вправи, що поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, стимулюють розвиток мовлення, полегшують процес письма. Методика «Піраміда», комплекс вправ №1	3-4 5-8
	Імпресивно-діяльнісна	1.Розвиток мовленнєвої уваги, уміння вслухатися у мовлення, 2. Вчити концентрувати увагу на сприйнятті мовлення.	
	Невербально-імпресивна	1.Розвиток слухової уваги та контролю. 2. Вчити розуміти паралінгвістичні засоби комунікації (міміку, жести та пантоміми).	
	Експресивно-діяльнісна	1. Робота над правильним використанням іменників та дієслів 2.Розвиток навичок до класифікації предметів, вживання узагальнених слів.	
Жовтень	Експресивно-діяльнісна	1. Робота над правильним використанням іменників та дієслів 2.Розвиток навичок до класифікації предметів, вживання узагальнених слів.	9-12
Листопад	Імпресивно-діяльнісна	1. Вчити дитину давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію. 2.Розвиток розуміння звертань, прохань і доручень, слів або фраз, потрібних у навчальній і побутовій діяльності.	

	Невербально-імпресивна	<p>1.Розвиток слухової уваги на матеріалі немовленнєвих звуків (звучні іграшки, музичні інструменти тощо).</p> <p>2. Вчити розуміти паралінгвістичні засоби комунікації (міміку, жести та пантоміми).</p>	
	Експресивно-діяльнісна	<p>1.Робота над чіткою вимовою голосних.</p> <p>2. Розвиток мовленнєвого апарату, підготовка до постановки звуків (проведення загальної і спеціальної артикуляційної гімнастики).</p> <p>3.Постановка і первісне закріплення порушених і відсутніх у вимові дітей звуків (індивідуальна робота).</p>	
Грудень	Розвиток міжпівкульної взаємодії	<p>1.Розвиток міжпівкульної взаємодії здійснюється шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання.</p> <p>2.Вправи, що поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, стимулюють розвиток мовлення, полегшують процес письма. За комплексом вправ №1-2. Методика «Піраміда» II рівень.</p>	13-16
	Імпресивно-діяльнісна	<p>1.Розвиток розуміння мовлення на рівні діалогу.</p> <p>2.Розуміння інструкцій, звертань, прохань і доручень, слів або фраз, потрібних у навчальній і побутовій діяльності.</p>	
	Невербально-імпресивна	<p>1.Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей.</p> <p>2.Розвиток вміння давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію.</p>	
	Експресивно-діяльнісна	<p>1.Автоматизація і диференціація звуків.</p> <p>2.Розвиток уміння впізнавати, розрізняти і виділяти звуки у слові.</p> <p>1. Складання простих речень.</p>	

		2. Навчити задавати питання і відповідати на питання повною відповіддю.	
	Невербально-експресивна	1.Формування мотивації до спілкування, подолання мовленнєвого негативізму. 2. Розвиток сенсомоторної сфери - загальної та дрібної моторики, орального праксису (робота над розвитком пальчикової моторики, продовження роботи з обведення і штрихування фігур (по темі II періоду), робота з олівцем: обведення контуру фігури, штрихування, робота в зошиті в клітинку, складання букв із елементів).	
Січень	Імпресивно-діяльнісна	1.Розвиток та уточнення значення іменників однини і множини, із зменшувально-пестливими суфіксами. 2.Розвиток фонематичного сприймання, уміння розуміти слова різних граматичних категорій.	17 (святкові канікули) 18-20
	Невербально-імпресивна	1.Формування вміння розуміти емоційну поведінку співрозмовника за мімікою та жестами. 2. Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей.	
	Експресивно-діяльнісна	1.Робота над граматичною складовою мовлення (відпрацювання відмінкових закінчень іменників в однині, перетворення іменників у називному відмінку однини на множину, узгодження дієслів із іменниками в однині та множині.	
	Невербально-експресивна	1.Розвиток вищих психічних функцій. 2. Формування процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання.	
Лютий	Імпресивно-діяльнісна	1.Розвиток фонематичного сприймання, уміння розуміти слова різних граматичних категорій. 2.Розвиток розуміння діалогів, монологів і полілогів.	21-24

