

**Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т. Г. Шевченка**  
Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв  
Кафедра мов і методики їх викладання

## Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня: «магістр»  
на тему:

**«ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО  
ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО ХАРАКТЕРУ»**

Виконала:  
студентка VI курсу, 63 групи  
Спеціальності 012 «Дошкільна освіта»  
Позняк Наталія Олександрівна

Науковий керівник:  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Михайленко Олена Вікторівна

Роботу подано до розгляду « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 року.

Студентка

\_\_\_\_\_ (підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

Науковий керівник

\_\_\_\_\_ (підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри *дошкільної та початкової освіти*  
протокол № \_\_\_\_\_ від « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

Студентка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Зав. кафедри

\_\_\_\_\_ (підпис)

Ірина ТУРЧИНА

(прізвище та ініціали)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІ .....	8
1.1. Поняття мовленнєвої компетенції особистості в сучасній психолого-педагогічній науці.....	8
1.2. Характеристика мовленнєвої діяльності дитини дошкільного віку .....	16
1.3. Загальнометодичні аспекти розвитку мовленнєвої компетенції у дошкільників з різними видами мовленнєвої дисфункції .....	24
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2.	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО ХАРАКТЕРУ.....	38
2.1. Обґрунтування методики та процедури дослідження рівня мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру .....	38
2.2. Аналіз рівнів мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру .....	45
2.3. Методичні рекомендації щодо формування мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру .....	51
Висновки до розділу 2.....	60
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	64
ДОДАТКИ.....	75

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* Базовий компонент дошкільної освіти України, чинні програми розвитку дитини дошкільного віку виокремлюють мовленнєвий розвиток в самостійний напрям, що є свідченням його системоутворюючого значення у становленні особистості. Зміст освітньої лінії «Мовлення дитини» фокусує увагу педагогів на цілісне сприйняття і комплексне розв'язання завдань мовленнєвого розвитку дошкільників в єдності усіх його складових – говоріння, слухання, зв'язного діалогічного та монологічного мовлення тощо.

Формування мовленнєвої компетенції особистості зазвичай розглядається як триєдина мета – розвиток мовлення, навчання мови та мовленнєве виховання. Кожний з цих аспектів за умови своєї успішної реалізації сприяє розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування таких важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, креативність, ініціативність.

Попри наявність широкого за обсягом науково-дослідницького матеріалу, присвяченого питанням мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, проблематика формування мовленнєвої компетенції дошкільників, які мають вади мовлення логопедичного характеру, й досі не отримала належного висвітлення. Здебільшого її розгляд обмежується працями фахівців у галузі логопедії, тоді як дошкільна педагогіка залишає це питання поза увагою. З огляду на це актуальність проблеми формування мовленнєвої компетенції дошкільників є очевидною насамперед по причині відсутності педагогічної аналітики стосовно мовленнєвого розвитку дітей, які мають порушення звуковимови.

Визначаючи ступінь розробленості означуваної проблеми на сучасному етапі, передусім зазначимо, що загальнотеоретичні аспекти формування мовленнєвої компетенції і компетентності особистості розглядаються у науковому доробку таких українських та зарубіжних науковців,

як А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, Л. Іщенко, Л. Калмикова, К. Крутій, С. Максименко, Є. Пасов, Т. Піроженко, О. Трифонова, Т. Філічева, Н. Чевелева, Г. Чіркїна. Психологічний аналіз мовленнєвої діяльності та поведінки дітей дошкільного віку репрезентовано у працях Т. Завязун, С. Михальської, Г. Калмикова, Л. Калмикової, І. Лапшиної та інших. Накопичений методично-практичний досвід формування мовленнєвої компетенції дошкільників, у тому числі з вадами логопедичного характеру, представлений у численних публікаціях Л. Кахаєвої, Л. Кузнецової, І. Ковальчук, О. Ласточкиної, С. Логвинчук, Ю. Рібцун, М. Савченко, І. Синько. Логопедична оцінка феномена мовленнєвих порушень у дошкільників знайшла своє висвітлення у працях Т. Берник, В. Чайко, Л. Волкової, Л. Габ'євої, Ж. Глозман, Н. Жукової, Н. Карпової, Т. Філічевої та інших. Попри широку гаму різноманітних підходів і поглядів на питання формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку, на сьогодні практично не простежується тенденція до розробки проблемно-орієнтованої системи навчально-виховного впливу на таку категорію вихованців закладів дошкільної освіти, як діти з ускладненнями логопедичного характеру, що також сприяє актуалізації дослідження у цій площині.

**Об'єкт дослідження** – мовлення та мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру.

**Предмет дослідження** – особливості розвитку мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру.

**Мета дослідження** полягає у визначенні загально-педагогічних умов формування мовленнєвої компетенції дошкільників 5-6 років з ускладненнями логопедичного характеру в умовах закладів дошкільної освіти.

**Завдання дослідження;**

1. Проаналізувати стан вивчення проблеми формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру у сучасній психолого-педагогічній літературі.

2. Експериментально дослідити сформованість мовленнєвої діяльності дошкільників з мовними дисфункціями та визначити її рівні.
3. На основі результатів констатувального експерименту та їх інтерпретації провести порівняльний аналіз рівнів сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників з логопедичними ускладненнями та дошкільників, що не мають ускладнень логопедичного характеру.
4. Сформулювати та обґрунтувати комплекс загально-педагогічних умов формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру.

**Методи наукового дослідження:** *теоретичні методи* – аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення даних на основі вивчення психолого-педагогічної теорії стосовно мовлення та мовленнєвої діяльності дошкільників, формування їх мовленнєвої компетенції згідно з настановами Базового компоненту дошкільної освіти, й обґрунтування змісту та структури основних категорій дослідження, визначення критеріїв та показників мовленнєвої компетенції вихованців ЗДО, які мають ускладнення логопедичного характеру; *емпіричні методи* – спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей, бесіди з вихователями, вивчення продуктів діяльності – аналіз планів роботи вихователя з розвитку мовлення дітей, діагностування рівня сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників за виділеними критеріями, методи математичної статистики – для проведення кількісного і якісного аналізу результатів експериментального дослідження.

**Наукова новизна дослідження** полягає в уточненні змісту поняття «мовленнєва компетенція, розробці критеріїв, показників та рівнів сформованості мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру, запропоновано комплекс загально-педагогічних умов формування мовленнєвої компетенції дошкільників даної категорії з метою удосконалення форм та методів педагогічного впливу в означеному напрямку.

**Практичне значення дослідження** полягає у можливості використання опрацьованих і розроблених матеріалів як у практичній і науково-методичній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти, так і у навчальному процесі педагогічних вишів та коледжів, що здійснюють фахову підготовку майбутніх вихователів дитячих садків та спеціалізованих освітніх закладів дошкільної ланки.

Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти № 38 міста Чернігів серед його вихованців 5-6-річного віку (спеціалізована логопедична група кількістю 12 дітей) та їх однолітків, які не мають ускладнень логопедичного характеру (кількістю 19 дітей).

**Апробація результатів дослідження** відбулася у вигляді участі у III Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні інноваційні технології у дошкільній освіті» (21-22 травня 2021 р., м. Умань); Модернізація сучасної науки: досвід та тенденції: наукові праці «SCIENTIA» з матеріалами I міжнародної науково-теоретичної конференції (том 1), 21 травня 2021 р. Сінгапур, Республіка Сінгапур: Європейська наукова платформа та Міжнародній науково-практичній конференції «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (24-25 вересня 2021 р., м. Львів).

За результатами участі у конференціях вийшли друком наступні наукові **публікації** (у вигляді тез): «Формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтесорі» (м. Львів); «Науково-теоретичні засади інноватики у формуванні мовленнєвої компетенції дошкільників» (м. Умань).

**Структура роботи:** кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, шести підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (100 позицій) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 82 сторінки, основного тексту – 67 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

#### 1.1 Поняття мовленнєвої компетенції особистості в сучасній психолого-педагогічній науці

Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку являє собою одну з основних проблем, якою мають займатися і сім'я, і педагоги. Згідно з новою редакцією Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), затвердженого наказом МОН України за № 33 від 12 січня 2021 року, в освітньому напрямі «Мовлення дитини» мовленнєва компетентність дошкільника розтлумачується як «здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів» [2].

Одним з видів пізнавальної діяльності людини виступає мовленнєва діяльність, теоретико-методологічне осмислення якої припало переважно на ХХ століття. Так, у працях Ф. де Соссюра «Курс загальної лінгвістики», Л. Щерби «Про три аспекти мовних явищ і експерименти в мовознавстві» (1931), «Мовна система і мовленнєва діяльність» (1974), Л. Виготського «Мислення і мова» (1934), М. Жинкіна «Механізми мовлення», О. Лурії «Мова і свідомість» (1979), О. Леонтьєва «Мова. Мовлення. Мовленнєва діяльність» (1969), «Основи теорії мовленнєвої діяльності» (1974), «Основи психолінгвістики» (1997) та багатьох інших закладено концептуальне підґрунтя сучасної вітчизняної педагогічної думки в галузі навчання дітей рідній мові, а саме – лінгводидактики.

Цей напрям сформувався на базі трьох теоретичних підходів стосовно мовленнєвої діяльності.



Перший підхід називають *лінгвістичним*, і пов'язаний він насамперед з ім'ям радянського дослідника Л. Щерби. В його межах мовленнєва діяльність трактується як один із трьох аспектів мови нарівні з «психологічною організацією та мовною системою», яка охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння. Це дозволяє розрізнити в лінгводидактиці такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо.

Другий підхід, *психологічний*, репрезентований концепціями Л. Виготського та О. Леонтьєва, розглядає мовленнєву діяльність нарівні з іншими видами пізнавальної діяльності людини. Відтак мовленнєва діяльність структурується так само, як і будь-яка інша. При цьому вона так само характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, а також складається з кількох послідовних фаз – орієнтування, планування, реалізації плану та контролю. Даний підхід підпорядковує мовленнєву діяльність пізнавальній в силу того, що, за О. Леонтьєвим, остання «розпредмечує» дійсність за допомогою мови.

Третій підхід, названий *психолінгвістичним* (І. Зимня, О. Леонтьєв), має за свій предмет «співвідношення особистості зі структурою та функціями мовленнєвої діяльності», з одного боку, і «мовою як головною складовою» образу світу людини», з іншого, а його об'єктом виступає «сукупність мовленнєвих ситуацій». З огляду на зазначені об'єкт та предмет, психолінгвістика досліджує механізми породження (продукування) висловлювань від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, від мовленнєвого наміру – до плану, від плану – до семантико-граматичних структур, тобто механізму сприйняття та розуміння мовлення. Як бачимо, психолінгвістичний напрям фактично синтезував у собі два попередні підходи, врахувавши активну сенсо- і формотворчу участь суб'єкта мовлення в пізнанні оточуючого світу.

З огляду на вихідні положення психолінгвістичного підходу вітчизняні розробники лінгводидактики А. Богуш та Н. Гавриш надають мовленнєвій

діяльності людини статусу самостійної діяльності зі специфічною мотивацією [5, с. 70]. Запропонована ними структура мовленнєвої діяльності складається з мовленнєвих дій, мовленнєвих операцій, мовленнєвих актів та мовленнєвої ситуації. У такий спосіб дослідницями було враховано відмінності між мовленнєвими діями, мета яких підпорядкована загальній меті діяльності, та мовленнєвими операціями та діями, що входять до складу інших не мовленнєвих діяльностей.

З точки зору лінгводидактики *мовленнєвою дією* називають процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу), постає її безпосереднім чинником, містить власну мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. При цьому мовленнєва дія здійснює як підготовку мовленнєвого висловлювання, так і його реалізацію, а поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії.

Натомість *мовленнєва операція* тлумачиться як «спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від досягнення конкретної мети» [5, с. 70]. Тому мовленнєва операція порівнюється з умовами, в яких відбувається мовленнєва діяльність.

*Мовленнєвий акт*, як зазначають А. Богуш та Н. Гавриш, слід розглядати як цілеспрямовану мовленнєву дію, яка здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, прийнятих у певному суспільстві. Фактично мовленнєвий акт являє собою одиницю нормативної соціомовленнєвої поведінки, для якої є характерними навмисність (інтенціональність), цілеспрямованість, конвенціональність та співвіднесеність із мовцем [48, с. 412].

Нарешті, *мовленнєва ситуація* розуміється як «реальна життєва ситуація безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами «я – ти – ми – тут – зараз» [5, с. 71]. Іншими словами, це і є безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов, до яких можна віднести урок, заняття, зустріч друзів, ділові переговори тощо. Водночас мовленнєвою ситуацією можна назвати

й сукупність обставин реальної дійсності, того «тла» або контексту, у якому розгортаються певні події, але при цьому обставини повинні слугувати стимулом до мовленнєвої дії. Мовленнєва ситуація унеможлиблюється, якщо немає особливої властивості мовлення – ситуативності, за якої «мовленнєві одиниці у смисловому й часовому параметрах завжди порівнюються із ситуацією і створюють потенційний контекст певного діапазону» [63, с. 47 - 49]. Зокрема, у процесі навчання мовленнєві ситуації виконують п'ять основних функцій:

- перенесення мовленнєвих навичок у нові ситуації спілкування;
- мотиваційну функцію;
- створення ситуації як умови розвитку мовленнєвого вміння;
- семантизацію та презентацію мовленнєвого матеріалу;
- функцію організації мовленнєвого матеріалу.

Відтак в цілому мовленнєву ситуацію, за висновком А. Богуш та Н. Гавриш, можна розглядати як «природне або штучне мовленнєве середовище, яке завдяки об'єктивним чи суб'єктивним умовам, відповідним мовленнєвим тлом та обставинами стимулює мовленнєву активність дітей» [5, с. 71].

Як зазначалося вище, у дошкільному закладі діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності, при цьому активною стороною мовленнєвого акту є говоріння, а пасивною – слухання.

За І. Зимньою, *говоріння* являє собою продуктивний вид активної мовленнєвої діяльності, процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формулювання думки засобами мови [29]. Структура говоріння складається з трьох частин:

- 1) мотиваційно-спонукальної (оскільки для говоріння потрібні стимул, спонукування, мотив);
- 2) аналітико-синтетичної (йдеться про внутрішнє оформлення висловлювання);
- 3) виконавчої (вимовні та інтонаційні вираження думки).

Результат же говоріння (відповідна дія учасників спілкування) реалізується в діяльності інших людей і водночас виступає сполучною ланкою спілкування.

Натомість *слухання (аудіювання)* – це сприймання мовлення на слух і його розуміння. Даний мовленнєвий акт опосередковується говорінням іншого учасника спілкування, а його метою є розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Сміслові сприймання не планується і не контролюється свідомістю того, хто слухає, адже слухання задається зовні іншим мовцем. Відтак результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

У свою чергу, смислове сприймання (розуміння) мовлення напряду залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки зрозуміло й чітко він висловлюється, від темпу й виразності його мовлення, вміння визначити головне, встановити контакт зі слухачем. Разом з тим розуміння мовлення залежить від підготовленості слухача до слухання і сприймання висловлювань. Тому дітей потрібно навчати не лише говорінню (активному мовленню), але й слуханню. Так ми переконуємося, що мовленнєву діяльність насправді важко розподіляти на активну і пасивну, адже рівень володіння мовленням одного суб'єкта багато в чому визначає рівень розуміння його іншим. Такий психофізичний погляд дозволяє дійти висновку про те, що активність мовлення зумовлюється як рівнем володіння мовцем мовленнєво-вимовним актом, так і рівнем розуміння мовлення.

