

Кам'янець–Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії і спеціальних методик

Кваліфікаційна робота

магістра

з теми «**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІV РІВНЯ**»

Виконала:
здобувач вищої освіти
заочної форми навчання
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)
спеціалізація 016.01 Логопедія
Анна БУНЬОВСЬКА

Науковий керівник:
Олена ВЕРЖИХОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, професор,
доцент кафедри
логопедії і спеціальних методик

Рецензент:
Олена ЧОПИК,
кандидат педагогічних наук,
доцент спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець–Подільський, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	8
1.1. Мовленнєва компетентність дошкільників як психолого– педагогічна проблема.....	8
1.2. Розвиток комунікативної компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.....	16
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПРОЯВУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	30
2.1. Обґрунтування й опис методики емпіричного вивчення рівня сформованості компетентності у мовленні старших дошкільників.....	30
2.2. Порівняльний аналіз і динаміка дослідження ступеня прояву мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із нормотиповим розвитком і загальним недорозвинення IV рівня.....	44
Висновки до розділу 2.....	53
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ IV РІВНЯ.....	55
3.1. Психолого–педагогічні умови формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.....	55
3.2. Система роботи з формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.....	60
Висновки до розділу 3.....	70
ВИСНОВОК.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна інтенсивна зміна стереотипів в дошкільній освітній галузі висуває нові пріоритети активного включення дітей у відповідний розвивальний життєвий простір, враховуючи можливості закладу дошкільної освіти. Створення всебічного розвивального життєвого простору для дошкільників передбачає, передусім, розвиток мовленнєвої особистості, використання нею усіх засобів спілкування (вербального, невербального) і комунікації (обізнаність та ініціативність у спілкуванні, культура мовленнєвого спілкування, обрання правильних навичок і умінь у процесі конкретного ситуативного спілкування). Оволодіння цими засобами комунікації та спілкування залежить, першочергово, від відповідного рівня розвитку мовленнєвої компетентності. Ці положення чітко прослідковуються при характеристиці Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти, нова редакція. Стаття 22 Закону України «Про дошкільну освіту» від 12.01.2021 протокол № 12/ 1–2) [9; 49], Програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» [5].

Значущим напрямком формування мовленнєвої компетентності виступає її розвиток у дошкільників з особливими освітніми потребами (закон «Про спеціальну освіту»), передусім з порушеннями мовлення. З аналітичної точки зору, найбільш об'ємною виступає категорія дошкільників із ЗНМ, саме загальне недорозвинення мовлення суттєво обмежує та гальмує безпосереднє спілкування дітей і контакт з мікро– та макро– соціумом, створює затримку у особистісному розвитку та повноцінне становлення психічних і пізнавальних процесів, що впливає на подальший ефективний рівень їхньої інтеграції, адаптації та соціалізації у сучасному життєвому просторі.

Теоретико–методологічне вивчення освітніх напрямків дошкільної педагогіки дало нам змогу виокремити дослідження, що безпосередньо торкаються питання розвитку мовленнєвої комунікації у дошкільників, зокрема : характеристика та відмежовування понять «компетенція», «компетентність», «мовленнєва компетентність» та «комунікативна

компетентність» (О. Кучай [36], С.Лейко [39]); системи та умови формування комунікативної та мовленнєвої компетентності особистості як основи сучасної дошкільної лінгводидактики та базової якості особистості (Г. Васьківська [16], І. Черезова [61); мовленнєве виховання дошкільників в еру цифрових технологій [18] та формування інноваційної комунікативної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства (М. Бойко [23], Л. Гриневич [23], Н.Морзе [23]); психологічна й особистісне–зорієнтована модель мовленнєвого розвитку, діяльності та комунікації особистості дошкільників (Л. Варзацька [15], Л. Калмикова [29], К. Крутій [35], Н. Лопатинська [35], Н. Маковецька [35], О. Янчук [15]); діагностика рівня сформованості та розвиток мовно–мовленнєвої особистості старших дошкільників (А.Богуш [11], Ж. Горіна[11], К. Крутій [34], О. Кисельова[11], О. Трифонова [11; 55]); ігрова діяльність як засіб формування комунікативної компетенції дошкільників (А. Богуш [10], Н. Гулько [24], Н. Савінова [10]); труднощі формування навичок мовленнєвого аналізу та синтезу в дошкільників з нормальним мовленнєвим розвитком (Н. Голуб [22]), формування професійної комунікативної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу як основа розвитку мовленнєвої компетенції їхніх вихованців (Г. Беленська [7]).

Серед напрямків дослідження мовленнєвої компетентності у дошкільників із ЗНМ нами були окреслені ті, які безпосередньо торкаються цієї проблематики, зокрема : порушення комунікативних умінь, комунікативної компетентності та її розвиток у дошкільників з ООП (порушеннями мовлення, ЗНМ тощо) (І. Баранець[3], О. Дудка[41], І. Марченко [41], Н. Пахомова [3], Hair P. & Monroe B. & Ahmed K. & J. Ballard & R. Gutierrez–Osuna [63]); вплив загального та системного недорозвинення мовлення на розвиток мовленнєвої діяльності та спілкування(О. Бондаренко[12;13] О. Боряк [14], М. Шеремет [25]); використання психолінгвістичного підходу при вивченні механізму загального недорозвинення мовлення (Л. Андрусевич [2], О. Бондаренко[12;13], С. Конопляста [30],О. Нещерет [47], Т. Сак [30]); діагностика та корекція ЗНМ у

дошкільників як логопедична терапія (В. Тищенко[54], Л. Трофименко [57;59]); розвиток мовленнєвої компетенції у процесі формування фонетико–фонематичної, лексико–граматичної сторони мовлення(складової структури слова, морфологічної словозміни , побудови речення тощо), образних та описових мовленнєвих умінь у дошкільників з ЗНМ (Н. Азовська[1], Л. Бартнєва [4], В. Бережна [1], Н. Гаврилова [20], С. Заплатна [26], Н. Ільїна [27; 28], О. Ласточкіна[46], В. Левицький [38], І. Молошна [46], О. Мілевська [43], Н. П'яткова[50], Ю. Рібцун [53], Є. Соботович [56], Л. Трофименко [56; 58]); розвиток мовленнєвої компетенції під час корекції звуковимови, лексико–граматичних порушень у дошкільників із ЗНМ засобами ігрової діяльності (ігри за правилами, сюжетно–рольової гри) та художньої літератури (К. Білик [6], Ю. Богачук [8], Ю. Візенкова [17], І. Гайджарі [21], І. Мельник [44],Ю. Рібцун [51],Т. Харченко[60]); характеристика мовленнєвої активності дошкільників із ЗНМ (І. Марченко, А. Швалюк [42]); створення предметно розвивального життєвого простору у дітей із ЗНМ (Ю. Рібцун [52]); вплив фізичної реабілітації на розвиток мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (Ю. Пінчук , М. Породько [48]); інноваційні програми та комп'ютерні технології розвитку мовлення у дошкільників з ООП, ЗНМ (О. Ласточкіна [37], [45], L. Shriberg & M. Fourakis & S. Hall [62]); логоритміка як засіб розвитку мовлення у дитини із ЗНМ (Н. Базима [32; 33], В. Корсун [32; 33], О. Денисяк [32; 33]); прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова мовленнєвої інтеграції дитини з особливими потребами (В. Тарасун [53]) тощо.

Широкий спектр дослідження потребує більш вузького та точного вивчення проблеми розвитку мовленнєвої компетентності у дошкільників, що зумовило обрання тематики кваліфікаційної роботи магістра **«Формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня»**.

Мета дослідження: провести теоретико–практичне вивчення та розробити систему формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.

Об'єкт дослідження: мовленнєва компетентність дошкільників із ЗНМ.

Предмет дослідження: психолого–педагогічне забезпечення системи формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.

Гіпотеза дослідження: розвиток мовленнєвої компетентності у дошкільників із ЗНМ IV рівня дасть нам змогу розвинути у них не лише освітні навички, але й підготувати їх до подальшої результативної інтеграції, адаптації та соціалізації у будь–якому життєвому просторі.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз змістових засад формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників
2. Показати динаміку емпіричного вивчення рівня прояву мовленнєвої компетентності у дошкільників з нормотиповим розвитком та ЗНМ IV рівня.
3. Розробити психолого–педагогічне забезпечення формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.

Методи дослідження : теоретико–методологічний та практичний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження; констатувальний і формувальний експеримент; кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження. Хмельницький дошкільний навчальний заклад №36 «Вербиченька» Хмельницької міської ради, Дошкільний навчальний заклад № 34 «Тополька» Хмельницької міської ради.

Теоретична значущість дослідження спрямована на визначення змістових засад формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників, зокрема аналіз мовленнєвої компетентності дошкільників як психолого–педагогічної проблеми та розвиток комунікативної компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.

Практичне значення дослідження окреслює емпіричне вивчення рівня прояву мовленнєвої компетентності у дошкільників, яке передбачає обґрунтування й опис методики дослідження, надання порівняльного аналізу

та показ динаміки вивчення ступеня сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із нормотиповим розвитком і загальним недорозвинення IV рівня; розробку психолого–педагогічного забезпечення формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня, яка ґрунтується на описі її умов та системи корекційної роботи у визначеному напрямку.

Апробація результатів дослідження. Основні результати кваліфікаційної роботи магістра обговорювались на науково–практичній конференції здобувачів вищої освіти в Кам'янець–Подільському національному університеті імені Івана Огієнка.