	Невербально-імпресивна	<p>1.Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей.</p> <p>2.Розвиток вміння давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію.</p> <p>3.Формування вміння розуміти емоційну поведінку співрозмовника за мімікою та жестами.</p>	
	Експресивно-діяльнісна	<p>1.Познайомити дитину з усіма видами інтонації: розповідної, питальної, окличної.</p> <p>2. Уточнення значення простих прийменників, що позначають місцезнаходження (в, на, під, над, у, за, перед) і напрям дії, переміщення (в, із, до, від, по, через, за). Вчити складати речення з прийменниками.</p>	
	Невербально-експресивна	<p>1.Розвиток вищих психічних функцій.</p> <p>2. Формування процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання.</p>	
Березень	Розвиток міжпівкульної взаємодії	<p>1.Розвиток міжпівкульної взаємодії здійснюється шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання.</p> <p>2.Вправи, що поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, стимулюють розвиток мовлення, полегшують процес письма. За комплексом вправ №2, 3. Методика «Піраміда» III рівень.</p>	25-28
	Імпресивно-діяльнісна	<p>1.Розвиток розуміння мовлення на рівні діалогу.</p> <p>2.Розуміння інструкцій, звертань, прохань і доручень, слів або фраз, потрібних у навчальній і побутовій діяльності.</p>	
	Невербально-імпресивна	<p>1.Формувати вміння давати відповідь на словесну інструкцію відповідними реакціями невербального характеру.</p>	

		2.Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей за інтонацією.	
	Експресивно-діяльнісна	1.Робота над складовою структурою слова. 2.Робота над граматичною будовою мовлення (відпрацювати правильне вживання в мовленні різних типів складнопідрядних речень зі сполучниками та сполучниковими словами, вчити утворювати прислівники від прикметників (швидкий – швидко), форми ступеню порівняння прикметників (швидше – найшвидший).	
	Невербально-експресивна	1.Формування мотивації до спілкування, подолання мовленнєвого негативізму. 2. Розвиток сенсомоторної сфери - загальної та дрібної моторики, орального праксису (робота над розвитком пальчикової моторики, продовження роботи з обведення і штрихування фігур (по темі II періоду), робота з олівцем: обведення контуру фігури, штрихування, робота в зошиті в клітинку, складання букв із елементів).	
	Комунікативно-діяльнісна	В монологічному мовленні: 1.Формувати вміння висловлювати прохання, вміння вітатися. 2. Навчити дитину виражати згоду або незгоду у різних мовленнєвих ситуаціях. В діалогічному мовленні: 1. Формувати вміння ввічливо відповідати на запитання, 2. Розвивати вміння розуміти ситуацію спілкування, наміри й мотиви співрозмовника, оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією.	
Квіте	Імпресивно-діяльнісна	1.Розвиток та уточнення значення іменників однини і множини, із зменшувально-пестливими суфіксами.	29-32

		2.Розвиток фонематичного сприймання, уміння розуміти слова різних граматичних категорій.	
	Невербально-імпресивна	1.Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей за інтонацією. 2.Формування вміння розуміти емоційну поведінку співрозмовника за мімікою та жестами.	
	Експресивно-діяльнісна	1.Робота над граматичною будовою мовлення (використання в мовленні складних, простих, поширених речень, закріплювати способи творення нових слів за допомогою префіксів і суфіксів, шляхом складання (пароплав, самоскид, кашовар). 2. Формувати навички повного та короткого переказу, описової розповіді, розповіді за сюжетною картинкою, за серією сюжетних малюнків, з досвіду.	
	Невербально-експресивна	1.Розвиток вищих психічних функцій. 2. Формування процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання.	
	Комунікативно-діяльнісна	В монологічному мовленні: 1.Формувати вміння ясно висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення), вміння розповісти про свої почуття. В діалогічному мовленні: 1.Закріпити вміння ініціювати, підтримувати та завершити розмову, вміння спілкуватись на різні теми	
Травень	Імпресивно-діяльнісна	1.Розвиток фонематичного сприймання, уміння розуміти слова різних граматичних категорій. 2. Розвиток розуміння діалогів, монологів і полілогів.	
	Невербально-імпресивна	1.Формувати вміння давати відповідь на словесну інструкцію відповідними реакціями невербального характеру.	