Дослідниці А. Богуш та Н. Гавриш зазначають, що мовленнєву активність слід трактувати не лише як здібність суб'єкта певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці здібності відповідно залежать від рівня володіння мовою і способів її використання [5, с. 72]. Таким чином, у практиці розвитку мовленнєвої діяльності і, відповідно, компетентності дитини дошкільного віку слід враховувати зазначену обоюсторонність й використовувати її потенціал з метою формування мовленнєвої компетенції вихованців.

За твердженням відомого радянського психолога С. Рубінштейна, розуміння мовлення включає в себе його активне використання [29]. Будь-яка активність, у тому числі й мовленнєва, виражається насамперед у формах активації й активізації. Вона завжди співвідноситься із певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації видозміни, як властивість її власного руху.

Фізіологічний погляд на даний процес дозволяє тлумачити *активацію* як нейрофізіологічні та психічні процеси підсилення активності організму. До того ж активація є змінною величиною і залежить як від зовнішніх, так і внутрішніх чинників, котрі актуалізуються у процесі взаємодії організму з навколишнім світом. Якщо в пізнавальній діяльності загалом активація розглядається як переведення особистості зі стану бездіяльності в діяльний стан, то активація мовленнєвої діяльності, за І. Зимньою, розглядається як переведення взаємозв'язку говоріння і слухання (сприймання мовлення) зі стану їх відсутності до наявного стану [29].

Натомість *активізація процесу навчання* виявляє себе у вдосконаленні організаційних форм навчально-пізнавальної роботи дітей, яке забезпечує їх активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність у всіх ланках навчального й виховного процесу. Відповідно, активізація мовлення розуміється психологами В. Артемовим, Л. Виготським, І. Зимньою, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном як переведення складників мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на вищий рівень і полягає у доповненні їх мовними, якісними змінами. Тому навчання дітей говоріння і слухання відбувається у процесі навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності.

У цілому навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність являє собою «організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільною діяльністю у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій» [5, с. 73]. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається з низки видів говоріння

(запитання, відповіді, розповіді, опису, переказування та ін.) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису тощо). Саме у процесі такої діяльності у дітей формуються мовленнєві навички та вміння, які, у свою чергу, обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, конструкторську, дослідницьку тощо).

З огляду на вищесказане, заняття з розвитку мовлення дошкільників є однією з найбільш дієвих форм організації навчальної діяльності. Проте ця діяльність має специфічний характер і здійснюється передовсім на мовному рівні, у сфері комунікації, у процесі якої відбувається навчання дітей дошкільного віку рідної мови як засобу спілкування. Навчально-мовленнєву діяльність дошкільників складають різні види говоріння (відтворювальна або творча розповідь, переказування, розмова, запитання та відповіді) і слухання. З іншого боку, до структури навчально-мовленнєвої діяльності входять мовленнєві навички та мовленнєві вміння.

*Мовленнєвими навичками* називають «автоматизоване оперування мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним) як у процесі слухання, так і в процесі говоріння» [5, с. 74]. Вони формуються на основі застосування педагогічних мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій спочатку у супроводі наочності, а згодом – у внутрішньому плані.

Водночас *мовленнєві вміння* – це «засвоєні суб'єктом норми і правила мови, сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дають можливість здійснювати мовленнєву діяльність» [5, с. 74].

Стосовно дітей дошкільного віку їхня навчально-пізнавальна діяльність так само передбачає як активацію, так і активізацію мовлення. На думку авторів «Дошкільної лінгводидактики», *активація мовлення* являє собою перехід можливого у дійсність, утворення нових мовленнєвих структур (діалогу, монологу, пояснень тощо) внаслідок поступового введення до старих структур нових компонентів, і цей процес характеризується поступовістю, причому в різних видах діяльності. Натомість *активізацію*

мовлення, як наголошують А. Богуш і Н. Гавриш, «слід розглядати не лише як результат формування й реалізації мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, але й як процес розвитку мовленнєвих навичок до повного оволодіння мовною системою» [5, с. 74]. Дослідниці формулюють наступну закономірність: чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення пояснення, міркування, розмірковування та ін.), тим ефективнішою буде її пізнавальна діяльність і очевиднішою – її результативність.

Позаяк мова і мовлення обслуговують усі види діяльності дитини, важливо зазначити очевидний взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні – те, що німецька дослідниця проблем білінгвізму Катаріна Менг визначає як «інтеракційну (взаємодіючу) діяльність» [100]. На її думку, інтеракційна діяльність з необхідністю передбачає наявність певних знань, умінь та навичок, які у своїй сукупності формують компетентність особистості.

Під *компетентністю* розуміють таку комплексну характеристику особистості, яка включає в себе результати попереднього психічного розвитку, а саме: знання, вміння, навички, креативність (як здатність творчо вирішувати завдання – наприклад, складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінювання і самоконтроль. Зрозуміло, що компетентність має свої вікові характеристики, які розглядаються як певні орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності, як то мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, дослідницької тощо.

Разом з тим стосовно питання мовленнєвої діяльності слід розрізнити мовну і мовленнєву компетенції. Так, за визначенням А. Богуш та Н. Гавриш, *мовна компетенція* розглядається як «засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склалися у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській

діяльності у процесі використання певної мови» [5, с. 75]. І в цьому сенсі про сформовану мовну компетенцію можна говорити лише щодо дорослої людини, яка знає і володіє мовними одиницями і категоріями, знає орфографічні та орфоепічні правила. Натомість стосовно дітей дошкільного віку може йтися лише про *мовленнєву компетенцію* – «вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення» [5, с. 75].

Таким чином, аналіз науково-теоретичного доробку фахівців в галузі дошкільної лінгводидактики, а також класиків психології розвитку з питань формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку показує, що дане завдання ще й досі перебуває у стані осмислення усіх сторін і механізмів даного процесу, хоча певні засадничі положення, підтвержені практичною реалізацією, дозволяють вибудовувати інтегральний за своїм характером підхід, який охоплює психофізіологічні, соціальні, педагогічні та інші чинники становлення мовної особистості.

## **1.2 Характеристика мовленнєвої діяльності дитини дошкільного віку**

Основними положеннями, викладеними в Базовому компоненті дошкільної освіти, передбачено конкретні вимоги до мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку. Нормативним віком формування правильного усного мовлення вважається вік від народження до 5 років.

Нормативний мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку за змістом та вимогами характеризується наступним чином.

У віці *трьох років* показники мовленнєвої компетенції дитини передбачають:



- правильну, чітку вимову всіх голосних та приголосних звуків, крім шиплячих [ж], [ч], [ш] та [р];
- зникнення загальної пом'якшеності мовлення;
- наявність у словнику дитини всіх частин мови, окрім прислівників та дієприслівників;
- обсяг словника дитини складає 1000–1300 слів;
- уживання запитань «Для чого?», «Навіщо?», «Чому?», «Кому»;
- спілкування простими, поширеними, складносурядними та складнопідрядними реченнями зі сполучниками і сполучними словами, але часом граматичними;
- правильне вживання більшості відмінкових закінчень, у мовленні трапляються граматичні помилки, спостерігаються виражені випадки словотворення;
- основною формою у спілкуванні є діалогічне мовлення між дитиною і дорослим, між дитиною та іншими дітьми, проте переважає ситуативне мовлення: дитина розповідає побачене, пережите фразами, реченнями, які перемежуються словами «там», «тут», «ось», «цей» або діями чи жестами;
- відтворення за допомогою запитань від дорослого змісту казки, оповідання, розповіді, сюжетного малюнка (спільна розповідь).

У чотири роки показники мовленнєвої компетенції дитини передбачають у нормі:

- обсяг словника до 1800–2000 слів, проте переважають іменники (до 50 %), дієслова (до 30 %);
- правильне вживання роду та числа іменників, засвоєння закінчення родового та знахідного відмінків, кличної форми;
- утворення нових слів за допомогою префіксів за-, з-, на-;
- використання суфіксів зменшувальних, ласкавості, збільшення;
- добирання однокорневих слів;

- правильне вживання теперішнього, минулого та майбутнього часу дієслів та наказової форми дієслова;
- вживання ступенів порівняння прикметників;
- вживання займенників;
- складання за допомогою дорослих (через підказування слів, речень) описових розповідей (з 3-4 речень) про іграшки, овочі, фрукти, дії товаришів, свої власні, з питальною та окличною інтонацією, а також сюжетних відповідей-розповідей (спільно з дорослим) за змістом сюжетних картин;
- переказування за допомогою запитань добре знайомих казок;
- знає напам'ять забавлянки, вірші, загадки;
- чітко й правильно вимовляння голосних і приголосних звуків (крім [p]);
- диференціювання як далеких, так і близьких фонем у словах;
- володіння навичками розмовного мовлення, підтримання розмови, висловлення бажання, прохання, думки простими поширеними та складними реченнями.

У *п'ять років* дитина з нормативним розвитком має наступні показники мовленнєвої компетенції:

- наявність в активному словнику узагальнювальних слів, абстрактних понять, словник за обсягом охоплює 2200–2500 слів;
- правильне вживання багатозначних слів;
- відносно легке добирання синонімів, антонімів, класифікування предметів за ознаками, властивостями;
- знання прислів'їв, загадок, скоромовок, приказок;
- утворення нових граматичних форм за допомогою суфіксів, префіксів та інших частин слова;
- побудова речень різного типу – простих, складносурядних та складнопідрядних зі сполучниками, сполучними словами, прямою мовою;

- вживання фразеологічних зворотів відповідно до ситуації, звуконаслідувальних слів;
- вживання форм словесної ввічливості, мовленнєвого етикету в ситуаціях вітання, прощання, знайомства, подяки, вибачення;
- оволодіння правильною вимовою всіх звуків рідної мови, у тому числі шиплячими та звуком [p];
- виділення з тексту слів із потрібним звуком; виділення в слові першого й останнього звуків, інтонаційне промовляння звука в слові, добирання слів із потрібним звуком, диференціювання понять «звук» та «слово».

У *шість років* показники мовленнєвої компетенції дитини передбачають:

- наявність у словнику 3500-4000 слів;
- знання прислів'їв, загадок, скоромовок, приказок, фразеологізмів, уживання їх у нестимульованому мовленні;
- надання оцінки правильності мовлення, спостереження і виправлення граматичних помилок у мовленні однолітків, своєму власному та дорослих;
- складання описових розповідей різного типу відповідно до композиційної структури, контамінованих (сюжетно-описових, сюжетних розповідей за малюнками, з власного досвіду, за зразком та планом вихователя, переказування знайомих художніх текстів різної складності й композиції за планом вихователя та за частинами);
- побудова діалогів на запропоновані теми;
- правильне вимовляння всіх звуків (як голосних, так і приголосних) рідного мовлення;
- знання і промовляння в різному темпі скоромовок;
- визначення кількості звуків у слові, місця звука в слові (перший, другий, останній);
- виділення голосних та приголосних звуків;

- користування схемою звукового аналізу слів;
- поділ слова на склади, виділення наголошеного складу.

Завдяки цьому наприкінці дошкільного віку у дітей актуалізується значною мірою пізнавальна функція мовлення, яка дозволяє планувати та регулювати практичні дії дитини. Високі результати мовленнєвого розвитку дитини в дошкільні роки дають можливість їй легко засвоювати програму навчання у школі, одночасно із вдосконаленням різних сторін мовлення дитини впродовж її шкільного навчання.

Водночас навчання і розвиток мовлення дітей неможливо зводити лише до мовленнєвої діяльності, реалізації та використання мовної системи.

Дослідниці А. Богуш та Н. Гавриш вбачають у понятті мовленнєвої компетенції особистості декілька різновидів компетенції даного роду – лексичну, фонетичну, граматичну, діамонологічну, комунікативну [5].

Під *лексичною компетенцією* розуміється запас слів у межах певного вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, правильне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

*Граматична компетенція* дитини виявляє себе в неусвідомленому вживанні граматичних форм рідної мови згідно із законами та нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), у чутті граматичної форми, у наявності корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.

*Діамонологічна компетенція* дошкільника демонструє розуміння ним зв'язного тексту, його вміння відповідати на запитання й звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні розповіді.

Нарешті, *комунікативна компетенція* постає як комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Лінгводидактичний підхід до питання формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку, репрезентований у працях наукової школи А. Богуш, можна розширити за рахунок додаткових вимог.

Так, зокрема, серед них найбільш важливим, на думку М. Львова [29], є *змістовність* дитячого мовлення. Дитина лише тоді здатна побудувати свою розповідь або правильно відповісти на запитання вихователя, якщо вона має відповідні знання про навколишню дійсність і вміє користуватися наявним словниковим запасом. Це, у свою чергу, ставить перед як перед вихователями, так і перед батьками завдання систематично збагачувати знання дітей й одночасно забезпечувати активну мовленнєву практику.

Так само важливою вимогою є також *послідовність* і *логічність* викладу думки, оскільки майбутній першокласник повинен уміти послідовно й логічно відповідати на запитання, самостійно будувати розповідь, уникати пауз, пропусків, повторів уже сказаного, не відволікатися і доводити свою розповідь до логічного завершення.

Однією з вимог до мовлення дітей є його *точність*. Під цим поняттям А. Богуш та Н. Гавриш розуміють «уміння мовця обирати слова і словосполучення, які найбільшою мірою відповідають змісту» [5, с. 178]. Разом з тим точність вимагає граматичної правильності мовлення.

Така вимога, як зрозумілість мовлення, характеризується як його доступність для тих, до кого воно звернене: мовлення дитини має бути простим, побудованим з коротких фраз, із правильним словниковим наголосом.

Ще однією вимогою до усного мовлення дітей є його виразність, яка визначається тим, наскільки форма мови відповідає її змісту – у сенсі інтонації, темпу, сили голосу тощо.

Дослідження, проведені О. Гвоздевим, А. Богуш, Ф. Сохіним, А. Максаковим, дозволили сформулювати низку загальних показників розвитку мовлення випускників ЗДО, що можна визначити як критерії, за якими проводиться вивчення мовленнєвого розвитку дітей (див. таблицю 1.1).