Публікації: Робота висвітлена у статті «**Формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня**».

Структура роботи: робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1

ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1. Мовленнєва компетентність дошкільників як психолого–педагогічна проблема

У новій редакції державного стандарту дошкільної освіти описано компетентності, які повинні закладатися у дитини від початку її розвитку та поступово розширюватися, доповнюватися, коригуватися на протязі подальшої її життєдіяльності у мікро– та макро– соціумі [49].

У процесі дослідження нашої проблеми ми підійшли до необхідності усвідомлення та розмежування понять «компетенція» та «компетентність». Компетенція – це тотальне інтегративне поняття, що трактується сукупністю особистісно–вольових і особистісно–емоційних характеристик дитини, які утворюють певну цілісність у знаннях, уміннях, навичках, досвіді та взаємовідносинах, завдяки яким виникає їхня практична реалізація при виконанні продуктивних способів діяльності. Компетентність– індивідуальне поняття, воно торкається власного суб'єкта особистісної діяльності, є сумарним і ґрунтується на змістовій основі вирішування завдань власної діяльності та поєднує у собі низку компетенцій (цінності, знання, (уявлення і поняття), сукупність дій) особистісного відношення до предмету діяльності, яка виконується [36; 39].

Науковці (А. Богущ, Г. Беленька , О. Богіні), при розгляді базового компоненту дошкільної освіти конститутивне місце відводять проблемі мовленнєвого розвитку дітей, від якого залежить їхній особистісний розвиток. Саме розвиток спілкування та комунікації у період дошкільного дитинства є тим підґрунтям, яке дає змогу дитині вільно включатися у процес виконання різних видів діяльності. При цьому, не слід заперечувати взаємозалежність не лише між розвитком мовлення та становленням усіх психічних і пізнавальних процесів, але й взаємозв'язок у розвитку провідних видів діяльності дошкільників (емоційного спілкування, предметно–практичної й ігрової

діяльності) та мовлення. Саме це дозволяє включати дітей у творчі та суспільно–корисні види діяльності, які є засадою правильної організації їхнього розвивального життєвого простору. Доречний і високоякісний розвиток мовленнєвої компетентності – вагомита умова повноцінного, всебічного та гармонійного розвитку дошкільників [9].

Вивчення Базового компоненту дошкільної освіти вказує на те, що однією із вагомих компетентностей для дітей цього віку виступає її комунікативна складова. Комунікативна компетентність розглядається, як поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування у процесі соціально визначених ситуацій побутового та загального призначення, які потребують відповідного рівня розвитку навичок потреби у мовленнєвій взаємодії при вирішенні суспільно–значущих проблем та виконанні відповідного виду діяльності [49]. Саме ініціатива та прагнення до мовленнєвої взаємодії, до засвоєння мовленнєвої інформації, набуття змістової характеристики мовленнєвих знань, умінь та навичок для подальшого здійснення повноцінного спілкування і є комунікативна компетентність. Отже, її складовою виступає мовленнєва компетентність, яка здійснюється за допомогою різних компетенцій у мовленні (мовленнєві знання, навички, уміння, досвід мовленнєвої діяльності тощо) [9; 16].

Психологи (А. Богуш [11], Л. Варзацька [15], Ж. Горіна[11], Л. Калмикова [29], К. Крутій [34], Н. Лопатинська [35], Н. Маковецька [35], О. Кисельова[11], О. Трифонова [11; 55], О. Янчук [15]) , при розгляді питання щодо діагностики рівня сформованості та розвитку мовно–мовленнєвої особистості старших дошкільників, дали характеристику деяким аспектам психології розвитку мовленнєвої діяльності та комунікації, зокрема які виокремлюють мовленнєву компетентність як один із напрямків комунікації. Їхня точка зору вказує на виокремлення мовленнєвої та комунікативної компетентності, перша з яких покладається в логічну структуру другої та виступає її визначальною ознакою.

Структурними компонентами високого рівня розвитку мовленнєвої

компетентності виступають знання, уміння, навички та мовленнєві здібності особистості, які охоплюють, зокрема : різні сторони мовлення – фонетико–фонематичну, лексичну, граматичну; зв'язне мовлення; діалогічне та монологічне мовлення; засоби вербального та не вербального спілкування; усне та писемне мовлення; практичне використання мовленнєвих знань, умінь та навичок у процесі міжособистісного спілкування та спільної діяльності [61].

Мовленнєва компетентність потребує :

- чіткої сформованості правильного сприйняття та вимовляння звуків у процесі мовлення;
- узгодженого використання та усвідомленого висловлення змісту слів в числі, роді та відмінку;
- адекватної характеристики та побудови різних типів речень за змістовими конструкціями;
- вироблення умінь регулювання темпу, ритму, висоти та сили голосу;
- розвитку навичок еквівалентного використовування слів та виразів згідно до реальної життєвої ситуації;
- використання інтонаційної виразності (жестів, міміки, пантоміміки) при здійсненні мовлення у невербальному його оформленні;
- становленню практичних навичок правильного вжитку таких слів, як : прохання, звернення, комплімент, вітання, пробачення, вдячливості, розлучання;
- делікатного мовленнєвого звернення у процесі міжособистісної взаємодії та під час спілкування з однолітками, дорослими;
- виливу емпатійних тенденцій під час мовленнєвої комунікації;
- прояву ініціативи до діалогічного, монологічного та зв'язного мовлення;
- зацікавленості до обраної співрозмовником змісту мовленнєвого висловлювання та спілкування [11;15; 29; 34; 35; 55].

Мовленнєва компетентність формується через взаємодію базових складників: предметного і практичного, які охоплюють усі її структурні компоненти.

Аналіз мовленнєвої поведінки старших дошкільників у процесі провідного виду діяльності – ігрової показав, що вона включає мовно–мовленнєву компетентність[10; 18; 23; 24 тощо].

Мовна компетентність включає у себе, зокрема правильне знання змісту, структури та складу мови, зокрема :

- ✓ фонетика (звуковий склад мови);
- ✓ фонологія (функціональна характеристика звуків мови);
- ✓ лексика (сукупність слів, їхнє значення та походження, словниковий склад мови, словотвір, утворення);
- ✓ семантика (вивчення значення слів, їхніх складових частин, фразеологізмів(поєднання слів, що лексично не подільні) та словосполучень);
- ✓ граматики (будова мови (об'єднання слів у змістові фрази та речення) та її граматичної складової (спільні закономірності та відмінності різних мов (морфологія (будова слів, поділ їх на частини) і синтез (складання слів із частин)));
- ✓ орфоепія (літературна вимова);
- ✓ проксодика (накладання на лінійного мовлення у фоновому його оформленні (мелодичність, динаміка, темп);
- ✓ стилістика (функціонально–стильові засоби мови та вимови, а саме індивідуальна манера здійснювання актів мовлення, функціональність в обранні та реалізації стилю мовлення, визначення стилю мовлення);
- ✓ пунктуація (постановка розділових знаків);
- ✓ графіка (умовні знаки, які потрібні при передачі усного мовлення на письмі(крапка, апостроф, кома, тире тощо) тощо.

Мовна грамотність вказує на засвоєння норм мови та її різноманітних видових сторін, що є інтегративним поєднанням мовних знань, умінь, навичок, спеціальних здібностей у дитини та впливає на створення стратегії

мовленнєвої поведінки на практиці, що є основою мовленнєвої компетенції. А саме розвиненість мовленнєвої компетентності вказує на вміння особистості адекватно та безпомилково використовувати мову та її структуру на практиці (формулювати власні бажання, думки, наміри, заклики тощо), користуватися при цьому як мовними, так і позамовними одиницями (міміка, жести тощо), вербальними та невербальними засобами спілкування.

Мовна грамотність покладається в основу мовленнєвої компетентності та виступають фундаментом для розвитку комунікативної компетентності, а отже вони логічно складають одну мовленнєву компетентність особистості.

До мовленнєвої компетентності також можливо віднести і мовленнєве спілкування (вербальне та невербальне), як практичну культуру мовленнєвої діяльності. При аналізі сучасної лінгводидактики Г. Васьківська звернула увагу на формування комунікативної компетентності особистості як її основи. При цьому значне місце було відведено мовленнєвій компетенції, як складовій комунікативної, яка виступає першочерговою ланкою до виникнення процесу міжособистісного спілкування та вирішення різних ситуацій з комунікаційним вмістом, які потребують розвитку знань, умінь та навичок :

- ефективною мовленнєвою взаємодією з мікро– та макро–середовищем;
- вдалого підбору та використання мовленнєвих засобів при вирішенні різних ситуацій вербального та невербального спілкування;
- мовленнєвого планування адекватного висловлювання про себе й оточуючих;
- підбору мовленнєвих конструкцій у процесі побудови контактів з іншими суб'єктами мовленнєвої діяльності;
- мовленнєві знання, уміння і навички (фонетико–фонематичні, лексико–граматичні тощо) конструктивного спілкування;
- зовнішні та внутрішні показники структурованого мовленнєвого висловлювання [16; 22; 61].