	<p>2.Розвиток вміння розуміти емоційний стан інших людей за інтонацією.</p> <p>3.Формування вміння розуміти емоційну поведінку співрозмовника за мімікою та жестами.</p>	33-34
Експресивно-діяльнісна	<p>1.Закріпити навички складового аналізу слів і аналізу речень.</p> <p>2. Закріпити навички повного та короткого переказу, описової розповіді, розповіді за сюжетною картинкою, за серією сюжетних малюнків, з досвіду.</p>	
Невербально-експресивна	<p>1.Розвиток вищих психічних функцій.</p> <p>2. Формування процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання.</p>	
Комунікативно-діяльнісна	<p>В монологічному мовленні:</p> <p>1.Формувати вміння ясно висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення), вміння розповісти про свої почуття.</p> <p>В діалогічному мовленні:</p> <p>1. Розвивати вміння поступатися, бути чесним при спілкуванні, вміння виявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися).</p>	
<p>Діагностичне обстеження сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією</p>		35-36

Додаток Р

КОНТРОЛЬНИЙ ЕТАП														
Імпресивно-діяльнісний компонент														
Рівні	Об'єм ЕГ	К-сть об'єктів із ЕГ	Об'єм КГ	К-сть об'єктів із КГ	P1	P2	корінь із P1	корінь із P2	Кут1	Кут2	Результат	крит 0,05	крит 0,01	Висновок
високий	47	3	47	0	0,064	0	0,25265	0	0,5108	0	2,4763264	1,64	2,31	p<=0,01
достатній	47	17	47	11	0,362	0,234	0,60142	0,48378	1,2905	1,0099	1,3603097	1,64	2,31	статистично не значима
середній	47	21	47	18	0,447	0,383	0,66844	0,61885	1,4642	1,3346	0,6284968	1,64	2,31	статистично не значима
низький	47	6	47	18	0,128	0,383	0,35729	0,61885	0,7307	1,3346	2,92714	1,64	2,31	p<=0,01
Невербально-імпресивний														
високий	47	0	47	0	0	0	0	0	0	0	0	1,64	2,31	статистично не значима
достатній	47	8	47	0	0,17	0	0,41257	0	0,8505	0	4,1231643	1,64	2,31	p<=0,01
середній	47	24	47	24	0,511	0,5106	0,71459	0,71459	1,5921	1,5921	0	1,64	2,31	статистично не значима
низький	47	15	47	23	0,319	0,4894	0,56493	0,69954	1,2007	1,5495	1,6909424	1,64	2,31	p<=0,05
Експресивно-діяльнісний														
високий	47	0	47	0	0	0	0	0	0	0	0	1,64	2,31	статистично не значима
достатній	47	12	47	3	0,255	0,0638	0,50529	0,25265	1,0594	0,5108	2,659493	1,64	2,31	p<=0,01
середній	47	21	47	17	0,447	0,3617	0,66844	0,60142	1,4642	1,2905	0,8418731	1,64	2,31	статистично не значима
низький	47	14	47	27	0,298	0,5745	0,54578	0,75794	1,1546	1,7203	2,7421234	1,64	2,31	p<=0,01
Невербально-експресивний														
високий	47	4	47	0	0,085	0	0,29173	0	0,5921	0	2,8701658	1,64	2,31	p<=0,01
достатній	47	14	47	12	0,298	0,2553	0,54578	0,50529	1,1546	1,0594	0,461466	1,64	2,31	статистично не значима
середній	47	20	47	17	0,426	0,3617	0,65233	0,60142	1,4213	1,2905	0,6338704	1,64	2,31	статистично не значима
низький	47	9	47	18	0,191	0,383	0,43759	0,61885	0,9058	1,3346	2,0782888	1,64	2,31	p<=0,05
Комунікативно-діяльнісний														
високий	47	0	47	0	0	0	0	0	0	0	0	1,64	2,31	статистично не значима
достатній	47	5	47	0	0,106	0	0,32616	0	0,6645	0	3,2212139	1,64	2,31	p<=0,01
середній	47	28	47	22	0,596	0,4681	0,77184	0,68417	1,7635	1,5069	1,2436847	1,64	2,31	статистично не значима
низький	47	14	47	25	0,298	0,5319	0,54578	0,72932	1,1546	1,6347	2,3270692	1,64	2,31	p<=0,01
Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією														
високий	47	1	47	0	0,021	0	0,14586	0	0,2928	0	1,4192771	1,64	2,31	статистично не значима
достатній	47	11	47	5	0,234	0,1064	0,48378	0,32616	1,0099	0,6645	1,6746327	1,64	2,31	p<=0,05
середній	47	23	47	20	0,489	0,4255	0,69954	0,65233	1,5495	1,4213	0,6215412	1,64	2,31	статистично не значима
низький	47	12	47	22	0,255	0,4681	0,50529	0,68417	1,0594	1,5069	2,1692614	1,64	2,31	p<=0,05