Таблиця 1.1

Загальні показники розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку (за А. Богуш) [5, с. 178-179]

Критерій	Зміст показника
<i>Навички мовленнєвого спілкування з однолітками й дорослими</i>	Охоче чи неохоче дитина вступає у спілкування з дорослими, однолітками; як вона розмовляє з товаришами – багато, мало чи взагалі є мовчазною; чи вміє вона ввічливо звертатися до дорослих і дітей; як вона називає дорослих – на ім'я, по батькові, на «Ви» чи якось інакше; чи вітається першою з дорослими і незнайомими людьми чи потребує нагадування, чи не забуває попрощатися; чи вміє дякувати за допомогу, якими словами при цьому користується; чи трапляється у мовленні дитини не літературна лексика; чи вміє вислухати співрозмовника, чи вміє тримати увагу, чи має звичку перебивати того, хто говорить; чи вміє дитина спокійно домовлятися з іншими дітьми – розподіляти ролі у грі, обов'язки у праці, погоджувати свої дії; яким тоном дитина спілкується; чи прислухається до зауважень з приводу культури спілкування, чи намагається позбутися своїх недоліків; чи вміє вільно виступати перед іншими, чи соромиться, боїться
<i>Звукова культура мовлення, сила голосу</i>	Голосно, помірно чи тихо дитина відповідає на запитання, переказує твір, читає вірш; якою є швидкість (темп) мовлення, інтонаційна виразність, дикція (чітка, не досить чітка); чи вміє дошкільник дотримуватися літературних норм вимови (орфоепія); якою є звуковимова – які звуки діти не вимовляють або вимовляють неправильно, замінюють іншими; наскільки проявляється мовленнєвий слух – чи вміє дитина помічати неточності в мовленні, визначити на слух швидкість, інтонаційну виразність, силу, тембр голосу
<i>Активний словник</i>	Іменники – розуміння та вживання побутової лексики, узагальнюючих понять, назв знарядь праці, матеріалів, назв частин, деталей предметів, розуміння і вживання антонімів, синонімів; прикметники – знання і вживання слів, що позначають кольори та їх відтінки, якості, властивості предметів, розміри, матеріал, з якого виготовлений предмет, вживання прикметників – синонімів та антонімів; дієслова – вживання слів, що означають дії людей, тварин, вміння добирати дієслова з протилежним значенням; прислівники – розуміння і вживання слів, що вказують на ознаку дії, слів, що позначають просторові та часові відношення, добір прислівників з протилежним значенням
<i>Граматична будова мовлення</i>	Морфологія – вживання правильних граматичних форм слів, невідмінюваних іменників, закінчень іменників у родовому відмінку множини; вміння узгоджувати іменники середнього роду з прикметниками, вживати дієслова зі зміною голосних чи приголосних в основі, утворювати слова за допомогою суфіксів, префіксів, закінчень, правильно утворювати складні слова; синтаксис – використання різних видів речень: простих (поширені, непоширені), складних (складносурядні, складнопідрядні); вміння

	одну й ту саму думку висловити різними словами
<i>Зв'язне мовлення</i>	Вміння самостійно, повно, послідовно переказувати літературний твір; логічно й послідовно скласти описову і сюжетну розповідь за картинкою, з досвіду або творчу розповідь.
<i>Готовність дітей до оволодіння грамотою</i>	Вміння виокремити перший звук у слові, визначити наявність заданого звука у слові, провести звуковий аналіз слова; правильно відтворювати звуки; у старшій групі – вміння схарактеризувати звуки; поділити слово на склади; скласти речення за заданою кількістю слів, встановити їх послідовність; усвідомлення дитиною окремих мовних явищ

Незважаючи на таку досить розгорнуту й всеохоплюючу систематизацію показників мовленнєвого розвитку дошкільників, слід зауважити, що виокремити якусь головну та єдину якість або здібність, яка б засвідчувала нормальний розвиток мовлення дитини, є досить важким завданням, оскільки сама мова являє собою дуже складне і багатогранне явище. Наприклад, у випадках, коли дитина має неправильну дикцію, коли вона не може відповісти на просте запитання, коли мало і неохоче розмовляє з оточуючими людьми, коли їй важко позначити одним словом групу предметів чи дій – в усіх цих випадках вважається, що вона погано говорить. Зазначені недоліки фактично відображають різні сторони розвитку мовлення і можуть не збігатися: дошкільник інколи погано вимовляє (або зовсім не вимовляє) деякі звуки, але попри це правильно й по суті відповідає на запитання дорослого і сам може ставити цікаві запитання; мало розмовляє з однолітками, але легко й охоче – з близькими та ін. Відтак говорити загально про розвиток чи недоліки мовлення неможливо. Тому фахівці слушно радять спершу з'ясувати, який саме аспект мовлення нерозвинутий, і лише потім вживати відповідні заходи для виправлення мовлення.

### 1.3 Загальнометодичні аспекти розвитку мовленнєвої компетенції у дошкільників з різними видами мовленнєвої дисфункції

У дошкільній корекційній педагогіці, яка являє собою відносно новий, який наразі тільки-но формується, розділ загальної спеціальної педагогіки, значну увагу приділяють вивченню закономірностей формування різних видів мовленнєвої діяльності дитини з відхиленнями у розвитку й спрямованості навчально-виховного процесу на реалізацію мовленнєвих вмінь у різних умовах спілкування.

Окрім того, проблема виховання та навчання дітей дошкільного віку з первинними порушеннями мовлення розробляється в окремому розділі спеціальної педагогіки, який складає науково-методичну дисципліну інтегративного типу – логопедагогіку. Варто зазначити, що питання про застосування терміну «логопедагогіка» наразі залишається відкритим, однак виокремлення дидактичного аспекту логопедії (на відміну від терміну «логопсихологія», більш поширеного в наш час) стає усе більш актуальним й тим самим виражає тенденції розвитку навчання й виховання дітей з мовленнєвими порушеннями, у тому числі й логопедичного характеру.

Як зазначають автори російського навчального посібника «Спеціальна дошкільна педагогіка», логопедагогіка «зорієнтована на певний контингент дітей, які мають порушення мовлення, обумовлені несформованістю, недорозвитком або пошкодженням на ранніх етапах онтогенезу мовленнєвих, психологічних або фізіологічних його механізмів, за наявності нормальних слуху та зору і збережених передумовах інтелектуального розвитку» [82, с. 159].

Базисною наукою для дошкільної логопедагогіки є *логопедія* – педагогічна наука про порушення розвитку мовлення, їх подолання та попередження засобами спеціального навчання та виховання. На основі досліджень закономірностей мовленнєвого розвитку дітей з різними нозологічними формами мовленнєвої патології фахівцями було розроблено



численні шляхи подолання мовленнєвої недостатності, визначено зміст корекційного навчання та виховання, закладено методи фронтального навчання і виховання дітей. Водночас дослідження структури різних форм недорозвитку мовлення в залежності від стану компонентів мовленнєвої системи, від ступеня вираженості дефекту дозволило підійти до науково обґрунтованої індивідуалізації спеціального впливу у логопедичних установах різного типу.

Виокремлення дидактичного аспекту логопедії – корекційного навчання та виховання – складалося поступово, разом із накопиченням емпіричних даних. Наразі даний аспект складає основу професійної програми підготовки фахівців з дошкільної логопедії. Разом з тим дослідження теоретичних і дидактичних засад методик розвитку і корекції мовлення дітей дошкільного віку складає значний інтерес для багатьох галузей не лише дефектології, а й дошкільної педагогіки в цілому. Тому на сучасному етапі розвитку логопедагогіка являє собою багатоаспектний сплав загальної методики розвитку мовлення, логопедії, психолінгвістики, психофізіології, психології і педагогіки.

В основі понятійної системи дошкільної логопедагогіки, за О. Стребелевою, закладено наступні найважливіші положення:

- оволодіння мовними формами, мовленням і навичками навчання відбувається у діяльності, у процесі якої виникає і розвивається потреба у спілкуванні;
- соціальне середовище і спілкування є чинниками, що визначають інтенсивність мовленнєвого розвитку;
- необхідним є навчання дітей спеціальним прийомам організації мовленнєвого спілкування для реалізації комунікативного підходу до розвитку мовлення;
- розвиток і корекція мовлення є найважливішими засобами розумового виховання, адже на рівні елементарного усвідомлення явищ мови

і мовлення відбувається розвиток мовленнєво-мисленнєвих здібностей, створюються умови для логічного пізнання [82, с. 161].

Порушення мовлення здебільшого розглядається фахівцями як загальний термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, прийнятої у даному мовному середовищі, які повністю або частково перешкоджають мовленнєвому спілкуванню й тим самим обмежують можливості соціальної адаптації людини. Як правило, вони обумовлені відхиленнями у психофізіологічному механізмі мовлення, не відповідають віковій нормі, самостійно не можуть бути усунуті і здатні чинити вплив на психічний розвиток особистості. Так само й специфіка відхилень та їх вираженість залежать від часу її прояву (у процесі мовленнєвого розвитку або після його завершення), від рівня психічного та інтелектуального розвитку дитини, від впливу оточуючого середовища тощо.

Зазвичай чинники, які сприяють виникненню мовленнєвих порушень у дітей, можна умовно поділити на три групи: зовнішні (екзогенні), внутрішні (ендогенні) та умови оточуючого середовища. При цьому російські фахівці вважають за потрібне при розгляді численних причин мовленнєвої патології застосовувати еволюційно-динамічний підхід, який полягає «в аналізі самого процесу виникнення дефекту, врахуванні загальних закономірностей аномального розвитку та закономірностей мовленнєвого розвитку на кожному віковому етапі» [82, с. 162].

Не менш важливим вбачається і спеціальне вивчення соціальних умов, в яких дитина живе і розвивається. Так, принцип єдності біологічного і соціального у процесі формування психічних (у тому числі й мовленнєвих) процесів дозволяє говорити про вплив мовленнєвого оточення, спілкування, емоційного контакту та інших факторів на дозрівання мовленнєвої системи дитини. Прикладами несприятливого впливу мовленнєвого оточення може слугувати недорозвиток мовлення у чуучи дітей, які виховуються у глухих батьків, у тривало хворіючих і часто шпиталізованих дітей, виникнення

у дитини заїкання у результаті довготривалих психотравмуючих ситуацій у родині тощо.

У дітей дошкільного віку мовлення є надзвичайно вразливою функціональною системою і легко піддається несприятливим впливам. Фахівці виокремлюють деякі види дефектів мовлення, що виникають за наслідуванням: наприклад, дефекти вимови звуків [л] і [р], прискорення темпу мовлення тощо. Найбільше часто страждає мовленнєва функція у критичні періоди її розвитку, які створюють передумови «зриву» мовлення – в 1-2 роки, у 3 роки і в 6-7 років.

З іншого боку, мовленнєві порушення в дитячому віці зворотнім чином здатні негативно впливати на психофізіологічний стан дитини, подальшу шкільну адаптацію і формування особистості в цілому.

У контексті досліджуваної нами проблематики важливо з'ясувати питання про співвідношення норми і порушення мовлення, адже вивчення особливостей формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру зосереджено на тих дітях, які не мають значних розладів, нормально розвиваються, але демонструють деякі труднощі з реалізацією мовленнєвої функції.

За визначенням І. Синько [40], нормою мовлення варто вважати загальноприйнятні варіанти використання дитиною мови у процесі мовленнєвої діяльності, що забезпечується збереженими психофізіологічними механізмами останньої. Натомість під порушеннями мовлення розуміють відхилення в мовленні людини, яка говорить, від мовної норми, прийнятої у певному мовленнєвому оточенні, зумовлене розладом нормального функціонування психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності.

Такими порушеннями вважаються: 1) ті, що не відповідають віку особи; 2) ті, що не є діалектизмами, характеризуються безграмотністю мовлення й вираженим незнанням мови; 3) ті, що пов'язані з відхиленнями у функціонуванні психофізіологічних механізмів мовлення;

- 4) ті, що здійснюють негативний вплив на подальший психічний розвиток дитини;
- 5) ті, що мають стійкий характер і не зникають самостійно;
- 6) ті, що вимагають логопедичної допомоги залежно від їхнього характеру.

Недорозвиненням вважається якісно низький рівень сформованого мовлення порівняно з нормою мовленнєвої функції або мовленнєвої системи. На різних вікових етапах розвитку дитини мовлення разом з іншими психічними процесами реалізується в різних видах діяльності, і тому наявність мовлення або його відсутність чи недорозвинення мають здатність перебудовувати усі інші психічні процеси.

Практично усе життя і діяльність людини проходить у колективі. Фундаментальним засобом спілкування між людьми є мовлення, адже за його допомогою людина здатна виражати свої думки, почуття, пізнавати почуття інших людей. Крім того, мовлення потрібне і для самого мислення: щоб висловити свою думку, передати свої почуття, виявити свою волю, необхідно знайти точні слова, правильно побудувати фразу, чітко передати інтонацію.

На жаль, порушення мовлення є явищем доволі характерним для дошкільного дитинства. Заїкуватість належить до одного з найпоширеніших розладів мовлення. Як правило, воно виникає у ранньому дитинстві і без допомоги дорослих може зберігатися протягом багатьох років, що, звісно, є перешкодою у навчанні, під час вибору професії, в особистому житті. Водночас заїкуватість формує в людині такі риси характеру, які ускладнюють її життя, – полохливість, тривожність, невпевненість у собі, залежність від оточуючих.

Заїкуватість являє собою розлад мовлення, який виявляється у мимовільних зупинках і повторах окремих звуків і складів. Як зазначається у методичній розробці «Логопедична робота у дитячому садку», заїкування викликають судоми м'язів, які беруть участь у мовленні. Це м'язи губ, язика, м'якого піднебіння, гортані, діафрагми, грудні та черевні м'язи, а при важких формах заїкування ці судоми можуть доповнюватися судомами мимічних м'язів обличчя, а інколи – рухами рук і тулуба [51, с. 13].

До найпоширеніших форм заїкування, на які страждають більшість дітей і дорослих, вчені відносять так зване «заїкування розвитку», тоді як значно рідше трапляється заїкування, зумовлене органічними захворюваннями нервової системи. Фахівці вважають діапазон від 1,5–2 до 5–6 років критичним для виникнення заїкування. Деякі вчені пов'язують виникнення заїкування з переходом дитини на спілкування фразовим мовленням, наголошуючи при цьому, що у цей період існує фізіологічна невідповідність між швидкістю мислення дитини і темпом мовлення. Також критичним називають період, коли дитина вчиться говорити, час вступу до школи та підлітковий вік, пов'язуючи це, головним чином, із психологічними чинниками. Крім того, у хлопчиків заїкування трапляється втричі частіше, аніж у дівчаток. У певному сенсі це пояснює віднесення заїкування до спадкових розладів.

Вважаємо за потрібне визначити особливості розвитку заїкуватих дітей.

Як зазначалося вище, найчастіше заїкування виникає в період активного розвитку фразового мовлення. У цьому віці діти, як правило, говорять нечітко, з паузами, повтореннями окремих звуків. Іноді мовлення переривається мовчанням, бо їм важко буває знайти слова, виразити почуття, бажання, що раптом виникли. Так само нелегко буває дитині граматично правильно оформити свою думку. У подальшому, якщо дитина розвивається нормально, своєчасно вдосконалюється мовленнєвий апарат, а виховання побудоване правильно, ці недоліки можуть зникнути.

За природою розрізняють невротичну та неврозоподібну заїкуватість. Перший вид заїкуватості зазвичай є наслідком раннього органічного порушення нервової системи, хоча провокуючу роль тут також можуть відігравати й психогенні чинники. Неврозоподібна ж заїкуватість найчастіше виникає на фоні дефектів мовлення і буває досить стійкою, що ускладнює її лікування [51, с. 16].

Залежно від судомних проявів заїкуватість також поділяють на 2 види: розрізняють клонічні й тонічні судоми м'язів мовленнєвого апарату. Так, під час клонічних судом дитина повторює кілька разів один склад: наприклад, замість слова «мама» говорить «м-ма-м-ма». При тонічних судамах вона вимовляє тільки перший звук слова «мама» - «м-м-м» або зовсім не може промовити. Часто спостерігається поєднання обох типів судом.

Здебільшого заїкуватість виникає поступово, починається з легкого переривчастого мовлення на кшталт фізіологічних ускладнень, які супроводжують перехід до фразового мовлення. Перебуваючи у мовленнєвій ситуації з оточуючими людьми, дитина немовби «позичає» складний зміст і будову мовлення, яке їй непосильне, а тому причиною заїкуватості нерідко стає посилений розвиток мовлення, що спонукається батьками, які прагнуть якомога раніше розвинути свою дитину.

Важливо зазначити, що заїкуватість, що виникає в результаті психічної травми, спостерігається набагато рідше. Як стверджує дослідниця Г. Малінкіна, зазвичай вона посилюється в умовах мовлення, зверненого до себе [51, с. 16].

По-різному відбувається спілкування дитини і дорослого, з близькими і незнайомими, в колективі і з одним співрозмовником, а поза спілкуванням дитина повністю звільняється від переривчастого мовлення. Прояви заїкуватості такого роду пов'язані, на думку фахівців, з тим, що діти починають відчувати ускладнення в побудові мовлення, не завжди можуть швидко і точно підібрати потрібні слова, а їхні самостійні висловлювання супроводжуються повтором слів, звуків, паузами в пошуку слів.