Мовленнєве спілкування спрямоване відбувається у процесі

мовленнєве–комунікативної діяльності та передбачає такі компоненти :

- ✓ когнітивний (змістові характеристики, правила та нормативні показники правильного мовленнєвого спілкування у відповідних орієнтовно–життєвих обставинах; стандартизовані норми мовленнєвого словника та етикету; знання невербальних мовних засобів, прийнятих у відповідному соціумі(жести, пози, вираз обличчя, дактиль тощо);

- ✓ орієнтовно–організаційний (навички орієнтування та планування у процесі спілкування, врахування міжособистісного інтересу під час спілкування; уміння передбачити та запланувати мовленнєву поведінку; правильне обрання мовних (фонетичних, лексичних, граматичних, орфоепічних, стилістичних, графічних, просодичних тощо) та немовних засобів під час мовленнєвої взаємодії; створення етапів діалогу, його ввічливе планування і логічне завершення; обрання цікавих творчих і суспільно–корисних видів діяльності, що сприяють ефективному спілкуванню);

- ✓ мовленнєве–дійовий (практичне оформлення мовленнєвого спілкування засобами комплексного використання мовленнєвих і невербальних форм, спрямованих на співрозмовця; планування і коригування практичного поводження та діяльності під час мовленнєвої взаємодії [22].

Науковець Н. Голуб, здійснюючи порівняльний аналіз труднощів у формуванні навичок мовленнєвого аналізу та синтезу у дошкільників із нормотиповим розвитком і порушеннями мовлення констатувала, що морфологічний аналіз і синтез будови слів у дошкільників з нормотиповим розвитком проводиться на базі почутого ними мовлення і не викликає труднощів щодо правильного поділу слів на частини чи їхнього зворотного об'єднання, такі складності виникають у дітей з порушеннями лексичної сторони мовлення. Педагог повинен своєчасно звертати увагу на недоліки у мовленні дитини, які ускладнюють її вільне спілкування. При цьому, осмислення дитиною особистісної мовленнєвої неповноцінності призводить до виникнення негативних емоційних переживань та боязні включатися у процес спілкування, що формує своєрідні патофізіологічні та психологічні

особливості, занижує рівень її соціальної адаптації [7]. Саме тому, правильний мовленнєвий розвиток дитини є достатньо суттєвим щодо засвоєння у подальшому знань, розвитку навичок і умінь, які їй знадобляться при суспільній та інтелектуальній активності в мікро– та макро– соціумі. Розвиток мовлення у практичній діяльності дитини підвищує також її результативність при освоєнні довкілля та життєвого оточення. Опановуючи мовленням, виучуючи мову, дошкільник опановує базовою системою знань та суспільно прийнятих норм поведінки, яка надалі дозволить йому інтегруватися та успішно соціалізуватися до освітньої діяльності у школі [22].

Мовленнєва компетентність передбачає доречне оволодіння мовою та мовленням, як базовою складовою повноцінного інтелектуального розвитку дитини, формування елементарних навичок спілкування та комунікації у неї. Цьому допомагає дошкільний вік, як етап інтенсивного формування уявлень та понять про довкілля, норми та правила існування та життєдіяльності у соціумі, міжособистісні взаємини між людьми.

Формування мовленнєвої компетентності, як однієї із провідних у дошкільному віці розглядають науковці О. Білан, О. Низковська у своїй програмі «Українське дошкільня» Їхня розвивальна програма відповідає Базовому компоненту дошкільної освіти та включає розділ «Мовлення дитини», який спрямований на формування мовленнєвої компетентності у неї. Усі частини побудовані з урахуванням мовленнєвого розвитку та діяльності дитини дошкільного віку, а також при врахуванні їхньої взаємодії з оточенням, потреби у спілкуванні та елементарній комунікації [5].

Напрямами програми є розвиток навичок та умінь :

- активного та пасивного мовлення;
- осмислення та усвідомлення мовлення;
- розвивати зв'язного мовлення;
- вживання різних способів життєвого спілкування;
- фонетико–фонематичної, лексичної та граматичної сторони мовлення;

- мовленнєво–комунікативної діяльності;
- покращення словникового запасу тощо.

У межах програми розвитку дитини дошкільного віку суттєвими на наш погляд є такі освітні завдання, які сприяють розвитку знань, навичок та умінь мовленнєвої комунікації, наприклад:

- ✓ розвиток елементарного осмислення мовленнєвого мікро– та макро–соціуму, його предметів і явищ за схемою : фонетична сторона мовлення(звук) => лексична сторона мовлення (слово) =>граматична сторона мовлення (речення) =>зв’язне мовлення (літературне оформлення мовлення);
- ✓ ініціювання та заохочення до мовленнєвого спілкування у різних видах діяльності;
- ✓ становлення навичок вербального(мовленнєвих) та невербального спілкування(немовленнєвих), їхнє поєднання та доповнення у мовленнєвій діяльності;
- ✓ прагнення до емотивного оформлення мовленнєвого поводження;
- ✓ використання методів заохочення у мовленнєвій діяльності під час виконання різних змістових завдань;
- ✓ формування навичок мовленнєвого етикету, культури мовленнєвого спілкування та мовленнєвої діяльності;
- ✓ розвиток умінь діалогічного та монологічного мовлення;
- ✓ розвиток навичок усвідомленого використання мовленнєвих засобів у процесі спілкування та налагодження комунікації тощо [5].

Отже, мовленнєва компетентність окреслює своєчасне оволодіння мовою та мовленням, як опорною складовою повноцінного психофізіологічного розвитку дитини, становлення у неї базових елементарних навичок спілкування та комунікації. Інтегративними складовими мовленнєвої компетентності виступають : предметний та практичний, що включають усі їхні компетенції, як мовні так і позамовні.

1.2. Розвиток мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ ІV рівня

При дослідженні питання щодо мовленнєвої компетенції, першочергово слід проаналізувати розвиток мови та мовлення у дітей. Науковці у напрямку психології мовленнєвої діяльності (логопсихології) та логопедії (О. Бондаренко, О. Белова, О. Боряк, М. Шеремет тощо) зазначають на тому, що індивідуальний мовленнєвий розвиток дитини розпочинається тоді, коли з'являється перша ознака народження дитини, її крик, який природньо механічно вказує на початковий етап мовленнєвого онтогенезу, на те що дитина народилася і як новий індивідуум закінчує механічне зв'язне поєднання спілкування із мамою та починає свій етап особистісного розвитку, хоча основу розвитку мовлення було закладено ще у внутрішньочеревному періоді. У процесі мовленнєвого розвитку при нормотиповому онтогенезі провідним видом діяльності раннього віку виступає емоційне спілкування з оточуючими у мікро–соціумі. Процес емоційного спілкування з оточуючими розпочинається з гуління (появи голосних звуків, які зумовлені фізіологічними актами смоктання молока матері та ковтання) та лепетання (появи механізму поєднання та подовження звуків, їхнього повторення як складу, який не відповідає стандартній фонетичній системі). Емоційне спілкування з близьким оточенням є початком становлення фонетичної сторони мовлення, його розуміння та правильного темпове–ритмічного оформлення. Труднощі, які виникають у мовленнєвому розвитку дитини уже вказують на його неправильне становлення та є підґрунтям виникнення ЗНМ у подальшому [12; 13; 14; 25].

Наступним етапом розвитку мовлення в онтогенезі можливо вважати ознайомлення дитини з предметами довкілля, а саме включення дитини в наступний вид провідної діяльності – предметно–практичну, яка набуває свого розвивального значення від 1 до 3 років. У цей період розвиток мови та мовленнєвої компетенції відбувається за допомогою ініціювання активності у дітей до використання усного мовлення при характеристиці та опису

предметів довкілля, іграшкового та природничого матеріалу. Діти описують словами усе, що бачать, у них збільшується словниковий запас за рахунок удосконалення не лише фонетико–фонематичних навичок, а також розвитку лексичної сторони мовлення (утворення словотвору, поєднання слів між собою за відповідними ознаками, що характеризують форму, колір, величину предмету тощо). Цікавим є те, що на базі розвиненого ситуативного спілкування з дорослими про предмет або іграшку у дитини підвищується мовна і позамовна мовленнєва активність, що у поєднанні дає розвиток вербальному та невербальному спілкуванню [25]. Тому якщо у дитини до двох з половиною років не виникає елементарного фразового мовлення (поєднання декількох слів), то це впливає на затримку темпу мовленнєвого розвитку, що надалі може призвести і до виникнення ЗНМ [54]. Фактично до трьох років у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком виникає потреба у фразовому спілкуванні, яка дає змогу описувати предмети довкілля та іграшки за їхніми функціональними ознаками, використовуючи однорідні члени речення (наприклад : яблуко кругле, зелене, солодке, тверде, смачне тощо.)

Розвиток фонетико–фонематичної та лексичної сторони мовлення починає розширюватися та набуває більшого мовленнєвого оформлення особливо від трьох до шести років, коли розвиваючого провідного значення набуває ігрова діяльність, особливо у старших дошкільників – сюжетно–рольова гра [21; 44; 51; 60]. У процесі включення дитини в ігрову діяльність іде продовження у розвитку звуковимовляльної сторони мовлення (сила голосу, гучність тощо), чітко формується фразове мовлення (лексична сторона мовлення) засобами її регулятивного супроводу, зокрема у процесі вивчення на пам'ять маленьких оповідань, віршиків, а також при описі малюнків із предметним та сюжетним змістом. Якщо у дитини не виникають основи складносурядних та складнопідрядних речень (граматична сторона мовлення), що базуються на розвитку лексичного боку мовлення (фрази із слів), то це засвідчує про затримку у мовленнєвому розвитку дитини [6; 8 тощо].