Додаток С

Складові і рівні комунікативної компетентності		Емпіричне значення критерію	Статистичний висновок
Імпресивно-діяльнісний	Високий	$\varphi^* = 2,476$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
	Достатній	$\varphi^* = 1,36$	Приймається H_0
	Середній	$\varphi^* = 0,628$	Приймається H_0
	Низький	$\varphi^* = 2,927$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
Невербально-імпресивний	Високий	$\varphi^* = 0$	Приймається H_0
	Достатній	$\varphi^* = 4,123$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
	Середній	$\varphi^* = 0$	Приймається H_0
	Низький	$\varphi^* = 1,69$	Приймається H_1 ($p \leq 0,05$)
Експресивно-діяльнісний	Високий	$\varphi^* = 0$	Приймається H_0
	Достатній	$\varphi^* = 2,659$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
	Середній	$\varphi^* = 0,841$	Приймається H_0
	Низький	$\varphi^* = 2,742$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
Невербально-експресивний	Високий	$\varphi^* = 2,87$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
	Достатній	$\varphi^* = 0,461$	Приймається H_0
	Середній	$\varphi^* = 0,633$	Приймається H_0
	Низький	$\varphi^* = 2,078$	Приймається H_1 ($p \leq 0,05$)
Комунікативно-діяльнісний	Високий	$\varphi^* = 0$	Приймається H_0
	Достатній	$\varphi^* = 3,221$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)
	Середній	$\varphi^* = 1,243$	Приймається H_0
	Низький	$\varphi^* = 2,327$	Приймається H_1 ($p \leq 0,01$)



ПОЛТАВСЬКА МІСЬКА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ПОЛТАВСЬКИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ЯСЛА-САДОК)
КОМБІНОВАНОГО ТИПУ №6 «ДИВОГРАЙ»
Код ЄДРПОУ 23546954 вул. Миру, 8, м. Полтава, 36037, тел. 57-27-46, e-mail dvz6@ukr.net

19.10.2020 № 1670-02/20/94

на № _____ від _____

Довідка

**Про впровадження результатів дисертаційної роботи
Баранець Інни Володимирівни
на тему «Формування комунікативної компетентності у дітей
старшого дошкільного віку із моторною алалією»**

Впродовж 2017-2020 років Полтавський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 6 "Дивограй" Полтавської міської ради був експериментальним майданчиком для апробації методик діагностики і формування комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з нормотиповим і порушеним мовленнєвим розвитком, які розроблені і представлені Баранець Інною Володимирівною в дисертаційній роботі «Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією».

Застосування експериментальних методик дозволяє провести детальну діагностику та визначити стан сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Результати апробації висвітлювалися на методичних семінарах, нарадах і конференціях працівників закладу дошкільної освіти, де були рекомендовані до подальшого застосування в роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення.