Можливий і такий варіант: при наявності нормального обсягу словника і достатній сформованості граматичної будови мовлення дошкільника може бути переповнене вставними словами і звуками на кшталт «ну», «ось», «як його», «і» тощо. Описуючи найменші подробиці малозначущих деталей, вони втрачають головний зміст думки. Іноді заїкуваті діти говорять у більш

швидкому темпі порівняно зі своїми однолітками, які не мають порушень у мовленні.

Поряд із особливостями мовлення у заїкуватих дітей часто відмічають і специфічні особливості загальної і мовленнєвої поведінки, а саме:

- підвищена імпульсивність висловлювання і у зв'язку з цим – нерозуміння точного змісту мовлення співрозмовника;
- слабкість вольового напруження;
- уповільнене або упереджене включення в діяльність;
- нестійкість уваги;
- незібраність;
- невміння вчасно переключитися з одного об'єкта на інший.

Усі ці симптоми проявляються на тлі швидкої стомлюваності, підвищеної виснаженості і призводять до різних помилок під час виконання завдань. Зрозуміло, що деякі з цих особливостей властиві й не заїкуватим дітям, однак у заїкуватих вони виражені яскравіше. Відтак підбір завдань корекційного та корекційно-виховного впливу вимагає від вихователя та інших фахівців ЗДО враховувати вищезгадану специфіку. Це означає, що поступове оволодіння дітьми самостійним, вільним від заїкання мовленням має відбуватися, у першу чергу, під час спеціального навчання. Загальна його суть полягає у наступному: самостійне мовлення без заїкання досягається не шляхом механічних тренувань, роботою над диханням, вправлінням у повторенні готових слів і стереотипних граматичних конструкцій, штучним сповільненням темпу і т.д., а завдяки «системі вправ, що мають на меті формування регуляторних механізмів та навичок користування дітьми доступних форм самостійного ситуативного мовлення з подальшим його ускладненням і переходом до мовлення контекстного» [51, с. 17].

Учитель-логопед Г. Малінкіна акцентує на тому, що на початку навчання допускається лише організоване мовлення, тобто активне самостійне мовлення дітей має спонукатися, спрямовуватися і регулюватися

за допомогою запитань та вказівок логопеда. На цьому етапі важливими умовами мовленнєвого спілкування без заїкування є наочність, чітке виконання системи завдань дітьми, різні вимоги до відповідей дітей залежно від етапу навчання та індивідуальних мовленнєвих можливостей. Водночас у процесі корекційного навчання відбувається поступове і посилене ускладнення форм мовлення шляхом скорочення наочності, і так само поступовий перехід від коротких до розгорнутих фразових відповідей, а згодом – до самостійних оповідань як по наочності, так і без неї, за уявою.

Під час корекційних занять разом з діалогічним мовленням діти з логопедичними ускладненнями здобувають навички користування і монологічним мовленням, що також вимагає від фахівця-педагога врахування індивідуальних можливостей кожної дитини.

Ще один загальнометодичний напрям в оволодінні дітьми самостійним мовленням без заїкування Г. Малінкіна вбачає у впровадженні специфічних форм словникової роботи, а також роботи над фразою та оповіданням [51, с. 18]. Зокрема, словникова робота, на її думку, передбачає не лише уточнення, розширення та активізацію словника, як і для нормативних дітей, а й гнучке його використання у спеціально організованих мовленнєвих ситуаціях. Робота над фразою, своєю чергою, передбачає формування точної за змістом відповіді залежно від запитання, відпрацювання логічності побудови мовлення, дотримання обсягу правильного порядку слів у реченні, варіативність його побудови, тоді як механічне повторення мовленнєвих штампів лише зашкодить формуванню мовленнєвої компетенції дітей із заїкуванням. Навчання розповідання полягає у формуванні вміння послідовно і логічно висловлювати свої думки, розповідати зрозуміло для оточуючих, передавати головний зміст коротко або розгорнуто, змінюючи інтонації залежно від змісту.

Корекційно-виховна робота із заїкуватими дітьми, спрямована на формування їхньої мовленнєвої компетенції, може включати в себе наступні заходи: виховання в дошкільниках загальної і мовленнєвої



поведінки, вміння керувати собою, чітко виконувати встановлені на заняттях правила, стримувати емоційне збудження, коли це потрібно, спокійно поводитися в нових умовах, у присутності незнайомих людей. При цьому особливе значення надається вихованню навичок мовленнєвої поведінки – вмінню уважно слухати співрозмовника, вчасно включатися у розмову, підготовці внутрішнього мовлення. Паралельно з цим процесом відбувається розвиток довільної уваги дітей, здатності до переключення з одного виду діяльності на інший, запам'ятовування певного обсягу завдання і послідовності його виконання.

Ще одним досить поширеним різновидом мовленнєвої дисфункції серед дітей дошкільного віку фахівці називають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, який може виявлятися у дефектах звуковимови, мізерності словникового запасу, невмінні граматично правильно узгоджувати слова у реченні тощо. На перший погляд може здаватися, що для дошкільника це є у певному сенсі «нормальним» явищем, однак насправді дана дисфункція, якщо з нею не працювати, здатна створити значні складнощі в подальшому, вже шкільному житті.

У школі до мовлення висуваються високі вимоги, зокрема, до писемного мовлення – особливої форми власного (експресивного) мовлення, що формується, на відміну від усних форм, тільки у процесі цілеспрямованого навчання, і є, на думку О. Бучинської, «знаковою просторовою класифікацією тимчасової послідовності фонем в усному мовленні» [51, с. 51]. У дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення виникають труднощі в процесі оволодіння навичками читання і письма, з'являються стійкі специфічні помилки (наприклад, пропуски чи заміна букв і складів, недописування або недочитування слів, переставляння частин слова тощо).

Вчені вважають, що писемне мовлення – це зорова форма існування усного мовлення, інакше кажучи, в писемному мовленні моделюється – позначається певними графічними значками – звукова структура слів усного

мовлення, тимчасова послідовність звуків переводиться у просторову послідовність графічних зображень, тобто букв. Під фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення розуміють відхилення у формуванні вимовної системи мовлення та її сприймання. Особливістю фонетичної сторони мовлення дітей з такою мовленнєвою дисфункцією є неправильна вимова звуків у поєднанні з їх перестановками, замінами, пропусками, що призводить до зниження розбірливості мовлення, його «змазаності», невиразності. Ознакою ж фонематичного недорозвитку є незавершеність процесу формування звуків, які відзначаються дрібними артикуляційними чи акустичними недоліками.

Учитель-логопед О. Бучинська зазначає, що останнім часом спостерігається зростання кількості дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, ускладненим елементами загального недорозвитку мовлення, синдромом гіперактивності, синдромом дефіциту уваги, мінімальною мозковою дисфункцією. Як наслідок, у таких дітей до всього вказаного додається:

- порушення складової структури слова;
- кількісні та якісні параметри словника таких дошкільників часто не відповідають віковим нормам;
- у мовленні спостерігаються помилки під час граматичного оформлення самостійних висловлювань, відставання у формуванні лексико-граматичної будови мовлення;
- страждає самостійне зв'язне мовлення, дітям дуже важко будувати розгорнуте висловлювання;
- нестійкість уваги, відволікання, сповільненість запам'ятовування мовленнєвого матеріалу, зменшення обсягу слухової пам'яті [51, с. 53].

У результаті неповноцінної мовленнєвої діяльності такої категорії дітей-логопатів страждає їх сенсорна, інтелектуальна та емоційно-вольова

сфера, недорозвиток або своєрідний розвиток яких виступають як вторинні порушення.

Тому психічний розвиток дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення характеризується певними особливостями: у структурі дефекту можуть виявлятися складні поєднання порушення мовлення і пізнавальної активності, що призводить до відсутності мотивації в корекційно-навчальній діяльності. Ці порушення, як слушно зазначає О. Бучинська, негативно впливають насамперед на формування мисленнєвих операцій аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування [51, с. 54]. Це, у свою чергу, чинить негативний вплив на вербальний інтелект, вербально-логічне мислення та на багато інших не мовленнєвих вищих психічних функцій. Водночас спостерігається зниження критичності стосовно власного активного мовлення.

Такі діти вимагають більшої уваги і від логопедів, і від вихователів, адже їм доводиться одночасно коригувати основний мовленнєвий дефект, надолужувати пробіли в знаннях дитини і засвоювати програмовий матеріал їхньої вікової групи, а недоліки у мовленні можуть призвести до формування у дошкільників негативних рис характеру – сором'язливості, нерішучості, замкненості. Інколи у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення може спостерігатися неадекватна самооцінка та проблеми у міжособистісних стосунках.

Отже, наявність різних видів мовленнєвої дисфункції у дітей дошкільного віку вимагає від вихователів закладів дошкільної освіти не лише глибокого розуміння сутності цих дисфункцій, але й розробки та систематичного використання спеціальних засобів педагогічного впливу на такий контингент вихованців, застосування специфічних методик навчання та виховання, які б сприяли формуванню нормативного рівня мовленнєвої компетенції дошкільників з порушеннями мовлення, у тому числі з ускладненнями логопедичного характеру.

## Висновки до розділу 1

Аналіз стану вивчення сучасною психолого-педагогічною наукою проблеми формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку дозволяє дійти висновку про достатню сформованість особливого загальнометодологічного підходу, який ґрунтується на лінгводидактичних засадах вітчизняної наукової школи під керівництвом А. Богуш.

Згідно з ним, формування мовлення дітей дошкільного віку складається з різних структурних компетенцій. До них належать: мовленнєва компетенція як одна з базисних характеристик особистості; мовленнєвий розвиток, який передбачає формування певних мовленнєвих умінь та навичок, що забезпечують функціонування мовлення; навчання мови, пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову й мовлення, що формуються на основі розвитку мовного чуття й водночас зумовлюють цей розвиток; мовленнєве виховання, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості.

Мовленнєва компетенція, у свою чергу, формується завдяки розвитку мовлення, навчання мови й мовленнєвого виховання.

Розвиток мовлення являє собою цілеспрямоване формування у дітей певних мовленнєвих навичок та вмінь (правильної звуковимови, доречного добору або сполучення слів та інших мовних і позамовних засобів, використання слів у відповідній граматичній формі тощо), які й забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних норм.

Навчання мови – це процес формування на основі елементарних знань та уявлень про мову й мовлення мовної компетенції та розвиток чуття мови. Навчання мови й мовлення передбачає засвоєння й усвідомлення дітьми норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне застосування цих знань у мовленнєвій діяльності.

Нарешті, мовленнєве виховання пов'язане з вихованням у дошкільнят любові, поважного ставлення до рідної мови як скарбниці, багатющого надбання нашого народу, виховання прагнення правильно, культурно, красиво говорити рідною мовою. Завдяки йому достатньою мірою сформована мовленнєва компетенція виявляє себе як готовність та спроможність особистості адекватно та доречно застосовувати мову у конкретних життєвих і соціальних ситуаціях.

Розглянута характеристика мовленнєвої діяльності дитини дошкільного віку свідчить про її якісні та кількісні відмінності в залежності від віку дошкільника, що, у свою чергу, обумовлює необхідність змістовної та методичної диференціації навчально-розвивальної роботи вихователя закладу дошкільної освіти відповідно до вікової характеристики вихованців, а наявність у окремих дітей певних видів мовної дисфункції вимагає врахування їх особливостей у процесі формування мовленнєвої компетенції дошкільників.

В цілому виконаний автором розгляд теоретико-методологічних засад мовленнєвого розвитку дошкільників, у тому числі з ускладненнями логопедичного характеру, засвідчує зростаючу актуальність даної проблематики, зумовлену збільшенням кількості дітей з мовленнєвими дисфункціями, й водночас – підвищення вимог до спеціалізованої фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО ХАРАКТЕРУ

#### 2.1 Обґрунтування методики та процедури дослідження рівня мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру

Як уже зазначалося, головною метою цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку є формування мовленнєвої компетенції як однієї з базових характеристик особистості. Вона має три основні напрями: по-перше, це розвиток мовлення, по-друге, це навчання мови і, по-третє, це мовленнєве виховання.

Мета мовленнєвого розвитку та навчання мови дошкільників отримала своє початкове обґрунтування у концепції сучасного російського вченого Ф. Сохіна, а паралельно з цим вона була деталізована, доопрацьована й доповнена українськими дослідниками наукової школи під керівництвом академіка А. Богуш.

Сутність запропонованого ними системного підходу можна представити у вигляді синтезу трьох основоположних напрямів:

перший з них, *структурний напрям*, пов'язаний насамперед із формуванням різних рівнів системи мови – фонетичного, лексичного, граматичного та текстового. Зазначимо, що процес формування мовлення у дошкільному дитинстві відбувається одночасно на всіх цих рівнях, оскільки дитина в цей час опановує всі основні одиниці мови – звук, слово, словоформи, словосполучення, окремі речення і, зрештою, текст. У такий спосіб результативність мовленнєвого розвитку дошкільника досягається шляхом комплексного взаємозв'язку завдань виховання звукової культури

мовлення, розвитку словарного запасу, формування граматично правильного мовлення й розвитку зв'язного монологічного та діалогічного мовлення;

другий, *функціонально-комунікативний напрям*, зорієнтований на реалізацію комунікативної та інших функцій мови, пов'язаних із розвитком та використанням зв'язного мовлення, а саме двох форм мовленнєвого спілкування – монологу та діалогу. Коли дитина навчається мови, у неї з'являється потреба у нових мовленнєвих засобах та нових формах побудови мовленнєвого висловлювання. Разом з тим ускладнення мовленнєвих умінь відбувається у ситуаціях переходу від діалогічної до інших форм монологічного мовлення;

третій, *когнітивний* або *пізнавальний напрям*, передбачає розвиток здатності дитини дошкільного віку до елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення, й тим самим – реалізацію певною мірою інтелектуальної функції мови. Як відомо, формування та функціонування понять у мові й мовленні неможливі поза семантикою слів, словосполучень, так само як і формування та функціонування суджень та умовиводів – поза структурою та семантикою синтаксичних конструкцій, розгорнутих висловлювань, зрештою, тексту в цілому. Але такі процеси мають і зворотній напрямок – від інтелекту до мови, що умовно визначається вченими як аналіз лінгвістичної функції інтелекту, його ролі у свідомому опануванні мови.

Тому, на думку автора, складність застосування системного підходу у контексті емпіричного вивчення рівня мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру полягає перш за все у специфіці мовленнєвої сфери таких дітей. Гіпотетично можемо припустити, що дошкільники з ускладненнями логопедичного характеру й одночасною відсутністю протипоказань щодо навчання і виховання у звичайних, неспеціалізованих закладах дошкільної освіти не виявляють виразних відмінностей стосовно свого фізіологічного, психічного та соціального розвитку, комунікації з дорослими та однолітками, інтелектуального

розвитку відповідно з їхніми віковими нормами. Натомість у площині структурного підходу до таких дітей можна передбачати певні складності, зумовлені відмінностями у рівнях сформованості фонетичного, лексичного, граматичного та текстового компонентів.

З іншого боку, на думку значного кола фахівців в галузі дошкільної педагогіки та психології, підбір методики емпіричного дослідження рівня сформованості мовної та мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку має ґрунтуватися насамперед на базовому положенні про те, що центральним завданням у дошкільному дитинстві є розвиток зв'язного мовлення, оскільки завдяки йому й реалізується головна функція мовлення – комунікативна. Іншими словами, саме розвинутість зв'язного мовлення допомагає дитині налагоджувати контакт з навколишніми людьми й однолітками.