Вивчення механізмів загального недорозвинення мовлення на основі психолінгвістичного підходу (Л. Андрусевич, Ю. Богачук, О. Бондаренко, Н. Гаврилова; С. Конопляста, О. Нещерет, Т. Сак) показало, що порушення у мовленні дітей залежать від патогенетичних та етіологічних впливів у різні вікові періоди розвитку дитини в онтогенезі. Характеристика причин, що призводять до виникнення порушень у мовленні та, зокрема, нерізке виразного загального недорозвинення, дало можливість виділити серед них найбільш суттєві. Першочерговими є причини, що вказують органічну етіологію, зокрема вади анатомо-фізіологічного та морфологічного походження, надалі можливо до них додати причини психоневрологічного та соціально-психологічного походження, переважно набутого спрямування.

Розгляд органічної етіології та патогенезу свідчить про недорозвинення та переважне локальне, іноді дифузне ураження кори та великих півкуль головного мозку під час розвитку плоду в внутрішньоутробній фазі (пренатальна патологія), у процесі народження дитини, зокрема при пологах (натальна патологія), або у коли дитина уже народилася (після натальна патологія). Значним локальним органічним ураженням виступають порушення у складі периферичного мовленнєвого апарату (рот, трахея, гортань, глотка, ніс, легені, діафрагма та грудна клітина) [2; 8; 12;13; 20; 30; 41].

Пренатальну та натальну патологію часто описують, як пренатальну, яка виникає на основі:

- ✓ вірусних та інфекційних захворювань матері за період вагітності;
- ✓ інтоксикація плоду за рахунок куріння матері, не правильного споживання ліків, надмірного вживання алкоголю;
- ✓ впливом іонізуючого та радіаційного випромінювання на розвиваючий плід;
- ✓ припологовою травмою, не точними акушерськими маніпуляціями, які можуть призвести до виникнення удушся (асфіксія плоду)

або які є не професійні, коли існує внутрішньочеревна патологія (неправильне розташування плоду, обвиття його пуповиною тощо);

✓ імунологічної несумісності крові матері та дитини за групами АВО або резус-фактором (ізоsensibilізація негативного резуса, ізоімунізація тощо).

Розглядаючи мінімальну мозкову дисфункцію, можливо побачити, що вона виникає на базі токсоплазмозу вагітної матері, під час недоношеності плоду, при незначній асфіксії при пологах.

Найбільш тяжкі мовленнєві порушення виникають при пологових травмах, особливо під час прояву внутрішньочеревних крововиливів, що спричиняє загибель у функціонуванні нервових клітин та каналів. При цьому охоплення внутрішньочеревними крововиливами мовленнєвих зон кори головного мозку (кінетико-моторного вербального аналізатору – зона Брока, сенсорно-мовної зони– центру Верніке, ділянки забезпечення писемного мовлення – центр Дежерина, зона, що забезпечує виконання свідомих мовленнєвих рухів, а також різні рухи відчуття людини «Гомункулус» Пенфилда), може призвести до порушень мовленнєвого розвитку саме кіркового генезу, наприклад алалія тощо. Окрім цього, у процесі внутрішньоутробного порушення мозкової діяльності або підкірки можуть виникнути порушення у мовленні, що об'єднані недоліками поліморфного розвитку дитини (сенсорного(зору, слуху, нюху тощо), моторного (опорно-рухового апарату, загальної та дрібної моторики), інтелектуального (пізнавальної діяльності та активності) тощо).

Усі вищеописані причини впливають на психофізичний розвиток дитини, зокрема затримку у розвитку психічних і пізнавальних процесів (сприймання, мнемічна діяльність, увага, мислення, мовлення тощо), моторної (порушення загальної моторики) та особистісної сфери дитини (розмальованість, загальмованість). Особливо суттєвими виступають порушення у мовленнєвому розвитку та нерівномірний психофізичний розвиток особистості, що знижує рівень розвитку її мовленнєвої комунікації

та спілкування, створює значні своєрідні труднощі при їхній подальшій освіті та в особистісному розвитку.

Розгляд етіології мовленнєвих порушень вказує і на її функціональність, зокрема несприятливі впливи оточення на психофізичний розвиток плоду та дитини (внутрішньоутробна недостатність і хвороби внутрішніх органів та систем призводять до астенії, як психічної, так і фізичної; довгочасні психотравмуючі травми, які призводять до емпатії, внутрішніх переживань, переляків тощо). Незначна затримка мовленнєвого розвитку у дитини ґрунтується, здебільшого, на основі психогенних мовленнєвих порушеннях [13; 20; 41].

Також на виникнення порушень у мовленнєвому розвитку сприяє мікро– та макро– оточення, його мовленнєва обмеженість та неповноцінність при спілкуванні, наявність негативного ставлення до неї та не прагнення почути те, що говорить дитина або що вона хоче відповісти. Наприклад, дорослий задає запитання, а відповідь не послухав тощо. Емоційність у процесі комунікації потребує відповідного рівня розвитку мови та мовлення, який підкріплений предметно–практичною чи ігровою діяльністю, якщо цього не виникає, то у дитини спостерігається затримка у розвитку мовленнєвої компетентності.

Патогенетичними причинами загального недорозвинення мовлення можуть слугувати також і порушення у психофізичному розвитку дитини (інтелектуальні, сенсорні, фізичні, психічні тощо) [2; 12; 30].

Вище окреслені причини не лише призводять до порушень у змістовому наповненні структури мови (знання), її мовленнєвого оформлення (уміння та навички), але й затримує розвиток у неї процесів інтеграції та соціалізацію у соціум дітей з нормальним мовленнєвим розвитком.

Обґрунтування діагностики та корекції загального недорозвинення мовлення у дошкільників як логопедичної терапії (В. Тарасун [53], В. Тищенко[54], Л. Трофименко [57;59]) дозволяють не лише у теоретичному плані дати опис ЗНМ у дітей, але й на практичному досвіді показати спільність

педагогічного забезпечення щодо вивчення та подальшого формування мовлення у цієї категорії дітей.

Науковці (Н. Гаврилова, С. Заплатна, Н. Ільїна, О. Ласточкіна, В. Левицький, І. Молошна, О. Мілевська, Н. П'яткова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, М. Шеремет тощо) серед існуючих порушень мовленнєвого розвитку виділяють ряд системних порушень мовленнєвої діяльності, які пізніше розпочинають проявлятися у дошкільників у формі аграматизмів різного походження та обмеженого словникового запасу, хоча охоплюють не лише повну або незначну відсутність у прояві мовленнєвих засобів спілкування, але й зв'язне мовлення та порушення елементів у фонетико–фонематичних і лексико–граматичних системах. Саме це виділяє ЗНМ серед інших мовленнєвих порушень[20; 25; 26; 27; 28; 38 ; 43; 46; 53; 56 тощо].

Предмет нашого дослідження не потребує розгляду усіх проявів і рівнів загального недорозвинення мовлення, тому ми конкретніше зупинимось на четвертому, саме легкому рівні цієї мовленнєвої вади та покажемо теоретичні основи прояву цього порушення і формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників з ЗНМ IV рівня, який за автором М. Савченко отримав назву – нерізде виражений загальний недорозвиток мовлення[25]. Характеристика цього рівня вказує на достатньо значний ступінь сформованості навичок мовленнєвої діяльності, аніж на I, II та III рівнях ЗНМ, хоча їхнє мовлення не відповідає нормі за різними сторонами. Серед них зустрічається переважна більшість дошкільників, що оволоділи елементарним фразовим мовленням, хоча у деяких із них спостерігається наявність недосконалості у використанні мовних прийомів (фонетико–фонематичних, лексико–граматичних тощо) та обмеженість у практичному використанні суспільного мовленнєвого досвіду власного спілкування.

Характерним для дітей із загальним недорозвиненням мовлення IV рівня є своєрідність у розвитку усіх сторін мовлення та мовленнєвого спілкування у процесі взаємопов'язаної діяльності .

1. Фонетико–фонематична сторона мовлення. Для неї характерні :

- ✓ порушення диференціації звуків, хоча значних вад у вимові звуків не спостерігається;

- ✓ перестановка чи заміна звуків;

- ✓ незавершеність процесу фонемоутворення (змішування звуків у мовленні, не чітке змазане мовлення, не розрізнення подібних фонем тощо)

2. Лексична сторона мовлення. Характерним виступають :

- ✓ спотворення звукового наповнення та складової структури слова за рахунок порушень мнемічного плану, які не дають запам'ятати тип самого слова;

- ✓ перестановка, пропуски чи зміна складів;

- ✓ змішання слів за акустичною подібністю чи змістовими характеристиками;

- ✓ заміни слів у подібних ситуаціях, які дуже близькі за значенням;

- ✓ переплутування в характерних ознаках предметів;

- ✓ плутання при використанні синонімів, антонімів, омонімів тощо;

- ✓ не розуміння слів та фраз з переносним значенням;

- ✓ при словотворенні часто не розуміють однину та множину, відмінки мови, тому виникають помилки у закінченнях слів;

- ✓ диференціювання слів з утворенням того чи іншого префіксу.

3. Граматична будова мовлення. Своєрідність полягає у :

- ✓ складності осмислення речення, ніби слова знають, але не завжди адекватно їх використовують у реченні;

- ✓ створенні лише простих речень із підмета та присудка;

- ✓ не використання у реченні числівників, дієприкметників, дієприслівників тощо;

- ✓ часто трапляються пропуски слів у реченні;

- ✓ оформлення усних висловлювань страждає неправильним використанням синтаксичних конструкцій та закінчень у слові.