Директор ЗДО №6



В. ПАВЛЕНКО



ПОЛТАВСЬКА МІСЬКА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ПОЧАТКОВА ШКОЛА №45 ПОЛТАВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
Код ЄДРПОУ 23553517

Вул. Михайла Грушевського, 17-б, м. Полтава, 36023, тел. (0532) 63-32-95,
e-mail: pochatkova.shkola.45@gmail.com

21.10.2020 № 01-39/333

Довідка
Про впровадження результатів дисертаційної роботи
Баранець Інни Володимирівни
на тему «Формування комунікативної компетентності у дітей
старшого дошкільного віку із моторною алалією»

Упродовж 2017-2020 років на базі початкової школи № 45 (з дошкільним підрозділом) Полтавської міської ради здійснювалося впровадження у освітній процес дітей старшого дошкільного віку теоретичних і практичних результатів дослідження Інни Володимирівни Баранець.

Практичне застосування експериментальних методик дозволяє провести детальну діагностику та визначити стан сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Результати апробації висвітлювалися на методичних семінарах, нарадах і конференціях працівників закладу, де було обговорено доцільність їх подальшого застосування в роботі педагогічних працівників з дітьми із порушеннями мовлення.

Директор
початкової школи № 45
Полтавської міської ради



Алла ШАПОВАЛ



КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ТРОСТЯНЕЦЬКИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ
«КОЛОСОК» ЩЕРБАНІВСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ
ПОЛТАВСЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ»
вул. Центральна, 2 а, с. Великий Тростянець Полтавського району Полтавської області, 38770,
e-mail: trostyan.sadok@ukr.net Код ЄДРПОУ 43079205

№ 316 від 23.10.2020 р.

Довідка

**Про впровадження результатів дисертаційної роботи
аспірантки Інституту спеціальної педагогіки і психології
НАПН імені М. Ярмаченка
Баранець Інни Володимирівни
на тему «Формування комунікативної компетентності у дітей
старшого дошкільного віку із моторною алалією»**

Упродовж 2017-2020 р.р. на базі Комунального закладу «Тростянецький заклад дошкільної освіти «Колосок» Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області» здійснювалося впровадження у освітній процес теоретичних та практичних результатів дисертаційної роботи І. В. Баранець.

Педагогічним колективом закладу дошкільної освіти використані рекомендації дослідниці щодо впровадження у навчально-виховний процес авторської методики формування комунікативної діяльності дітей, зокрема, ефективних напрямів, корекційно-розвивальних прийомів і вправ, що спрямовані на формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком.

Т.в.о. директора КЗ «Тростянецький заклад дошкільної освіти «Колосок» Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області»



С. БІРЮК



КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
 «ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 (ЯСЛА-САДОК) № 280» ДНІПРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 Україна, 49069 м., Дніпро, пр. Богдана Хмельницького 4-А,
 тел. 7496482, т/ф 7496383

№ 421 від 23.10.2020 р.

Довідка

**Про впровадження результатів дисертаційної роботи
 «Формування комунікативної компетентності у дітей
 старшого дошкільного віку із моторною алалією»
 Баранець Інни Володимирівни
 аспірантки Інституту спеціальної педагогіки і психології
 НАПН імені М. Ярмаченка**

Результати дисертаційної роботи І. Баранець були апробовані упродовж 2017-2020 р.р., шляхом впровадження у освітній процес КЗО ДНЗ (ясла-садок) № 280 авторської методики діагностики та формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

На особливу увагу заслуговують запропоновані дослідницею педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей, розкриття специфіки їх застосування у корекційно-розвивальній роботі, що гармонійно поєднувалось з основними завданнями діючої в закладі програми розвитку дітей.

Зважаючи на актуальність та наукову значущість окресленої проблематики, колективом закладу були зроблені висновки про доцільність подальшого використання результатів роботи у розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку.

Завідувач КЗО ДНЗ №280

А.В. Бузілова
 О.В. Бузілова



КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД (ЯСЛА-САДОК) №77»
ДНІПРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 49038, м. Дніпро, вул. Привокзальна, 9
dnz077@dhp.dniprorada.gov.ua

№ 41 від 29 жовтня 2020 р.