Разом з тим у сучасній дошкільній лінгводидактиці (А. Богуш, Н. Гавриш тощо) особливої ваги набирає третій напрям, оскільки він безпосередньо пов'язаний із особистісним спрямуванням завдань розвитку мовлення. Достатньо згадати, що якщо на попередніх етапах розвою педагогічної думки переважали репродуктивні методи навчання мови та розвитку мовлення, то чинний Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує роботу вихователя перш за все на формування активної позиції дитини в процесі опанування мови, тобто на становлення мовленнєвої особистості. Це, у свою чергу, означає, що розвиток здатності дитини орієнтуватися в мовних явищах створює умови для формування в неї елементарних мовних узагальнень: на лексичному рівні це виявляється в поглибленому розумінні семантики слів, на граматичному – у словотворенні та словотворчості, на рівні розгорнутого зв'язного висловлювання (тексту) – в умінні скласти самостійне зв'язне висловлювання послідовно, логічно, виразно й граматично правильно.

Відтак у питанні підбору методики емпіричного дослідження рівня мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями



логопедичного характеру слід враховувати такий триєдиний характер процесу формування мовленнєвої компетенції дошкільників.

Таким чином, сучасний підхід до формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку повинен інтегрувати в собі структурні, когнітивні і комунікативні сторони розвитку мовленнєвої особистості як рівноправні компоненти єдиної системи навчання та виховання. Інше питання, як методично вирішувати це завдання, які прийоми і заходи використовувати, аби дитина не лише збагачувала свій словниковий запас, але й активно ним користувалася й робила це свідомо, вільно, самостійно.

Наведені вище теоретичні підстави уможливили складання програми емпіричного дослідження стосовно визначення рівня мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з логопедичними ускладненнями (експериментальна група) у порівнянні з дітьми, які не мають ускладнень такого роду (контрольна група).

Основну нашу увагу було спрямовано на визначення способів і засобів дослідження. Реалізація цього завдання передбачала визначення та модифікацію методів збору наукової інформації, а також компонування на їх основі комплексної методики дослідження мовленнєвої компетенції і рівня її сформованості у дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру, що й обумовило проведення констатувального експерименту.

Визначений план дій вимагав дотримання певної логіки дослідження та його відповідних етапів.

На першому етапі відбувся пошук, підбір та компонування складових методики вивчення мовленнєвої компетенції дітей з ускладненнями логопедичного характеру. Для досягнення даної мети було виконано низку наступних завдань, таких як:

- 1) розробка критеріїв та показників розвитку мовленнєвої компетенції дошкільників;
- 2) добір діагностичного інструментарію;

- 3) проведення діагностичних процедур, аналіз та узагальнення отриманих результатів;
- 4) виявлення рівнів розвитку мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру у порівнянні з контрольною групою.

З огляду на зазначені вище складові розвитку мовленнєвої компетенції дитини дошкільного віку і водночас враховуючи основні вимоги до моніторингу досліджуваного виду компетенції згідно з вимогами Базового компоненту дошкільної освіти [2], автором було сформовано діагностичну схему дослідження рівня мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру, до якої увійшли функціональний та структурний компоненти мовленнєвої компетенції як найбільш уніфіковані характеристики сформованості останньої для дошкільників 5-6 років. До кожного з них добиралися відповідні критерії і показники, які в узагальненому вигляді подано у таблиці 2.1.

Відсутність когнітивного (пізнавального) компоненту мовленнєвої компетенції можна пояснити тим, що розумово-інтелектуальне підґрунтя мовленнєвої діяльності дітей даного віку має здебільшого індивідуалізовані особливості і в цьому сенсі вимагає використання спеціальної, предметно спрямованої діагностики.

На думку автора, діагностування рівня сформованості мовленнєвої компетенції є достатньо складною науковою проблемою з точки зору сутнісної невизначеності й релятивності (відносності) поняття «мовленнєва компетенція». Йдеться передусім про залежність змістовного наповнення даного концепту від рівня розвитку суспільства, його культури і науки, соціальних стандартів тощо. Про це свідчить також і проведений аналіз сучасної наукової літератури з даного питання. Відтак у виборі діагностичного інструментарію автор спирався перш за все на знайомі і вихователям, і дітям – вихованцям закладів дошкільної освіти – дидактичні

заходи у вигляді вправ, ігор, бесід, які надають діагностувальній роботі розвивального характеру, гуманізуючи у такий спосіб дослідницький процес.

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку (5-6 років)

Компонент	Критерій	Загальні показники
Структурний	Граматичний	Розрізнення поняття «склад», «речення», «наголос»; вміння самостійно складати речення; вживання в розмові різних частин мови; вживання узагальнюючих слів
	Фонематичний	Уміння чути і розрізняти, диференціювати фонемати рідної мови; уміння добирати слова із заданим звуком
	Лексичний	Розуміння багатозначності слова; розуміння значення антонімів і синонімів та вживання їх у своєму мовленні
Функціональний	Комунікативний	Вміння логічно і зв'язно будувати мову, переказувати текст, давати відповіді по змісту

Згідно з визначеними завданнями констатувального експерименту та відповідно до мети дослідження автором було складено пакет наступних діагностувальних методик:

- для визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників 5-6 років за граматичним критерієм (дидактична гра «Склади речення», вправа «Моя іграшка», вправа «Назви одним словом») – ДОДАТОК А;

- для визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників 5-6 років за фонематичним критерієм (вправа «Буква загубилася», вправа «Визнач звук у слові») – ДОДАТОК Б;
- для визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників 5-6 років за лексичним критерієм (дидактична вправа «Зайве слово», вправа «Що так називають?», дидактична гра «Скажи навпаки») – ДОДАТОК В;
- для визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників 5-6 років за комунікативним критерієм (казка «Кривенька качечка», бесіда за питанням «Де ти мешкаєш?», спостереження за дітьми у процесі спілкування із однолітками, дорослими на заняттях та у повсякденному житті) – ДОДАТОК Г.

У якості вибірки до проведення констатувального експерименту з вивчення рівнів мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру було залучено 2 групи дітей закладу дошкільної освіти № 38 м. Чернігова: експериментальну групу з 12 вихованців 5-6 років, які відвідують логопедичну групу, та контрольну групу з 19 дітей – їх однолітків, які не мають ускладнень логопедичного характеру. Використання діагностувальних методик проводилося частково індивідуально з кожною дитиною, частково – під час групових занять (в залежності від типу завдання).

Згідно з представленими у додатках критеріями оцінювання, кожний учасник констатувального експерименту міг отримати максимально 25 балів і мінімально – 10 балів. Узагальнені бали за кожним критерієм складаються з проміжних результатів по кожній з представлених діагностувальних методик.

## **2.2 Аналіз рівнів мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру**

Зведені результати проведеного діагностування рівнів мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру, розподілені за окремими критеріями структурного та комунікативного компонентів, представлено у таблиці 2.2. Вони дозволяють переконатися у певних відмінностях й особливостях, які має зафіксована в констатувальному експерименті мовленнєва компетенція експериментальна і контрольна групи обстежуваних.

Отримані результати обстеження дозволили провести попередню інтерпретацію, унаочнивши її за допомогою діаграм рівнів мовленнєвої компетенції дошкільників за різними критеріями.

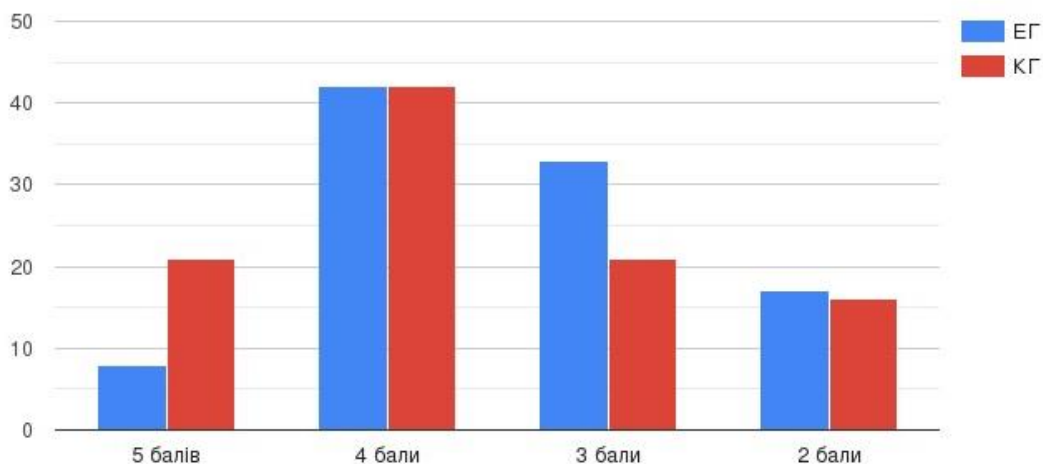
Так, за граматичним критерієм виявлений рівень мовленнєвої компетенції дітей з ускладненнями логопедичного характеру у порівнянні з контрольною групою характеризується наступним: високий рівень мовленнєвої компетенції мають майже втричі менше дітей з експериментальної групи, аніж з контрольної, із середнім рівнем дітей з обох груп порівну, майже так само як і з низьким, а рівень нижче середнього помітно переважає у дітей з логопедичними проблемами (див. рис. 2.1).

За фонематичним критерієм високий рівень мовленнєвої компетенції демонструють діти з контрольної групи, натомість дошкільники з ускладненнями логопедичного характеру взагалі його не виявили. Середній рівень мовленнєвої компетенції за фонематичним критерієм приблизно співпадає в обох групах, тоді як рівень нижче середнього більш проявлений у дітей з експериментальної групи. Низький рівень мовленнєвої компетенції за вказаним критерієм переважає знову ж таки у дітей з цієї групи (див. рис. 2.2).

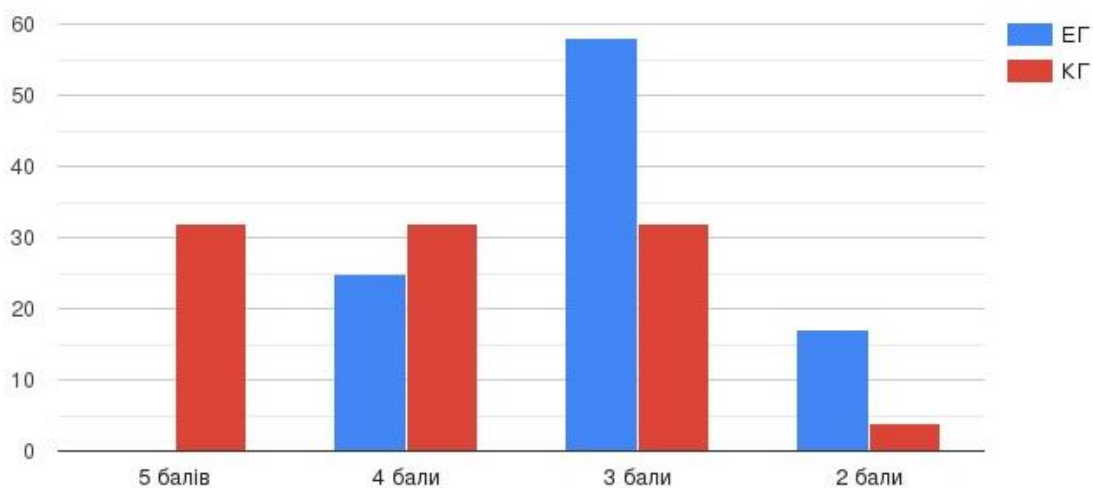
Таблиця 2.2

## Рівні мовленнєвої компетенції дошкільників 5-6 років

	Бали	Експериментальна група (12 дітей)		Контрольна група (19 дітей)		Рівень
		кількість	%	кількість	%	
За граматичним критерієм	5	1	8	4	21	високий
	4	5	42	8	42	середній
	3	4	33	4	21	нижче середнього
	2	2	17	3	16	низький
За фонематичним критерієм	5	0	0	6	32	високий
	4	3	25	6	32	середній
	3	7	58	6	32	нижче середнього
	2	2	17	1	4	низький
За лексичним критерієм	5	0	0	4	21	високий
	4	4	33	8	42	середній
	3	5	42	4	21	нижче середнього
	2	3	25	3	16	низький
За комунікативним критерієм	5	0	0	7	37	високий
	4	3	25	8	42	середній
	3	6	50	3	16	нижче середнього
	2	3	25	1	5	низький
Спостереження за мовленнєвою поведінкою дитини	5	0	0	5	26	високий
	4	10	83	10	54	середній
	3	2	17	2	10	нижче середнього
	2	0	0	2	10	низький

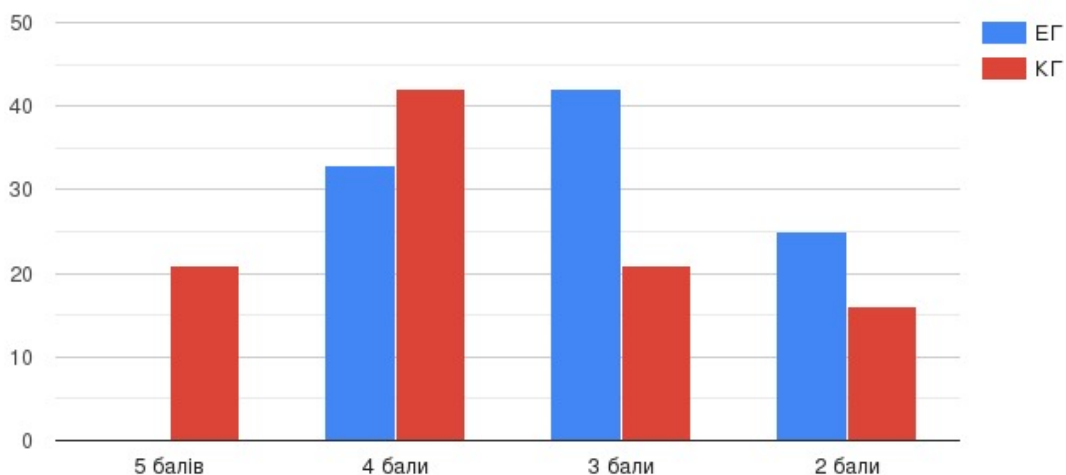


*Рис. 2.1.* Рівні мовленнєвої компетенції дошкільників за граматичним критерієм



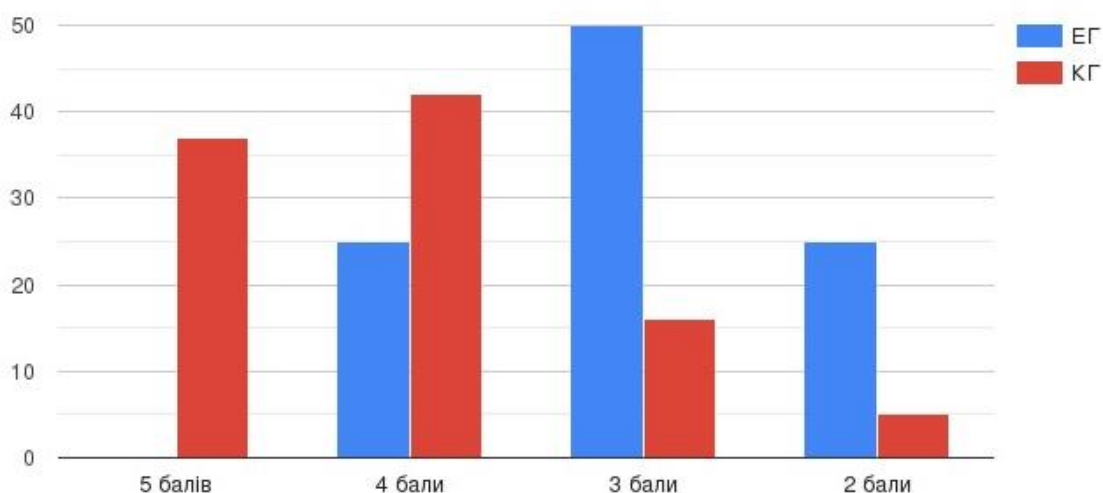
*Рис. 2.2.* Рівні мовленнєвої компетенції дошкільників за фонематичним критерієм

За лексичним критерієм високий рівень мовленнєвої компетенції виявлений лише у дітей контрольної групи, діти ж із логопедичними проблемами дають високі показники на середньому, нижче середнього і низькому рівні, як це показано на рис. 2.3.