4. Зв'язне мовлення має такі особливості, як :

- ✓ не уміння аналізувати суттєві, а не другорядні ознаки об'єктів дійсності чи предметів;
- ✓ обмежений аналіз мовленнєвих явищ;
- ✓ не можливість провести чіткий послідовний логічний опис предметів;
- ✓ при описі малюнків із сюжетним змістом виникає часте повторення вже повідомленої інформації;
- ✓ при складанні речень на окреслену тематику суттєвим є другорядні деталі опису тощо;
- ✓ не уміння знаходити та осмислено практично використовувати елементи у мовленні (синтаксичні, орфоепічні, морфологічні);
- ✓ висловлювання більш розгорнуті лише у побутовому спілкуванні, хоча вони фрагментарні, логічне не пов'язані та є порушення у звуковимові;
- ✓ мовлення хоча і розгорнуте, але має багато незначних порушень в усіх її структурах (фонетико–фонематична, лексико–граматична).

5. Порушення у діяльності засвоєння усіх сторін рідної мови та використання її під час спілкування та комунікації.

6. Затримка у розвитку психічних і пізнавальних, емоційних та особистісних процесів (увага, сенсорне сприймання (слухове), мнемічна діяльність, елементи словесно–логічного мислення, особистісно–вольові навички (самоконтроль, самоаналіз тощо)).

Все це говорить про те, що рівень мови та мовленнєвої компетентності таких дітей нижчий порівняно з їхніми однолітками з нормальним розвитком мовлення, що ускладнює формування у них освітніх компетенцій, а наслідок – їхня подальша не успішність в школі [3; 41; 63 тощо].

Розвиток мовленнєвої компетентності у дошкільників із ЗНМ IV рівня дослідники розглядали засобами:

- ✓ створення предметного розвивального життєвого простору та організації його мовленнєва активності (І. Марченко [42], Ю. Рібцун [52], А. Швалюк [42]);

- ✓ логоритміки (Н. Базима [32; 33], В. Корсун [32; 33], О. Денисяк [32; 33]);
- ✓ ігрової діяльності (ігри за правилами, сюжетно–рольової гри) та художньої літератури (К. Білик [6], Ю. Богачук [8], Ю. Візенкова [17], І. Гайджарі [21], І. Мельник [44], Ю. Рібцун [51], Т. Харченко [60]);
- ✓ використання сучасних програм та комп'ютерних технологій щодо розвитку мовлення (О. Ласточкіна [37], [45], L. Shriberg & M. Fourakis & S. Hall [62]).

Значуще місце у розвитку мовленнєвої компетентності старших дошкільників відводиться їхньому провідному виду діяльності – сюжетно–рольовій грі, як найефективнішому засобу її розвитку у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня. Ігрова діяльність розвиває навички :

- соціального життя оточуючих;
- вирішування конфліктних суспільних ситуацій;
- вираження позитивних та негативних емоцій і адекватного поведіння з оточуючими;
- реального відтворення уявного життя дорослих.

Отже, формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня потребує знання рівня сформованості їхньої мови та мовлення, зокрема усіх її структурних сторін (фонетико–фонематична, лексико–граматична, зв'язне мовлення), а також елементів розвитку спілкування, комунікації тощо. Основою розвитку спілкування, комунікації та мовленнєвої діяльності виступає мовленнєва компетентність. Саме в її надрах формуються навички : правильного спілкування та взаємодії з оточуючими, мовленнєвого спілкування під час включення в різні види діяльності, комунікативної діяльності, мовленнєвого самовираження, соціального мовлення (користуватися мовою для спілкування і взаємодії, розіміти інших, вираження та відстоювання власної позиції, ведення різних форм дискусій).

Компетенціями мовленнєвої компетентності дошкільників виступають :

фонетико–фонематична (знання та правильна вимова звуків, розрізнення та диференціація фонем рідної мови), лексична (знання лексичних одиниць мови та їхньої характеристики, відповідний словниковий запас), граматична (правильне утворення та застосовування граматичних конструкцій у мові (речення, тексти тощо)), зв'язне мовлення (монолог і діалог, їхня осмислена організація, логічне складання та правильне проведення).

Висновки до розділу 1

Теоретико–методологічне вивчення змістових засад формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників з нормотиповим розвитком і ЗНМ IV рівня дало нам змогу стверджувати основні положення.

Компетентність, як сумарне й індивідуалізоване поняття притаманне суб'єкту діяльності й об'єднує у собі різні за змістом особистісні компетенції (когнітивні, емотивні, дієве–практичні, організаційно–регулятивні тощо). Однією із провідних компетентностей у дошкільному віці виступає мовленнєва або мовно–мовленнєва. Цей вид компетентності сприяє оволодінню мовою та мовленням, як опорних структурних складових всебічного психофізіологічного розвитку дитини, є підґрунтям формування визначальних початкових навичок процесів спілкування, а надалі і комунікації. Інтегративним показником мовленнєвої компетентності виступає відповідний рівень розвитку усіх її мовних та позамовних компетенцій предметності та практичності. Саме тому основою комунікативної складової особистісного розвитку є мовленнєва компетентність, що відбувається при поєднанні різних компетенцій у мові та мовленні (фонетико–фонематичних та лексико–граматичних знань (уявлень та понять), мовленнєвих здібностей, навичок та умінь, практичного досвіду зв'язного мовлення, мовленнєвого спілкування (вербального та невербального), поводження та практичної діяльності тощо)

Розвиток мови та мовлення інтенсивне проходить під час включення дошкільників у провідні (емоційне спілкування з дорослим, предметно–

практична й ігрова діяльність), творчі (малювання, ліплення, конструювання, аплікація тощо) та суспільно–корисні (озеленення подвір'я, догляд за рослинами, тваринами тощо) види їхньої діяльності та взаємопов'язаний із становленням усіх психічних і пізнавальних процесів, що у сукупності створює їхній розвивальний життєвий простір. Грамотність у мові покладається в основу мовленнєвої компетентності, вони у поєднанні є базисом для розвитку комунікативної компетентності, а отже їхнє логічне об'єднання створюють одну мовленнєву компетентність особистості.

Практична культура мовленнєвої компетентності виявляється у процесі міжособистісного невербального чи вербального спілкування, що виявляються у : ефективній мовленнєвій взаємодії з мікро– та макро–оточенням; вдалому підборі та використуванні мовленнєвих засобів при рішенні несхожих обставин словесного та несловесного спілкування; мовленнєвому плануванню достеменного висловлювання про себе й інших; знаходженні мовленнєвих структур при контактуванні з протилежними суб'єктами мовленнєвого контакту і діяльності; мовленнєвих знань, умінь і навичок (фонетичних, фонематичних, лексичних, граматичних тощо) конструктивної комунікації; зовнішніх та внутрішніх ознак структурного мовлення. Компонентами цього процесу когнітивний, орієнтовно–організаційний, практично–дійовий чи мовленнєво– поведінковий.

Опорною складовою повноцінного інтелектуального розвитку дошкільників, формування у них елементарних навичок спілкування та комунікації виступає мовленнєва компетентність. Саме цей віковий період розвитку дитини сприяє інтенсивному становленню уявлень й понять про довкілля, норми та правила поведінки у соціумі, міжособистісні взаємини та відносини у процесі різних видів діяльності.

Теоретичне вивчення розвитку мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня показало, що для виявлення його своєрідності слід розглянути онтогенетичний розвиток мови та мовлення від народження до шести років, що дало змогу побачити його особливості щодо цієї нозології

дітей. З'ясування й аналіз механізмів виникнення ЗНМ психолінгвістичними засобами показало, що патогенетичними й етіологічними є 1) органічні (анатомо–фізіологічні та морфологічні, а саме порушення та ушкодження мозку (внутрішньоутробний, пологовий, післяпологовий етап) та периферичних органів (слухового та зорового аналізаторів, органів артикуляції)); 2) функціональні (порушення діяльності та співвіднесення нервових процесів – гальмування чи збудження); 3) психоневрологічні (порушення пізнавальних процесів чи психічних функцій (інтелект, увага, пам'ять тощо)); 4) соціально–психологічні (неслушна дія довілля) причини.

Здебільшого кожна із цих причин може призвести до порушень у мовленнєвого розвитку первинного чи другорядного порядку, зокрема до виникнення ЗНМ усіх рівнів. Порушення у всіх сторонах мови та структур мовлення ускладнюють змістове наповнення структури мови (знань), її мовленнєвого оформлення (умінь, навичок), занижують рівень розвитку мовленнєвої комунікації та спілкування у дітей, створюють ваговиті труднощі при їхній подальшій інтеграції та соціалізації не лише в особистісному розвитку середовищі, але й в освіті. Обмеженість та неповноцінність у мовленнєвому оточенні, знижує формування емоційності у міжособистісному мовленні, а саме позитивні емоції, які виникають та зацікавлюють процесом комунікації потребують належного рівня розвитку мови та мовлення, що підкріплюється предметно–практичною чи ігровою діяльністю дошкільників, а це сприяє подальшому розвитку мовленнєвої компетентності.