Довідка
Про впровадження результатів дисертаційної
роботи аспірантки Інституту спеціальної
педагогіки і психології НАПН імені М. Ярмаченка
Баранець Інни Володимирівни
на тему «Формування комунікативної компетентності у дітей
старшого дошкільного віку із моторною алалією»

Результати наукової роботи Баранець Інни Володимирівни на тему «Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією» було впроваджено в освітній процес Комунального закладу освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №77» Дніпровської міської ради м. Дніпро у 2017-2020 р. р.

Педагогічним колективом закладу застосовані рекомендації дослідниці щодо здійснення формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого їх застосування у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Завідувач КЗО ДНЗ №77



І.Є. Дорошенко



УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ СВЯТОШИНСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ
КИЄВІ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
Дошкільний навчальний заклад №127 зі
спеціальними групами
 03194, м. Київ, бульвар Кольцова 24 –Б, тел. . 405 -34 -67



Довідка
Про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Формування комунікативної компетентності у дітей
старшого дошкільного віку із моторною алалією»
Баранець Інни Володимирівни
аспірантки Інституту спеціальної педагогіки і психології
НАПН імені М. Ярмаченка

Результати дисертаційної роботи І. Баранець були апробовані та впроваджені упродовж 2017-2020 р.р. у освітній процес дошкільного навчального закладу №127 зі спеціальними групами.

Авторська методика діагностики та формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією викликала схвалення у педагогічного колективу закладу. Впровадження розробок і рекомендацій І. Баранець дало змогу урізноманітнити корекційно-розвивальну роботу з дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення, сприяло підвищенню ефективності занять з розвитку комунікативної діяльності дітей, що підтверджує доцільність подальшого застосування результатів даної дисертаційної роботи у освітньому процесі закладу.

Директор



С.В. Ракітіна



ПОЛТАВСЬКА МІСЬКА РАДА
 ПОЛТАВСЬКИЙ ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД (ЯСЛА-САДОК)
 КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ № 78 «ПІЗНАЙКО» ПОЛТАВСЬКОЇ МІСЬКОЇ
 РАДИ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Великотирнівська 36, м. Полтава, 36040, тел.(0532) 66-36-90

17.11.2020 № 43 /02 – 02 – 01

Довідка

**Про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Баранець Інни Володимирівни
 на тему «Формування комунікативної компетентності у дітей
 старшого дошкільного віку із моторною алалією»**

Впродовж 2017-2020 років Полтавський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу № 78 «Пізнайко» Полтавської міської ради Полтавської області був експериментальним майданчиком для апробації методик діагностики і формування комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із моторною алалією та нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Використання експериментальних методик, які розроблені і представлені І.В. Баранець в дисертаційній роботі «Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією» дозволяє провести детальну діагностику з метою визначення стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Результати апробації висвітлювалися на методичних семінарах, нарадах і конференціях працівників закладу дошкільної освіти, де були рекомендовані до подальшого застосування в роботі з дітьми із порушеннями мовлення.

Завідувач ПДНЗ(я-с)№78



Мігушкіна Ж.С.

ПОЛТАВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО –
РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
ЄДРПОУ 25172280
36040, м. Полтава, вул. Героїв Сталінграду, б.16
тел.: (0532) 66-06-41

№ 652
від " 14 " 11 2020 р.

Довідка

**Про впровадження результатів дисертаційної роботи
аспірантки Інституту спеціальної педагогіки і психології
НАПН імені М. Ярмаченка
Баранець Інни Володимирівни
на тему «Формування комунікативної компетентності у дітей
старшого дошкільного віку із моторною алалією»**

Упродовж 2017-2020 р. р. на базі Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради здійснювалось впровадження у освітній процес теоретичних та практичних результатів дисертаційної роботи І. В. Баранець на тему «Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією».

Педагогічним колективом закладу, зважаючи на актуальність та наукову значущість окресленої проблематики, використані рекомендації дослідниці щодо впровадження у освітній процес авторської методики формування комунікативної компетентності дітей, зокрема, ефективних напрямів, нейропсихологічних прийомів і вправ, що спрямовані на формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь і навичок міжособистісного спілкування.

Директор



Л.І. Січкарь