*Рис. 2.3.* Рівні мовленнєвої компетенції дошкільників за лексичним критерієм

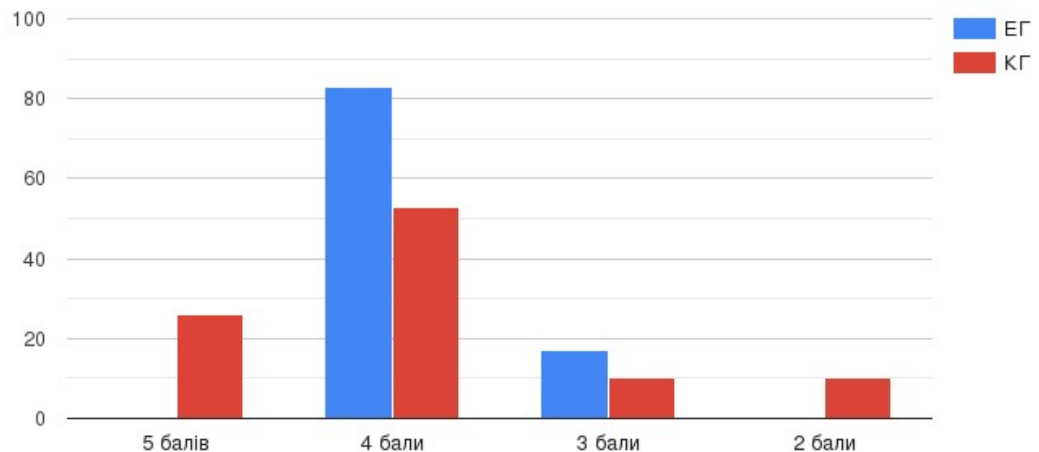
Комунікативний критерій мовленнєвої компетенції дошкільників також дав доволі розбіжні результати: діти з експериментальної групи не показали високого рівня, а більша половина з них продемонструвала низький і нижче середнього рівень мовленнєвої компетенції. Натомість практично протилежна картина спостерігається стосовно дітей з контрольної групи, як це наочно продемонстровано на рис. 2.4.



*Рис. 2.4.* Рівні мовленнєвої компетенції дошкільників за комунікативним критерієм



Спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей як своєрідна складова комунікативно-функціонального компоненту мовленнєвої компетенції дошкільників показало, що більшість дітей з експериментальної групи мають середній рівень, як, втім, і половина контрольної групи (див. рис. 2.5).



*Рис. 2.5.* Оцінювання рівня мовленнєвої компетенції дошкільників на основі спостереження за їхньою мовленнєвою поведінкою

Проведена автором кількісна систематизація отриманих результатів констатувального експерименту створила підстави для з'ясування основних тенденцій та особливостей, що спостерігаються в мовному середовищі дітей дошкільного віку, які мають ускладнення логопедичного характеру.

Так, зокрема, було виявлено, що діти цієї категорії не мають значних проблем в оволодінні граматичним матеріалом і це може свідчити про нормативне функціонування їхньої психіки стосовно механізмів пам'яті, логічного мислення, уяви тощо. Це означає, що такі діти цілком здатні разом зі своїми «здоровими» однолітками успішно засвоювати граматичні норми рідної мови, і порушення мовлення логопедичного характеру їм у цьому практично не заважають.

Натомість на фонематичному рівні у них спостерігаються значні труднощі: приблизно третина з них має середній рівень мовленнєвої компетенції, а дві третини – нижче середнього та низький. Для вихователя це

означає необхідність більше уваги приділяти фонематичній і фонетичній роботі з такими дітьми у контексті навчально-виховного процесу.

Рівень мовленнєвої компетенції за лексичним критерієм, продемонстрований дітьми з ускладненнями логопедичного характеру, також вказує на наявність у них труднощів із формулюванням думок, побудови речень, підбору слів тощо. Припускаємо, що частково це може бути пов'язане із певними психологічними бар'єрами, які має дитина, яка погано вимовляє ті чи інші звуки, соромиться, боїться насмішок тощо. Тому їй, мабуть, набагато легше відбуватися простими фразами або й мовчанням, яке часто може бути інтерпретоване як незнання чи неспроможність висловитися. На це також слід звернути увагу вихователям закладів дошкільної освіти, а саме: слідкувати за тим, щоб перебування такої дитини в умовах дитячого садочка було для неї емоційно комфортним, безпечним, надавало відчуття доброзичливої атмосфери.

Схожа ситуація спостерігається і з комунікативним компонентом мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру: навряд чи можна чекати від таких дітей проактивної комунікативної позиції, але, з іншого боку, вони виявляють значне бажання спілкуватися, взаємодіяти з іншими, але, скоріше за все, за умови, що їх сприймають як рівних, незважаючи на існуючі дефекти мовлення.

Цю думку підтверджує й практика спостереження за мовленнєвою поведінкою таких дітей, де вони зазвичай проявляють себе з позитивного боку, але за умови сприятливого – як психологічно, так і соціально – клімату у дитячому колективі.

Таким чином, інформативний масив даних, отриманих в результаті проведеного емпіричного дослідження щодо рівня мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру дозволяє узагальнено сформулювати основні напрями педагогічної роботи (педагогічні умови) у справі формування мовленнєвої компетенції вихованців закладів дошкільної освіти:

- створення (оновлення) сприятливого для розвитку даної компетенції предметно-просторового освітнього середовища,
- удосконалення методичної роботи з даною категорією дітей,
- тісна співпраця з фахівцями з логопедії,
- взаємодія з родинами.

### **2.3 Методичні рекомендації щодо формування мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру**

Розглянемо сформульовані педагогічні умови формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру більш детально.

Так, під створенням, або скоріше, оновленням сприятливого для розвитку даної компетенції предметно-просторового освітнього середовища автор розуміє насамперед ретельне продумування та забезпечення оптимальних умов для розвитку й саморозвитку дитини. Розуміючи складності, які переживає дошкільник, що має проблеми з вимовою деяких звуків, вихователі і адміністрація дитячого садочку мають дбати про змістовність і насиченість предметно-просторового розвивального середовища груп, сформованість осередків у групі, доцільність розташування та наповнення цих осередків, наявність сучасного інтерактивного обладнання для навчально-пізнавальної діяльності дітей, емоційне благополуччя дітей у взаємодії з предметно-просторовим оточенням та можливість самовираження, гнучкість дизайну і його поліфункціональність, відсутність надлишкового нагромадження, варіативність (вільне пересування, вільний вибір іграшок, періодична змінність ігрового матеріалу, поява нових предметів), доступність, дотримання балансу у візуальній стимуляції і, звичайно, безпечність. Дотримання таких умов дозволяє покращити загальний психологічний стан дітей із логопедичними проблемами, активізує

інтеграційні процеси у дитячому колективі, сприяє більш продуктивному спілкуванню з однолітками і дорослими.

Удосконалення методичної роботи з дітьми дошкільного віку, що мають ускладнення логопедичного характеру, полягає у тісній співпраці вихователя з логопедом – не лише на рівні обміну інформацією, але й на рівні спільної розробки занять і вправ, проведення ігор та інших освітньо-розвивальних заходів. Крім того, повсякденна взаємодія з логопедом, особливо коли він входить до штату працівників дитсадка, здатна значно підвищити професійний рівень самого вихователя і сприятиме комплексній роботі над усуненням можливих і наявних проблем із мовленням у дітей.

Так, наприклад, вихователь, у групі якого є діти з ускладненнями логопедичного характеру, має усвідомлювати, що виправлення вад мовлення логопедичного характеру і, відповідно, формування мовленнєвої компетенції диференціюється залежно від віку дитини.

Так, у *молодшому дошкільному віці* (3-4 роки) перед дітьми недоцільно прямо ставити завдання – вчитися вимовляти той чи інший звук, адже більшість з них просто не усвідомлюють своїх помилок. Логопедична практика показує, що зосередження уваги дітей у цьому віці на недоліках їх вимови нерідко призводить до того, що вони починають соромитися розмовляти з оточуючими, перестають відповідати на запитання.

Отже, необхідно більшою мірою спрямовувати їх увагу на сприйняття фонетично правильного мовлення оточуючих. Дорослі ж повинні говорити з ними чітко, не поспішаючи. Особливо сприятливі умови для цього створюються під час виконання різних режимних моментів, ігор (особливо з наспівами і на звуконаслідування, наприклад, гра «Коровай» та інші).

Малюки, наспівуючи, проговорюють віршик чи співають пісню, де слова заучуються ними повністю. Це є особливо важливим для правильного сприйняття звукової структури останніх. За таких умов, хоча у дитини ще не сформоване поняття про окремі звуки, правильна структура слова зберігається.

Позитивним є також і те, що ігри можна проводити по декілька разів, адже дітям дуже подобаються повторення. Саме це і створює умови для автоматизації звуків, які вони вміють вимовляти окремо, але в самостійному мовленні ще не вживають.

У середньому дошкільному віці цілком доцільно застосовувати спеціальні логопедичні прийоми постановки того чи іншого звуку, однак вони також повинні бути ігрового характеру. Дошкільнята середньої групи вже здатні помічати помилки у мовленні інших людей, але визначити, у чому саме вони полягають, поки що не здатні. Це відбувається тому, що у більшості з них тільки-но починає розвиватися здатність до слухової диференціації та звукового аналізу мовлення. Саме у цьому віці й слід починати логопедичну роботу з їх формування, і тут знову не обійтися без ігор. Наприклад, існує спеціальна гра на слова-пароніми, які відрізняються лише одним звуком (наприклад, ніс – ніж, коза – коса тощо). Тут йдеться про розвиток фонематичного сприймання.

Окрім того, працюючи над звуковимовою дитини, недоцільно пропонувати їй повторювати старі, добре знайомі вірші, в яких певні слова вона вомовляє неправильно. Кожного разу потрібно включати нові, цікаві за змістом і невеликі за обсягом тексти. Розучуючи їх, варто інтонаційно виділяти потрібний звук, звертаючи увагу дитини на його вимову в слові. При цьому потрібно показувати, як правильно тримати язик, губи. Такі логопедичні прийоми спонукають дитину зосереджувати свою увагу і на звуковій стороні мовлення.

У старшому дошкільному віці дітей з вадами звуковимови спостерігається порівняно небагато, але з ним слід поглиблено працювати, особливо з тими, у кого недорозвинений фонематичний слух. Це очевидним чином забезпечить своєчасну підготовку їх до школи і сприятиме зменшенню кількості «невстигаючих» дітей у початкових класах.

Так, старші дошкільнята з добре розвиненим мовленням, правильною вимовою і нормальним слуховим сприйняттям вирішують елементарні

завдання звукового аналізу без помилок. Вони легко визначають наявність або відсутність звуку у слові, розрізняють схожі звуки, придумують слова або відбирають малюнки на заданий звук. У той же час діти, які мають мовленнєві ускладнення логопедичного характеру, допускають помилки.

Співпраця з логопедом збагачує методичну скарбничку вихователя, а той, у свою чергу, допомагає фахівцеві досягти успіху у виправленні проблем логопедичного характеру у дітей. Наприклад, комплекси методів та вправ на подолання мовних недоліків та розвиток мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру можна розробляти, обравши за основу певний «опорний пункт», як от тренування артикуляційного апарату.

Артикуляційний апарат – це частина голосового апарату, що формує звуки мови, а органи, що входять до його складу, називаються артикуляційними органами. До них належать: гортань, язик, верхня та нижня губи, верхні та нижні зуби і піднебіння. Робота цих органів, спрямована на створення звуків мови (голосних, приголосних), називається артикуляцією.

Дихальна гімнастика являє собою комплекс спеціальних вправ, спрямованих на вдосконалення мовленнєвого дихання та вироблення плавного ротового видиху (2-4 секунди) з поступовим збільшенням тривалості видиху до 6-8 секунд. Формування звуковимови можливе лише за умови правильної, чіткої та координованої роботи голосового, дихального та артикуляційного апаратів. Тому важливо навчити дитину розрізняти носовий та ротовий вдих і видих (дихання тільки через ніс або тільки через рот), а також робити фіксований видих зі звуком, складом чи звуконаслідуванням.

Наведемо декілька прикладів *артикуляційних вправ*.

«Жабка» - «Хоботок»: розтягнути губи в посмішці і показати, який широкий ротик у жабки. Потім витягнути губи вперед, трубочкою – вийде хоботок, як у слоненяти.

«Парканчик»: розкрити губи і показати зімкнуті зуби. Ось такий парканчик!

«Гойдалка»: Відкрити рот і гострим кінчиком язика потягнутися спочатку до носа, а потім до підборіддя, потім знову до носа, а потім знову до підборіддя. Так гойдаються гойдалки.

«Лопатка» - «Голочка»: відкрити рот і покласти широкий розслаблений язик на нижню губу. Потім зробити язик вузьким і показати гостру голочку.

«Годинник»: відкрити рот, губи розтягнути у посмішці і кінчиком вузького язика поперемінно тягнутися в різні куточки рота, зображуючи маятник годинника.

«Чашечка»: відкрити широко рот, висунути язик, кінчик і бічні краї язика підняти – вийде чашечка.

«Смачне варення»: рот відкрити, язиком облизати верхню губку, виконуючи рух зверху вниз.

«Коник»: відкрити рот, підняти язик до піднебіння і клацнути ним – показати, як цокає конячка.

Прикладами *дихальних ігор та вправ* можуть бути наступні.

«Забий м'яч у ворота»: запропонуйте дитині подути на ватний чи поролоновий м'ячик так, щоб він покотився у ворота(їх можна зробити з дроту або намалювати). Необхідно стежити за тим, щоб повітряний струмінь був плавним, повільним, безперервним.

«Язичок-футболіст»: як і в попередній вправі, треба забити м'яч до воріт. Накінчик носа покласти шматочок паперу або вати. Відкрити рот, широкий язик покласти на верхню губу, бічні краї язика притиснуті. Повітряний струмінь виходить посередині язика. Дитина повинна сильно подути, так, щоб «м'ячик» полетів угору.

*Розвиток фонематичного слуху дошкільнят з ускладненнями* логопедичного характеру можна здійснювати за допомогою виконання таких вправ.

«Впіймай звук!»: поясніть дитині, що ви будете вимовляти різні звуки, а їй потрібно буде плеснути в долоні – «впіймати звук», коли вона почує певний звук. Необхідно дотримуватися принципу «від простого до

складного»: звук [а] серед у, у, а, у; звук [а] серед о, а, і, о; звук [і] серед и, е, і, и; звук [с] серед л, н, с, п; звук [с] серед ш, ж, ч, с тощо.

«Повтори!»: запропонуйте дитині повторити за вами склади та-та-да – пі-пи – ат-от; па-па-ба – мі-ми – ум-ом; ка-ка-га – ді-ди – іт-ит; ва-ва-фа – кі-ки – ек-ек.

«Ланцюжок слів»: запропонуйте дитині повторити за вами ряди слів, різних за значенням, але схожих за звуковим складом: мак, лак, так, бак; тачка, качка, дачка; сік, вік, тік, бік.

*Вправи для розвитку голосу* проводяться на добре знайомих дітям звуконаслідуваннях. Також під час їх виконання необхідно стежити за тим, щоб усі звуконаслідування дитина вимовляла на видиху.