ЗНМ, серед інших порушень мовлення, виокремлює системні порушення у мовленнєвій діяльності (аграматизми, обмежений запас слів, повна або незначна відсутність засобів спілкування), зв'язного мовлення та не сформованість елементів фонетико–фонематичної і лексико–граматичної систем. При характеристиці IV рівня ЗНМ у старших дошкільників спостерігається не достатньо складний ступінь прояву навичок мовленнєвої діяльності, аніж на I, II та III рівнях ЗНМ, хоча їхнє мовлення не відповідає нормі за різними ознаками. Хоча переважна більшість дошкільників із ЗНМ

цього рівня виявляють елементарне фразове мовлення, але у деяких із них наявні порушення щодо використання мовних засобів (фонетичних, фонематичних, лексичних, граматичних тощо) та обмеження практичного використання мовленнєвого досвіду.

Діти із ЗНМ IV рівня мають незначні порушення в усіх сторонах мови та мовленнєвої діяльності (фонетико–фонематичні порушення (диференціація звуків у вимовлянні, переставляння чи субституція звуків, незакінченість в утворені фонем (заміна звуків, змазане мовлення, змішання аналогічних фонем тощо); лексичні порушення (викривлення фонічного наповнення та складової будови слова; переставляння чи переміна складів; плутання слів за акустичною схожістю чи когнітивними ознаками; перестановка слів у однотипних ситуаціях, близьких за значенням; забування основних ознак предметів; не правильне вживання у мовленні омонімів, синонімів, не розуміння переносного значення слів та фраз; не знання однини та множини предметів; порушення префіксального словотворення); граматичні порушення (не осмислення сутності речення, створення речень із підмета і присудка, не використання інших частин мови, пропуски слів, неправильні закінчення та не достатньо правильне вживання синтаксичних конструкцій речення); порушення зв'язного мовлення (аналіз не суттєвих ознак предметів, обмежений та не системний опис предметів чи подій, часті повторення інформації, не уміння осмисленого використання конструкцій у мовленні, використання лише розгорнутих побутових висловлювань); неправильне засвоєння та використання усіх напрямів рідної мови у процесі мовлення.

Формування мовленнєвої компетентності у дошкільників із ЗНМ IV рівня можливо різними засобами : виготовлення наочного розвивального повсякденного простору, який зацікавлює до мовленнєвої активності, використання логоритмічних занять, ігрової діяльності, художньої літератури, комп'ютерних програм розвитку.

Розвитку мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ ІV рівня сприяє включення їх у провідний вид діяльності – сюжетно–рольову гру, яка є розвивального для цього вікового етапу.

Для формування мовленнєвої компетентності цих дітей потрібно використовувати усе психолого–педагогічне забезпечення, що підвищить рівень їхньої освітньої компетенції, а також подальшої успішності у школі.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПРОЯВУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Обґрунтування й опис методики емпіричного вивчення рівня сформованості компетентності у мовленні старших дошкільників

Обґрунтування та опис методики констатувального етапу дослідження потребувало чіткого окреслення мовленнєвої компетентності, як базової складової особистісного розвитку та комунікативної компетентності. Мовленнєва компетентність включає ряд компетенцій, які охоплюють фонетико–фонематичні, лексичні та граматичні сторони знання рідної мови; мовленнєві здібності, які проявляються у дитини від народження; навички та уміння використання усіх сторін мовлення, зв'язного мовлення, елементів мовленнєвого позитивно–спрямованого спілкування (невербального та вербального), практичної мовленнєвої діяльності тощо.

Методика емпіричного вивчення рівня прояву мовленнєвої компетентності у дітей старшої групи закладів дошкільної освіти була розроблена та адаптована до дослідження її компетенцій як при типовому мовленнєвому розвитку, так й при ЗНМ IV рівня.

Опис та обґрунтування методики встановлення реального рівня прояву мовленнєвої компетентності у старших дошкільників потребував визначення відповідних компонентів, показників, критеріїв оцінювання та рівнів сформованості цієї компетентності.

Теоретико–методологічний аналіз джерел використаної інформації та практичний досвід роботи дозволив нам виділити компоненти, зокрема : *когнітивно–спрямований, орієнтовно–емоційний та практично–дійовий* [16; 22; 61]. .

Відповідно до цього, методика емпіричного вивчення рівня прояву мовленнєвої компетенції у старших дошкільників передбачає наступні чотири

напрямки, які чітко пов'язані та ґрунтуються на визначених компонентах та відповідають етап констатувального етапу дослідження:

1. Дослідження рівня сформованості когнітивно–спрямованого компоненту мовленнєвої комунікації.
2. Дослідження рівня сформованості орієнтовно–емоційного компоненту мовленнєвої комунікації.
3. Дослідження рівня сформованості практично–дійового компоненту мовленнєвої комунікації.
4. Анкетування педагогічного персоналу з метою виявлення рівня прояву мовленнєвої компетентності у дошкільників.

Першим напрямом було дослідження рівня сформованості *когнітивно–спрямованого компоненту* мовленнєвої комунікації, що передбачає рівень засвоєння дитиною системи знань про навколишній світ, мовленнєві закономірності, лексичне наповнення мовлення, мовленнєве мислення та здатність до когнітивного узагальнення. Цей компонент охоплює такі показники:

- ✓ обсяг та активність словника (лексичне наповнення мовлення: використання слів різних частин мови, узагальнюючих понять, синонімів, антонімів тощо);
- ✓ сформованість граматичної будови мовлення (вживання речень різної структури, граматично правильне узгодження слів, побудова складних речень);
- ✓ фонематичне сприймання та звуковимова (здатність розрізняти фонем на слух, виявляти помилки у звуковій структурі слова).

Таким чином, для вивчення рівня сформованості *когнітивно–спрямованого компоненту* було використано серію діагностичних завдань, які ми описали нижче.

I. Обсяг та активність словника

Мета: дослідити кількісні та якісні характеристики словника дитини, зокрема – вживання різних частин мови, узагальнюючих понять, синонімів, антонімів, вміння описувати об'єкти.

Завдання 1. Назви одним словом

Матеріал: набір предметних зображень (наприклад: м'яч, лялька, машина – іграшки; морква, яблуко, капуста – їжа).

Інструкція: Подивись на ці картинки. Як можна назвати всі ці речі одним словом?

- м'яч, лялька, машина (іграшки)
- морква, яблуко, капуста (їжа)
- сорочка, спідниця, куртка (одяг)
- кінь, корова, коза (свійські тварини)
- вовк, лисиця, заєць (дикі тварини)
- стіл, шафа, ліжко (меблі)
- автобус, велосипед, поїзд (транспорт)

Оцінюється:

- Вміння виділити родову ознаку (узагальнення);
- Рівень сформованості категоріального мислення.

Завдання 2. Добери синонім / антонім

Матеріал: список слів та картки.

Інструкція: Я скажу слово, а ти назви інше слово, яке означає майже те саме (синонім): великий – ...? (велетенський); веселий – ...? (радісний); гарний –? (красивий); сердитий –? (злий);

Тепер я скажу інше слово – добери протилежне за значенням (антонім): гарячий – ...? (холодний); темний – ...? (світлий); високий – ...? (низький); старий – ...? (молодий); далекий – ...? (близький); сухий –? (мокрый); радісний –? (сумний).

Оцінюється: словниковий запас, активність мислення, знання слів з подібним і протилежним значенням.

Завдання 3. Опис предмета

Матеріал: 3–5 малюнків знайомих предметів (книга, кіт, стілець, дерево, автомобіль).

Інструкція: Розкажи мені, який це предмет. Якого він кольору? З чого зроблений? Який на дотик? Для чого він потрібен?

Приклади:

- *Кіт* – пухнастий, сірий, має хвіст, ловить мишей, любить молоко.
- *Книга* – прямокутна, з паперу, має багато сторінок, її читають.

Оцінюється:

- Використання прикметників, дієслів, іменників;
- Послідовність, логіка опису;
- Активність мовлення.

II. Сформованість граматичної будови мовлення

Мета: дослідити рівень засвоєння граматичних конструкцій: узгодження слів, побудову простих і складних речень, правильне використання відмінків, чисел, часів.

Завдання 1. Складання речення за малюнком

Матеріал: сюжетні картинки з діями (діти граються в м'яч; мама готує їжу; хлопчик катається на велосипеді).

Інструкція: Подивись на картинку. Що тут відбувається? Склади про це речення.

Оцінюється:

- Побудова речення з правильною структурою;
- Граматична правильність;
- Чи дитина використовує складні речення (з'єднані «і», «тому що», «але»).

Завдання 2. Виправ помилку

Інструкція: Я зараз скажу речення. Послухай уважно і скажи, чи правильно я говорю.

Приклади:

- Я бачив багато собака.
- Діти гуляла у дворі.
- Моя мама купив хліб.

Оцінюється:

- Граматичне чуття;
- Вміння виявляти морфологічні та синтаксичні помилки.

Завдання 3. Закінчи речення

Інструкція: Я почну речення, а ти його закінчи.

Приклади:

- Якщо на вулиці дощ, то...
- Я люблю, коли...
- У садочку я...
- Коли я виросту, то...

Оцінюється:

- Побудова логічного завершення;
- Вміння використовувати складнопідрядні конструкції.

III. Фонематичне сприймання та звуковимова

Мета: перевірити здатність дитини розрізняти звуки на слух, визначати їхню позицію в слові, а також чітко вимовляти звуки рідної мови.

Завдання 1. Визнач позицію звука

Інструкція: У слові «мак» де чуєш звук [к]? На початку, в середині чи в кінці?

Приклади слів: мак, кіт, рак, сова, ліс, замок, риба

Оцінюється:

- Фонематичне сприймання;
- Слухомоторна координація.