«Аня співає пісеньку» - А-а-а, а-а-а.

«Гуде потяг» - У-у-у, у-у-у.

«Болить зуб» - О-о-о, о-о-о.

«Пароплав гуде» - И-и-и, и-и-и.

«Жабенята посміхаються» - І-і-і, і-і-і.

«Заблукали у лісі» - Ау-ау-ау, ау-ау-ау.

«Малюк плаче» - Уа-уа-уа, уа-уа-уа.

«Пісенька комарика» - З-з-з, з-з-з.

«Гусак сичить» - Ш-ш-ш, ш-ш-ш.

«Гріємо ручки» - Х-х-х, х-х-х.

Проспівування звуку [а] на видиху (зробили глибокий вдих, надули животик, плечі не піднімаються, на видиху співаємо «А-а-а-а-а-а!»)

Проспівування на одному видиху звукової доріжки а-о-у-и-е (один звук плавно переходить в інший і кожний тягнеться не менше 2 секунд).

Проспівування на одному видиху звукової доріжки зі зміною висоти и сили голосу (пошепки, тихо, голосно, тоненьким (високим) голоском, низьким голосом).



Також у практиці формування мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру доцільно використовувати *жартівливі віршики з повтореннями окремих складів*:

Язык угору – ша, ша, ша,

Наша Маша в ліс пішла.

Язык донизу – са, са, са,

Укусила ніс оса.

Жа, жа, жа – ми побачили вужа.

Жу, жу, жу – по галявині хожу.

Жи, жи, жи – мені допоможи.

Жі, жі, жі – гострі ножі.

Ра, ра, ра – висока гора.

Ру, ру, ру – хліб я беру.

Ар, ар, ар – загудів комар.

Ор, ор, ор – росте мухомор.

З дітьми старшого дошкільного віку корисно вивчати скоромовки на ті звуки, які дитина вимовляє нечітко, наприклад, скоромовки на звуки [з], [с], [ш], [ч], [ж], [р], [л]: «Семен віз сіно», «Старшому сину пошили сині штани», «Всіх скоромовок не перемовиш, не перевискоромовиш», «Золоті жолуді зовсім пожовтіли», «Орел на горі, перо на орлі», «Білі барани грали на барабані», «На дворі трава, на траві дрова, раз дрова, два дрова, три дрова».

Не слід забувати і про використання провідної діяльності, характерної для дошкільного віку, у процесі роботи з дітьми, які мають ускладнення логопедичного характеру, а саме – про ігрову діяльність. Мовленнєвий розвиток дітей відбувається значно активніше, коли дитина грається самостійно, вільно; коли педагог надає дитині право вибору – головне, щоб був співрозмовник, який би пояснив і допоміг дитині зрозуміти сенс ситуації, предметів, вживаних у грі.

Поділ ігор, згідно з класифікацією А. Бурової, може виглядати наступним чином:

творчі ігри – сюжетно-рольові, театралізовані і конструкторсько-будівельні;

ігри з правилами – рухові і дидактичні;

народні ігри – хороводи, забави, ігри з народною іграшкою.

Усі ці ігри супроводжуються віршами, піснями, примовлянками, закличками, хороводними піснями. У такий спосіб діти отримують змогу гратися й одночасно вимовляти та вправлятися у правильності вимови [50]. Сучасний педагог Т. Маркова також, досліджуючи проблему формування та розвитку зв'язного мовлення дошкільників, зосереджувалася на сюжетно-рольових іграх у дитячому садочку, в яких діти перевтілювалися, виконуючи різні життєві ролі: то водія, то перукаря, то космонавта, то мами або тата. Це були такі ігри, як «Перукарня», «Водії», «Сім'я», «Праля», «Дитячий садок» та інші. Граючись у ці ігри, діти закріплювали назви професій, знайомилися з порядком виконання дій, збагачували словниковий запас словами-назвами предметів гри – праска, гребінець, руль, водій тощо. Ці свої перевтілення діти супроводжують словами, звуками, простими реченнями [50], що, безперечно, допомагає дітям із ускладненнями логопедичного характеру поступово підвищувати рівень своєї загальної мовленнєвої компетенції.

І нарешті, тісна взаємодія вихователя і логопеда з родинами вихованців, які мають логопедичні проблеми, має слугувати насамперед недопущенню досить поширених помилок, яких припускаються батьки у вихованні своїх дітей. Охарактеризуємо найбільш поширені з них.

По-перше, дуже часто батьки не беруть до уваги причини порушення у дітей звуковимови. В той же час ці причини можна умовно поділити на дві групи: 1) коли дитина не вимовляє звук, оскільки не може цього зробити і 2) коли вона вимовляє звук, тому що його не чує (тобто плутає його з іншими на слух). У першому випадку логопеди радять працювати

із м'язами артикуляційного апарату – логопедичний масаж, артикуляційна і дихальна гімнастика, інколи медикаментозне лікування; у другому ж випадку потрібно розвивати слухову увагу для дітей до 5 років, а після п'яти вчити

з дитиною виокремлювати на слух звук, який потребує постановки, окремо, у словах, визначати місце звуку у слові, розвиваючи тим самим фонематичний слух і фонематичне сприйняття.

По-друге, батьки часто починають займатися корекцією звуковимови, коли дитина досягла віку 5 років і старше. Однак практичний досвід багатьох логопедів показує, що чим раніше розпочати корекцію, тим кращим буде результат. Особливо це стосується тих дітей, у яких порушена вимова усіх або майже усіх груп звуків (шиплячі, свистячі, [р] і [л] та їх м'які варіанти, [ч], [щ], [ц], а також звуки раннього онтогенезу [к], [г], [д], [т], [б], [п], [в], [ф], [м], [н] та їх м'які варіанти). Оптимальним для корекції звуковимови фахівці вважають вік 4-4,5 років, при цьому йдеться лише про корекцію звуковимови.

По-третє, у випадках порушення вимови декількох звуків батьки починають ставити лише один, той, який здається найлегшим. Фахівці мають застерігати батьків від цієї помилки, оскільки досить часто трапляється так, що поява одного звуку починає «підтягувати» появу іншого.

По-четверте, не можна зловживати артикуляційною гімнастикою, вона є лише розминкою і слугує розігріванню артикуляційного апарату, натомість краще більше уваги приділяти виконанню спеціальних вправ по постановці окремих звуків.

По-п'яте, недостатньо уваги приділяється диханню. Однак, як стверджують логопеди, часто однією з причин відсутності правильної вимови звуку є саме неправильне дихання, відповідно, батькам радять виконувати з дитиною вправи, спрямовані на корекцію правильного мовленнєвого дихання.

Батьки припускаються й інших помилок стосовно налагодження звуковимови у своїх дітей, забуваючи при цьому про комплексний характер формування мовленнєвої компетентності особистості, який з необхідністю включає в себе низку критеріїв, про які говорилося вище, - лексичний, граматичний, фонематичний, комунікативний, когнітивно-пізнавальний. Іншими словами, не можна обмежуватися лише постановкою звуків у дитини, вона має повноцінно задовольняти свої потреби у спілкуванні з однолітками та дорослими у грі, у рухливих заняттях тощо.

Наприкінці зазначимо, що діапазон навчально-виховної роботи з формування мовленнєвої компетенції дошкільників з ускладненнями логопедичного характеру є надзвичайно широким як з точки зору кількості форм і засобів проведення такої роботи, так і з точки зору якісного різноманіття. Наукові досягнення сучасної психології, дефектології, спеціальної педагогіки та психології, логопедагогіки та інших дотичних дисциплін уможливають подальший прогрес у справі формування мовної особистості вже на рівні дошкільного дитинства, проте реалізація цих ідей ще й досі залежить від великої кількості факторів як соціально-економічного, так і освітньо-культурного характеру.

## **Висновки до розділу 2**

Результати констатувального експерименту, проведеного автором з метою емпіричного дослідження особливостей мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру, дозволяють дійти висновку про існуючу диференціацію даного виду компетенції за окремими критеріями.

Так, за граматичним та фонематичним критеріями дошкільники зазначеної категорії демонструють здебільшого низький та нижче середнього рівні мовленнєвої компетенції у порівнянні з однолітками, які не мають вад мовлення.

За лексичним критерієм діти з вадами логопедичного характеру мають дещо кращий рівень мовленнєвої компетенції, однак і він не перевищує рівня нижче середнього, що дозволяє переконатися у нерозривній взаємопов'язаності складових структурного компоненту мовленнєвої компетенції дошкільника.

За комунікативним критерієм діти з ускладненнями логопедичного характеру мають виражений середній рівень у порівнянні з «нормативними» дітьми, але автор припускає в якості причини цього явища здебільшого соціально-психологічні чинники, оскільки спостереження за мовленнєвою поведінкою таких дітей свідчить про наявність середнього, достатнього рівня мовленнєвої компетенції.

На підставі аналізу отриманих результатів емпіричного дослідження особливостей мовленнєвої компетенції дошкільників з вадами логопедичного характеру автором було сформульовано й обґрунтовано комплекс загальних педагогічних умов для формування мовленнєвої компетенції дітей зазначеної категорії, серед яких створення (або оновлення) предметно-просторового освітньо-розвивального середовища в умовах закладів дошкільної освіти, удосконалення методичної роботи вихователя у тісній співпраці з логопедом, а також залучення батьків до спільного процесу формування мовленнєвої компетенції їхніх дітей.

Реалізація сформульованих педагогічних умов вбачається автором як одна з невід'ємних частин професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, а для майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти – як важливий і перспективний напрям фахової підготовки.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проблема формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку, які мають ускладнення логопедичного характеру, викликає в Україні останнім часом усе більшу увагу з огляду на збільшення кількості дітей, які виявляються не готові до продуктивного навчання у школі саме на підставі недостатньої сформованості своєї мовної і мовленнєвої компетентності. Це проявляється на багатьох рівнях соціального життя школяра – у навчанні, у спілкуванні, у взаємодії з оточуючими тощо.

Витоки цієї проблеми знаходяться у дошкільному дитинстві, коли дитина, маючи певні труднощі зі звуковимовою, починає поступово відставати в інших показниках свого інтелектуального, емоційного і навіть психофізіологічного розвитку.

Відтак необхідність усвідомлювати важливість гармонійного зростання майбутньої мовної особистості актуалізує у середовищі науковців і практиків пошуки відповідей на питання про шляхи і засоби забезпечення сприятливих умов для формування й розвитку мовленнєвої і мовної компетентності кожного члена суспільства.

На підставі аналізу теоретико-методологічних засад формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку, а також вивчення автором феноменології мовленнєвих порушень серед дошкільників, було поставлено завдання дослідити особливості мовленнєвої компетенції дітей віком 5-6 років, які мають ускладнення логопедичного характеру у порівнянні з «нормативними» дітьми такого ж віку, підбрано відповідний діагностувальний інструментарій, обґрунтовано методичні вимоги до проведення дослідження, критерії та показники мовленнєвої компетенції обстежуваних.

Проведене автором емпіричне дослідження рівнів сформованості мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру засвідчило наявність нерівномірності розвитку

різних складових структурного і комунікативного компонентів мовленнєвої компетенції дітей даної категорії у порівнянні з «нормативними» дітьми, що й обумовило розробку загальнопедагогічних умов реалізації завдань по формуванню зазначеного виду компетенції у вихованців закладів дошкільної освіти.

У найбільш загальному вигляді перелік педагогічних умов формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку з ускладненнями логопедичного характеру включає в себе створення предметно-просторового освітньо-розвивального середовища з можливістю його модифікації під потреби зазначеної категорії дітей в умовах закладів дошкільної освіти, інтеграції методичної роботи вихователя з логопедичною практикою, а також залучення батьків до спільного процесу формування мовленнєвої компетенції їхніх дітей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України; АПН України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ: Світич, 2008. 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу: наказ МОН № 33 від 12.01.2021 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>
3. Артищева Л. В. Логопсихология: учеб.-метод. пособие. Казань: Изд-во Казан ун-та, 2016. 60 с.
4. Берник Т. Л. Організація логопедичної допомоги дітям дошкільного віку в системі спеціальної освіти. *Дефектологія*. 2006. № 1. С.51–55.
5. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови / за ред. А. М. Богуш. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
6. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студ. вищ. навч. закладів факультетів дошк. освіти. Київ: Видав. дім «Слово», 2006. 304 с.
7. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Мовленнєва робота з дошкільниками: шляхи оптимізації. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 3. С. 4–14.
8. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Ранок, 2011. 176 с.
9. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ : Видав. дім «Слово», 2004. 375 с.
10. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 3–5.



11. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. *Дошкільне виховання*. 2012. № 10. С. 5–9.
12. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: підручник. Київ : Видав. дім «Слово», 2009. 408 с.
13. Борова В. Є. Компетентнісний підхід до педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2019. № 3(128). С. 33–38.
14. Боровик Т. Розвиток мовлення дітей засобами гри-драматизації. *Джерела*. 2016. № 2. С. 8.
15. Ватаманюк Г. Теоретичні основи формування лексичної компетенції старших дошкільників у процесі сприйняття художніх творів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Лабунець*. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 22(1-2017), ч. 2. С. 183 – 187.
16. Виправлення вад мовлення у дошкільників: наук.-вироб. вид. / упоряд. В. Л. Чайко. Київ : Шкільний світ, 2009. 110 с.
17. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / уклад. А. М. Богуш. Київ: ІЗМН, 1997. 112 с.
18. Волкова Л. С. Логопедия: учеб. для студ. дефектолог. фак. пед. высш. учеб. заведений. 5-е изд., перераб. и доп. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 704 с.
19. Габьева Л. Л. Логопедагогика. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. 92 с.
20. Гавриш Н. В. Методика формування мовленнєво-творчої діяльності старших дошкільників на різних етапах навчання. *Лінгводидактика*

- в сучасних закладах освіти*: кол. монографія / за ред. А. М. Богуш. Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. С. 94–111.
21. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.-метод. посібник. Київ: Видав. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіціна, 2006. 119 с.
22. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 42 с.
23. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці: монографія. Донецьк : ТОВ Лебедь, 2001. 218 с.
24. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: навч.-метод. посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2009. 160 с.
25. Греченко Є. Д., Кравченко І. В. Використання образотворчої діяльності в процесі словникової роботи з дітьми дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (м. Суми, 15 лют. 2019 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 10–13.
26. Гужанова Т. С. Місце «Методики формування мовленнєвої компетенції дошкільників» у підготовці майбутніх вихователів. *Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі*: збірник наук.-метод. праць / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2019. С. 10–12.
27. Дифференциальная диагностика речевых нарушений у дошкольников / сост. Т. Т. Батышева, Г. И. Орлова, Ю. А. Климов и др. Москва : ГБУЗ «Научно-практический центр детской психоневрологии» Департамента здравоохранения г. Москвы, 2017. 33 с.
28. Донець В. В. Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (м. Суми, 15 лют. 2018 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 66–69.

29. Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія / упоряд. А. М. Богуш. Київ: Видав. дім «Слово», 2005. 720 с.
30. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филічева Т. Б. Логопедія. Преодолення загального недорозвитку мови у дошкільників: книга для логопеда. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. 320 с.
31. Завязун Т. В. Особливості розвитку мовлення дошкільників як самостійна проблема педагогічної психології. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Вип. 4(13). С. 72–82.
32. Завязун Т. Розвиток мовлення дошкільників як проблема сучасної вікової психології. *Pregraduálna príprava profesionálov v oblasti vzdelávania dospelých*. Prešov, 2018. С. 294–306.
33. Іщенко Л. В. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови: навч. посібник. Умань: ПП «Жовтий», 2013. 138 с.
34. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь та навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навч. посібник для студ. ВНЗ. Київ: НМЦВО, 2003. 300 с.
35. Калуська Л., Отрощенко М. Інновації в дошкільній освіті: програми, технології, проекти, ідеї, досвід. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 376 с.
36. Карпова Н. Л., Глозман Ж. М. Проблемы нарушенного речевого общения в форме заикания и его коррекции. *Теория речевой деятельности: вызовы современности*: материалы Междунар. симпозиума по психолінгвістике и теории коммуникации (Москва, 6-8 июня 2019 г.) / ред. коллегия: Е. Ф. Тарасов (отв. ред.), Н. В. Уфимцева, В. П. Синячкин, У. М. Бахтикиреева и др. Москва: Изд-во «Канцлер», 2019. С. 295–296.
37. Кахаєва Л. Є., Кузнецова Л. О. Мовленнєвий розвиток старших дошкільників. Харків: Основа, 2011. 143 с.

38. Кирда І. Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мови. *Молода спортивна наука України*. 2008. Т. 3. С. 115–119.
39. Ковальчук І. А. Формування у дошкільників навичок звукової вимови (з досвіду). *Наша школа*. 2008. № 5/6. С. 51–55.
40. Комплексний підхід до формування мовленнєвої компетенції: посібник / уклад. Синько І. М. Донецьк, 2018. 30 с.
41. Крутій К. Л., Кулинич О. П., Погрібняк Н. В. Конспекти занять із художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2012. 200 с.
42. Крутій К. Л. Мовленнєве заняття: досвід, проблеми, пропозиції. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 1998. 160 с.
43. Крутій К. Л. Розвиваємо в дитини мовлення, інтелект, здібності. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 1999. 200 с.
44. Крутій К. Л. Чарівна логопедія. Дніпропетровськ: Сталкер, 1999. 368 с.
45. Ласточкина О. В., Прокопенко А. С. Інформаційно-комунікаційні технології у системі корекції порушень мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (м. Суми, 15 лют. 2019 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 30–33.
46. Ласточкина О. В., Єременко Л. П. Творчі ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (м. Суми, 15 лют. 2019 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 23–27.
47. Ласточкина О. В. Характеристика мовленнєвої підготовки дошкільників. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. Вип. III. С. 127–133.

48. Лингвистический энциклопедический словарь / глав. ред. В. Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия, 1990. 688 с.
49. Логвинчук С. Л. Дидактичні ігри, вправи, творчі завдання: розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників. Харків: Основа, 2012. 192 с.
50. Логвинчук С. Мовленнєва компетенція – засобами гри: досвід. *Дошкільне виховання*. 2016. № 2. С. 11–15.
51. Логопедична робота у дитячому садку / упоряд. Г. М. Лисенко. Київ: Шкільний світ, 2011. 120 с.
52. Лосик Е. Ю. Сборник логопедических занятий по исправлению нарушений письменной и устной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Москва: ФЛИНТА, 2020. 154 с.
53. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.
54. Максименко С. Д. Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. – Київ: Нора-Друк, 2003. 443 с.
55. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: наук.-метод. посібник. Київ: КНТ, 2008. 256 с.
56. Марценюк Ю. Розвиток мовлення дошкільників в ігровій діяльності. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів II Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Вінниця, 19-20 квіт. 2018 р.) / за ред. О. А. Голюк. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2018. Вип. 7. С. 160–164.*
57. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навч. посібник. Київ: Видав. дім «Слово», 2010. 285 с.
58. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення: навч.-метод. посібник. Київ: Видав. дім «Слово», 2010. 285 с.
59. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: книга для логопеда. Москва: ТЦ Сфера, 2007. 192 с.

60. Михальська С. А. Психологія мовленнєвої поведінки дитини 5-7 років життя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2020. 512 с.
61. Надворна О. Розвиток мовлення в системі Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 16–19.
62. Нащубська О. В., Кравченко А. І. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (Суми, 15 лют. 2018 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 97–101.
63. Пасов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 144 с.
64. Пелех А. Ф., Мілевська О. П. Застосування диференційованого підходу до проведення дихальної гімнастики у логопедичній роботі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (м. Суми, 15 лют. 2019 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 94–99.
65. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
66. Піроженко Т. О. Мовленнєве зростання дошкільника. Київ: Грайлик, 2009. 148 с.
67. Піроженко Т. О. Мовлення дитини: психологія мовленнєвих досягнень дитини: посібник. Київ: Главник, 2005. 111 с.
68. Піроженко Т. О. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей. *Дошкільне виховання*. 2001. № 1. С. 10–11.
69. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 448 с.
70. Подліна С. В. Розвиток мовленнєвої компетенції. *Дошкільний навчальний заклад*. 2012. № 1. С. 5–10.
71. Поливарова З. В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста: учеб. пособие. 3-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2019. 136 с.

- 72.Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: Академвидав, 2013. 464 с.
- 73.Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. Москва: ВЛАДОС, 1997. 400 с.
- 74.Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб-метод. пособие / под. общ. ред. Т. В. Волосовец. Москва: В. Секачев, 2007. 224 с.
- 75.Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічному ЗВО: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьовой. Харків, 2018. Ч. 4: Психолого-педагогічна діагностика дітей дошкільного віку. 322 с.
- 76.Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посібник / Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М. та ін.; за заг. ред. Л. О. Калмикової. Київ: Фенікс, 2008. 245 с.
- 77.Рібцун Ю. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2008. № 1. С. 11–13.
- 78.Рібцун Ю. Методичні рекомендації щодо формування граматичного аспекту мовлення в молодших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2009. № 3. С. 21–26.
- 79.Рудік О. А., Березюк В. С. Інноваційні технології в ДНЗ: теоретичні матеріали, діагностичні методики, методичні заходи. Харків: Основа, 2017. 224 с.
- 80.Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Київ: Навчальна книга - Богдан, 2011. 160 с.
- 81.Свинарук Л. Розвиток зв'язного мовлення – запорука успішного навчання в школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 133–138.
- 82.Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Ежанова и др.; под. ред. Е. А. Стребелевой. Москва: ИЦ «Академия», 2002. 312 с.

83. Табака О. Зарубіжна педагогіка про розвиток мовлення дошкільників. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. Вип. 3. С. 29–34.
84. Тарасун В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. Київ: Ін-т дефектології АПН України, 1998. 257 с.
85. Тищенко В. В., Рібцун Ю. В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років. Поради батькам. Київ: Літера ЛТД, 2009. 128 с.
86. Трифонова О. С. Діагностика рівнів сформованості мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2012. № 11-12. С. 165–175.
87. Трифонова О. Стан сформованості мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку в практиці дошкільних навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 3. С. 302–311.
88. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібник. Київ: Ін-т спец. педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.
89. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗМН: програмно-метод. комплекс. Київ: ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.
90. Трофименко Л. І. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗМН II – III рівнів. *Дефектологія*. 2007. № 3. С. 34–38.
91. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Київ: Ін-т спец. педагогіки НАПН України, 2014. 144 с.



92. Феденко О. О., Стахова Л. Л. Профілактика порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (Суми, 15 лют. 2018 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 130–133.
93. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография. Москва, 2000. 314 с.
94. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. Москва: Просвещение, 1989. 221 с.
95. Харченко Н. Психолінгвістичні підходи щодо формування в старших дошкільників мовленнєвих навичок і вмінь будувати міркування. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling\\_2008\\_1\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_1_11)
96. Цибуля Н. М., Стахова Л. Л. Логопедична допомога в дошкільному навчальному закладі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VI Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (Суми, 14 квіт. 2017 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. С. 165–167.
97. Чекаліна В. А. Формування мовленнєвої компетентності дошкільників у процесі навчання переказу літературних творів. *Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 11 квіт. 2014 р.). Київ, 2014. С. 325–331.
98. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. 3-тє вид., перероб. та доп. Київ: Видав. дім «Слово», 2014. 672 с.
99. Яцук В. А. Формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2010. № 3. С. 57–61.
100. Meng K. Der kindliche Spracherwerb und seine Vermittlung in sprachlichen Interaktionen = Children's language Acquisition and its Mediation in Verbal Interactions. *LIGHT. Language for Integration and Global Human Tolerance. Europäisches Modell zum aufbau bilingualer Kindergärten*. Teil I. Theoretische Grundlagen und Praxis [Електронний ресурс] –



**Рівень сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників****5-6 років за граматичним критерієм**

(джерело - <https://vseosvita.ua/library/monitoring-movlennevoi-kompetencii-ditej-doskilnogo-viku-zgidno-z-bazovim-komponentom-doskilnoi-osviti-385374.html>)

**Завдання 1: Дидактична гра «Склади речення».**

Матеріал: сюжетні картинки.



Інструкція: спочатку дитині пропонується розглянути картинку та скласти за нею речення. Потім треба вибрати одне слово з цього речення і визначити, скільки у ньому складів.

### ***Завдання 2: Вправа «Моя іграшка».***

Матеріал: іграшки або картки із зображеннями іграшок.



Інструкція: дітей розділяють на пари, кожному з них роздають іграшки (картки). Спочатку діти по чергово розповідають, що у них в руках, а потім розширюють свої повідомлення за рахунок опису якостей предмета та його використання.

Наприклад:

- У мене м'яч.
- А в мене котик.
- Мій м'яч червоний.
- А мій котик білий.
- Мій м'яч гладенький.
- А мій котик пухнастий.
- Я люблю грати з м'ячем.
- А я залюбки бавлюся з котиком.
- Давай гратися разом!

### ***Завдання 3: Вправа «Назви одним словом».***

Матеріал: картки, на яких зображено по декілька предметів, що належать до однієї групи – посуд, одяг, меблі, дерева тощо.



Інструкція: вихователь по черзі показує дитині картки, а вона має назвати усі зображені предмети і підібрати узагальнююче слово.

***Критерії оцінювання:***

5 балів – дитина розрізняє поняття «склад», «речення», «наголос»; складає речення; вживає в розмові різні частини мови; називає узагальнююче слово.

4 бали – дитина розрізняє поняття «склад», «речення»; погано сформоване поняття про склад, наголос.

3 бали – дитина плутає поняття «склад», «речення», «наголос».

2 бали – дитина не розуміє, що таке «склад», «речення», «наголос»; не може виконати жодного завдання без активної допомоги вихователя.

**Рівень сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників**

**5-6 років за фонематичним критерієм**

(джерело - <https://vseosvita.ua/library/monitoring-movlennevoi-kompetencii-ditej-doskilnogo-viku-zgidno-z-bazovim-komponentom-doskilnoi-osviti-385374.html>)

***Завдання 1: Вправа «Буква загубилася».***

Матеріал: текст коротких віршиків на кшталт

«Чорний котик втік у лі... (с)

І на дерево залі... (з).

На небо глянув сивий ді... (д)

І побачив вертолі... (т).

Я в зоопарку годува... (в)

Височеньких двох жира... (ф).

Їжачок немов ослі... (п) –

Не знайшов великий гри... (б)».

Інструкція: Вихователь повільно й виразно декламує віршик, роблячи паузу наприкінці останнього слова рядка, а дитина повинна закінчити віршований рядок, чітко вимовляючи звук.

***Завдання 2: Вправа «Визнач звук у слові».***

Перший звук: акула, учень, екран, сова, лимон, цирк, гриб.

Останній звук: пояс, клуб, горіх, овочі, брат, вагон, зал, яйце.

Звук у середині слова: сом, Аня, рис, мед, газ, дуб, сад, Іра, мох, ліс.

Послідовність і місце звуків у словах: син, лоб, мак, зуб, салат, голуб, звір, сніжок.

***Критерії оцінювання:***

5 балів – дитина розрізняє поняття «звук», знаходить послідовність і місце звуків у слові, добирає слова із заданим звуком.

4 бали – дитина розрізняє поняття «звук», але робить помилки при підборі слів із заданим звуком.

3 бали – дитина плутає поняття «звук» і «склад».

2 бали – дитина не розуміє понять «звук», «склад», «речення», не може виконати жодного завдання без активної допомоги вихователя.

**Рівень сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників****5-6 років за лексичним критерієм**

(джерело - <https://vseosvita.ua/library/monitoring-movlennevoi-kompetencii-ditej-doskilnogo-viku-zgidno-z-bazovim-komponentom-doskilnoi-osviti-385374.html>)

***Завдання 1: Дидактична вправа «Зайве слово».***

Уважно послухай та скажи, яке слово тут зайве:

- кішка, кубики, собака, корова;
- машина, мотоцикл, велосипед, дерево;
- Марина, Катруся, Наталка, лялька.

***Завдання 2: Вправа «Що так називають?»***

Дітям ставляться запитання, на які треба надати відповіді, використовуючи поняття багатозначності слів.

Що називають світлим? (день, настрій)

Що називають ручкою? (рука людини, письмове приладдя)

Що називають ключем? (ключ для відкривання дверей, інструмент)

Що називають веселим? (настрій, день, вітер)

***Завдання 3: Дидактична гра «Скажи навпаки».***

Дітям пропонується придумати слова з протилежним значенням: сильний (слабкий), високий (низький), короткий (довгий), стояти (сидіти), сміятись (плакати), радіти (сумувати).

***Критерії оцінювання:***

5 балів – дитина самостійно виконує усі завдання;

4 бали – дитина виконує завдання, допускаючи одну-дві помилки;

3 бали – дитина виконує завдання, користуючись підказками вихователя;

2 бали – дитина допускає велику кількість помилок.



**Рівень сформованості мовленнєвої компетенції дошкільників****5-6 років за комунікативним критерієм**

(джерело - <https://vseosvita.ua/library/monitoring-movlennevoi-kompetencii-ditej-doskilnogo-viku-zgidno-z-bazovim-komponentom-doskilnoi-osviti-385374.html>)

***Завдання 1: Казка «Кривенька качечка».***

Вихователь пропонує переказати казку за питаннями:

Як називається казка?

Хто знайшов кривеньку качечку?

Де вони її знайшли?

Що дід з бабою зробили для качечки?

Що побачили дід з бабою, коли повернулися додому?

Як вони дізналися, що в них у хаті хтось прибирає?

Навіщо дід з бабою спалили гніздечко качечки?

Чим закінчується казка?

***Завдання 2: Бесіда за питанням «Де ти мешкаєш?»***

Вихователь ставить дитині запитання:

В якій країні ти мешкаєш?

Назви свою домашню адресу.

З якого матеріалу побудовано твій будинок?

На якому поверсі ти мешкаєш?

З ким ти живеш?

Яка твоя найулюбленіша річ в домі?

Чим ти любилаєш займатися вдома?

***Критерії оцінювання:***

5 балів – дитина переказує, не допускаючи пропусків та неточностей, відповідає на питання, аргументує відповідь, послідовно й логічно будує розповідь з власного досвіду;

4 бали – дитина переказує, але припускається неточностей, відповідає на питання охоче, але часто використовує прості речення, не завжди може аргументувати свою відповідь;

3 бали – дитина переказує, але робить великі пропуски, відповідає за допомогою додаткових питань вихователя, не може аргументувати відповіді, використовує прості речення;

2 бали – дитина переказує окремий епізод, не на всі запитання може дати відповіді, при цьому відповідає лише простими реченнями.

***Спостереження за дітьми у процесі спілкування із однолітками, дорослими на заняттях та у повсякденному житті******Критерії оцінювання:***

5 балів – дитина доброзичлива, говорить спокійно, не підвищує голос, вживає складні речення, у спілкуванні вживає ввічливі слова;

4 бали – дитина доброзичлива, говорить спокійно, не завжди вживає складні речення, не підвищує голос, але ввічливі слова вживає тільки після нагадування;

3 бали – дитина доброзичлива, але часто підвищує голос, перебиває співрозмовника, ввічливі слова використовує після нагадування;

2 бали – дитина поводить себе агресивно, розмовляє простими реченнями, ввічливі слова вживає рідко.