Завдання 2. Звуковий аналіз слова

Інструкція: Скажи перший (останній, середній) звук у слові «сон», «дуб», «риба».

Оцінюється:

- Вміння виділяти звуки з мовного потоку;
- Початки навичок читання (якщо дитина орієнтується на звукобуквені співвідношення).

Завдання 3. Повтори складне слово або речення

Інструкція: Повтори за мною: *Гриць гриз сухар, сидячи на порозі.*

Оцінюється:

- Звукова пам'ять;
- Збереження фонетичної структури;
- Чіткість звуковимови.

Результати оцінювались за трьома рівнями сформованості (див. табл. 2.2.):

Високий рівень 7–9 балів: дитина вільно володіє лексичним запасом, граматичні конструкції різноманітні й правильні, звуковимова чітка, помилок у фонематичному сприйманні не виявлено.

Середній рівень 4–6 балів: словниковий запас обмежений, трапляються порушення в узгодженні слів, є незначні труднощі з фонемним аналізом.

Низький рівень 3 і менше балів: значні труднощі з добором слів, граматичні помилки постійні, мовлення фрагментарне, порушення звуковимови і фонематичного сприймання яскраво виражені.

II етап. Дослідження рівня сформованості орієнтовно–емоційного компоненту мовленнєвої комунікації

Орієнтовно–емоційний компонент мовленнєвої компетентності – це здатність дитини:

- розуміти емоційно забарвлене мовлення інших;
- адекватно реагувати на висловлювання співрозмовника;
- виражати власні емоції та ставлення до предметів, подій, дій через мовлення;
- будувати мовленнєву взаємодію з урахуванням емоційного стану іншого.

Таблиця 2.2

Результати оцінки когнітивно–спрямованого компоненту за трьома рівнями сформованості

№	Показник	Критерії оцінювання	Високий рівень (3 бали)	Середній рівень (2 бали)	Низький рівень (1 бал)
1	Обсяг та активність словника	Вміння вживати слова різних частин мови, узагальнення, синоніми, антоніми, опис	Вільно вживає різноманітні слова (іменники, прикметники, дієслова), правильно добирає узагальнюючі слова, синоніми, антоніми; легко складає розгорнутий опис	Словниковий запас обмежений, допускає неточності в узагальненнях; опис неповний, переважають іменники	Словниковий запас дуже обмежений, труднощі з добором слів, узагальненнями, описом
2	Сформованість граматичної будови мовлення	Узгодження слів, структура речень, граматична правильність	Використовує прості й складні речення; правильно узгоджує слова, вживає прийменники, сполучники, відмінки	Вживає переважно прості речення; трапляються помилки в узгодженні, порушення порядку слів	Речення фрагментарні або одноманітні; часті помилки, порушення граматики
3	Фонематичне сприймання та звуковимова	Розрізнення фонем, звуковий аналіз, артикуляція	Добре розрізняє звуки, правильно визначає їх позицію в слові; звуковимова правильна	Допускає окремі помилки при розпізнаванні звуків; є незначні порушення звуковимови	Не розрізняє окремі звуки, часті помилки у звуковому аналізі; виражені порушення звуковимови

Слід зауважити, що цей компонент особливо важливий у дошкільному віці, коли відбувається активне формування соціальної чутливості, емпатії, вміння вступати у діалог.

Завдання цього етапу дослідження:

- Виявити, як дитина розпізнає емоційний стан співрозмовника за інтонацією, мімікою, контекстом;
- Дослідити, наскільки вона здатна виражати власні емоції вербально (словами);

- Оцінити рівень сформованості доброзичливого мовленнєвого контакту (вміння почати розмову, привітатися, висловити прохання або подяку);
- Перевірити, чи вміє дитина висловлювати оцінні судження та особисте ставлення (захоплення, незадоволення, страх тощо).

Опишемо зміст і структуру діагностичних завдань:

Завдання 1. «Яка це емоція?»

Мета: перевірити вміння дитини розпізнавати емоційні стани за виразом обличчя та інтонацією.

Матеріал: картки з зображенням емоцій (радість, сум, страх, злість, здивування) + аудіозаписи з фразами, вимовленими з різною інтонацією.

Інструкція: Подивись на це обличчя. Як ти думаєш, що відчуває ця людина? Послухай, як я скажу фразу. Як ти думаєш, ця людина радіє чи сердиться? Послухай, як я скажу: «Дай мені іграшку!» – я сердита чи весела?

Оцінюється:

- Чи правильно дитина ідентифікує емоцію;
- Чи може обґрунтувати свій вибір.

Завдання 2. «Розкажи, як ти відчуваєшся»

Мета: оцінити здатність дитини усвідомлювати та вербалізувати власні емоції.

Інструкція: Покажи смайлик, який підходить до твого настрою. Коли ти плачеш – як ти себе відчуваєш? А коли мама хвалить? Розкажи, як ти відчуваєшся, коли мама тебе обіймає? А коли ти загубив улюблену іграшку? А якщо тебе хвалять перед усіма?

Оцінюється:

- Чи дитина вільно добирає слова для опису емоцій;
- Який обсяг емоційного словника (вживає лише «весело/сумно» чи «мені страшно, прикро, соромно»).

Завдання 3. «Як би ти сказав(ла)?» (інтонаційно–рольове завдання)

Мета: дослідити вміння дитини модулювати мовлення відповідно до емоційного наміру.

Інструкція: Скажи фразу «Дай, будь ласка, кубик» так, ніби ти:

- сердитий(а),
- радісний(а),
- сумний(а).

– Попроси в мене іграшку так, щоб я точно хотіла її дати.

Оцінюється:

- Здатність змінювати інтонацію відповідно до емоцій;
- Розуміння ситуації мовленнєвої взаємодії.

Завдання 5. «Що сталося?»

Мета: Словесне оцінювання простих ситуацій.

Матеріал: 2–3 ілюстровані сцени (наприклад: дитина ділиться іграшкою; інша – штовхає).

Інструкція: Подивись. Що робить хлопчик? Це добре чи погано? Як ти думаєш, що можна сказати цьому хлопчику?

Завдання 4. «Закінчи історію» (оцінне мовлення)

Мета: дослідити здатність дитини оцінювати поведінку героїв, формулювати власне ставлення.

Інструкція: Послухай коротку історію: «Хлопчик відібрав у дівчинки іграшку й втік». Як ти думаєш, це добре чи погано? Що б ти сказав (сказала) хлопчику? А якщо б ти був (була) на його місці, що зробив(ла) б інакше?

Оцінюється:

- Чи може дитина назвати моральну оцінку події;
- Чи здатна словесно аргументувати свою позицію.

Завдання 5. Спостереження в групі

Мета: доповнити дані прямої діагностики спостереженням за мовленнєвою поведінкою дитини в природному середовищі.

Що фіксується:

- Чи вітається дитина, прощається, дякує;
- Чи ініціює розмову;
- Як реагує на звернення;
- Чи підтримує мовленнєвий контакт (погляд, інтонація, відповідь);
- Чи проявляє емпатію у мовленні.

Оцінювання сформованості орієнтовно–емоційного компоненту здійснювався за трьома рівнями (табл.2.3):

Високий (13–15 б.) – дитина точно розпізнає емоції, вільно виражає власні переживання у мовленні, використовує емоційно забарвлену лексику, ініціює мовленнєву взаємодію, емпатійна;

Таблиця 2.3

Таблиця оцінювання рівня сформованості орієнтовно–емоційного компоненту

	Завдання	Що оцінюється	3 бали (високий рівень)	2 бали (середній)	1 бал (низький)
	«Яка це емоція?»	Розпізнавання емоцій	Точно і стабільно розпізнає; реагує словом або жестом	Розпізнає з допомогою; не завжди точно	Не розпізнає, відповідає навмання
	«Як ти себе почуваєш?»	Вираження власних емоцій	Висловлює словами або вибирає відповідно	Частково використовує картки, потребує підказки	Не може назвати або показати
	«Скажи по–різному»	Інтонаційне забарвлення мовлення	Варіює інтонацію адекватно	Повторює з прикладом	Не змінює інтонацію
	«Що сталося?»	Моральне оцінювання ситуацій	Розуміє вчинки, висловлює оцінку	Дає шаблонні відповіді	Не орієнтується в ситуаціях
	Спостереження	Емоційна взаємодія	Активно включається, емоційно реагує словом	Реагує частково, заохочений	Мовчазний, ізольований

Середній (8–12 б.) – розпізнає базові емоції, словниковий запас емоційної лексики обмежений, спілкування ініціює зрідка, відповіді часто шаблонні;

Низький (5–7 б.) – труднощі у розпізнаванні емоцій, мовчазність або агресивність у комунікації, слабе мовленнєве самовираження, емоційна реакція переважно невербальна.

На нашу думку, орієнтовно–емоційний компонент є показником не лише мовленнєвої зрілості, а й соціально–комунікативної адаптованості дитини. Його формування потребує цілеспрямованої роботи з розширення емоційного словника, моделювання мовленнєвих ситуацій і підтримки вільного вираження емоцій через слово.

III етап. Дослідження рівня сформованості практично–дійового компоненту мовленнєвої комунікації

Практично–дійовий компонент мовленнєвої компетентності передбачає:

- уміння дитини застосовувати мовлення у повсякденному житті;
- участь у мовленнєвій взаємодії в побутових, ігрових та навчальних ситуаціях;
- ініціювання діалогу, розуміння інструкцій, виконання мовленнєвих дій (прохання, запитання, повідомлення);
- вміння підтримувати комунікацію: ставити запитання, відповідати, домовлятися.

Цей компонент безпосередньо відображає практичну реалізацію мовленнєвої компетентності в діяльності дитини.

Для дослідження цього компоненту ми використовували наступні завдання для дослідження.

Завдання 1. «Склади діалог» (рольова гра)

Мета: оцінити вміння ініціювати й підтримувати розмову.

Матеріал: іграшки (лялька, ведмедик), іграшковий чайний сервіз, телефони–іграшки.

Інструкція: Уявімо, що ти в гостях у ведмедика. Як ти привітаєшся? Що йому скажеш? А тепер я – ведмедик, а ти – гість. Розкажи мені щось.

Форма відповіді: короткі фрази, запитання/відповіді в діалозі.

Оцінюється: ініціатива, логіка, вміння слухати і відповідати.

Завдання 2. «Поясни, як зробити» (інструкція)

Мета: перевірити здатність дитини вербалізувати послідовні дії.

Інструкція: Розкажи мені, як миємо руки. Що спочатку? А потім? А як чистимо зуби?

Оцінюється: послідовність, чіткість інструкції, зв'язність мовлення.

Завдання 3. «Назви і покажи» (виконання інструкції)

Мета: перевірити мовленнєве розуміння інструкцій і реакцію.

Інструкція:

- Поклади ложку на тарілку.
- Дай мені жовту кульку.
- Сховай м'яч під стілець.

Оцінюється: правильність виконання; чи уточнює дитина завдання, якщо не зрозуміло.

Завдання 4. «Що спочатку, що потім?» (логіка дій)

Мета: перевірити вміння дитини будувати зв'язне мовлення для опису подій.

Матеріал: серія сюжетних картинок (наприклад: дівчинка взувається, йде на прогулянку, гуляє з собакою).

Інструкція: Подивись і розкажи, що тут сталося. Що було спочатку, що потім?

Оцінюється: логічність побудови висловлювання, використання зв'язок: «спочатку», «потім», «а потім».

Завдання 5. Спостереження в побутовій ситуації

Мета: оцінити спонтанне використання мовлення в звичайному середовищі (під час їжі, гри, переодягання).

Фіксується:

- Чи просить про допомогу словами?
- Чи реагує на звернення дорослого/дитини?
- Чи ділиться іграшками із запрошенням до взаємодії?
- Чи пояснює свої потреби словами?

Оцінювання рівнів сформованості практично–дійового компоненту здійснювався за трьома рівнями (табл.2.4): 13–15 балів – високий рівень; 8–12 балів – середній; 5–7 балів – низький.

Таблиця 2.4

Оцінювання рівня сформованості практично–дійового компоненту

№	Завдання	Що оцінюється	3 бали (високий)	2 бали (середній)	1 бал (низький)
1	«Склади діалог»	Участь у діалозі	Ініціює, підтримує діалог, відповідає в темі	Відповідає після запитань, діалог фрагментарний	Уникає контакту, мовчить
2	«Поясни, як зробити»	Послідовність мовлення	Послідовно й логічно описує дії	Опис неповний, з підказками	Не може пояснити, відмовляється
3	«Назви і покажи»	Розуміння інструкції	Виконує всі інструкції правильно	Частково виконує, іноді не розуміє	Не виконує або відмовляється
4	«Що спочатку, що потім?»	Побудова розповіді	Складав коротку історію за картинками	Називає дії без зв'язку	Не розповідає, опис відсутній
5	Спостереження	Спонтанна мовленнєва активність	Використовує мовлення в побуті, просить, домовляється	Висловлюється рідко, часто жестами	Не користується мовленням у побуті

IV етап. Анкетування педагогічного персоналу з метою виявлення рівня прояву мовленнєвої компетентності у дошкільників

Мета: Виявити: особливості мовленнєвої поведінки дітей; рівень сформованості мовленнєвої компетентності в освітньому процесі; специфіку проявів мовлення у дітей із типовим розвитком і дітей із ЗНМ IV рівня; потреби у корекційній роботі.

Анкета для педагогічних працівників містила 10 запитань, серед яких як закриті, так і відкриті. Така форма дозволила не лише отримати кількісні дані, але й зібрати розгорнуті якісні характеристики мовленнєвої компетентності дітей. Опитування було анонімним і спрямоване на виявлення особливостей

мовленнєвої активності, труднощів та ефективних методів розвитку мовлення у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.

Перше запитання («Як часто діти ініціюють мовленнєву взаємодію?») застосовувалось для з'ясування рівня спонтанності комунікативної активності, а також визначення потреби у зовнішньому стимулюванні мовленнєвих контактів.

Питання «Чи можуть діти самостійно висловити свої потреби, прохання, враження?» було спрямоване на оцінку здатності дітей вербалізувати власні потреби й переживання, а також на виявлення ступеня залежності від допомоги дорослого чи невербальних засобів.

Третє запитання («Як ви оцінюєте словниковий запас дитини?») дозволяло охарактеризувати якість і кількість лексики, якою оперує дитина у повсякденному мовленні, а також з'ясувати, які слова найчастіше вживаються.

Питання : «Чи вміє дитина будувати логічне висловлювання?», було важливим для визначення рівня сформованості зв'язного мовлення, його послідовності та структурованості.

П'яте питання («Чи використовують діти емоційно забарвлену лексику?») дало можливість оцінити розвиток емоційно-комунікативної складової та здатність дітей виражати почуття за допомогою слів.

Шосте запитання («Чи дотримуються етикетних мовленнєвих формул?») застосовувалося для дослідження сформованості мовленнєвої культури та соціально прийнятих форм комунікації.

Сьоме питання («Як часто діти проявляють труднощі у фонематичному сприйманні або звуковимові?») було спрямоване на виявлення типових проблем звуковимови та сприймання, що є базовим показником мовленнєвої компетентності.

Восьме запитання («Чи має дитина стійкий інтерес до мовленнєвої діяльності?») дозволяло визначити рівень мотивації до мовленнєвої активності та виявити, чи формується цей інтерес самостійно, чи лише під впливом дорослого.

Дев'яте запитання було відкрите: «З якими труднощами в мовленнєвому розвитку ви стикаєтесь найчастіше?») дало можливість респондентам вільно описати характерні проблеми дітей із ЗНМ IV рівня.

Десяте питання (відкрите: «Які методи та засоби вважаєте найбільш ефективними?») було спрямоване на збір практичних рекомендацій педагогів та виявлення тих корекційно–розвивальних методів, які вони вважають найбільш результативними у власній діяльності.

Повний текст анкети представлено у додатку А.

Обробка результатів анкетування здійснювалася шляхом якісного аналізу відкритих відповідей; кількісного підрахунку варіантів закритих питань; побудови діаграм для порівняння дітей з типовим розвитком і ЗНМ IV рівня.

Таким чином, запропонована методика емпіричного дослідження дозволила комплексно охопити основні компоненти мовленнєвої компетентності старших дошкільників. Поєднання різних завдань забезпечуватиме виявлення як сильних сторін мовленнєвого розвитку дітей, так і специфічних труднощів, характерних для дошкільників із ЗНМ IV рівня. Це створить підґрунтя для подальшого якісного аналізу результатів і визначення напрямів корекційно–розвивальної роботи.

2.2. Порівняльний аналіз результатів дослідження рівня мовленнєвої компетентності старших дошкільників із типовим розвитком та ЗНМ IV рівня

Практичною базою дослідження були: Хмельницький дошкільний навчальний заклад №36 «Вербиченька» Хмельницької міської ради, Дошкільний навчальний заклад № 34 «Тополька» Хмельницької міської ради. У констатувальному експерименті було охоплено 24 дитини старшого дошкільного віку (13 – з типовим мовленнєвим розвитком і 11 із ЗНМ IV рівня).

На першому етапі дослідження використано комплекс діагностичних завдань, які охоплювали три ключові напрями мовленнєвої компетентності:

1. обсяг та активність словника;
2. сформованість граматичної будови мовлення;
3. рівень фонематичного сприймання та звуковимови.

Загальні результати дослідження представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати дослідження рівня сформованості когнітивно–спрямованого компоненту мовленнєвої компетентності

Напрямок дослідження	Типовий розвиток (13 дітей)	ЗНМ IV рівня (11 дітей)
Високий рівень	8 дітей (61%)	0 дітей (0%)
Середній рівень	5 дітей (39%)	4 дітей (36%)
Низький рівень	0 дітей (0%)	7 дітей (64%)

Якісний аналіз результатів першого етапу дослідження за напрямками: обсяг та активність словника, сформованість граматичної будови мовлення; фонематичного сприймання та звуковимови, показав, що більшість дітей з типовим розвитком вільно узагальнювали поняття (іграшки, овочі, меблі); 10 з 13 дітей правильно добирали як синоніми, так і антоніми; опис предметів був логічний, багатий на прикметники та дієслова.

Лише (27%) дітей із ЗНМ IV рівня було доступне узагальнення 6 дітей не змогли добрати антонімів, а синоніми часто були некоректними (наприклад, «великий» – «дуже великий»); опис предметів був обмеженим, з використанням однотипних слів («це кругле», «це велике»).

Таким чином, у дітей із ЗНМ IV спостерігається обмежений словниковий запас і труднощі з активізацією лексичних одиниць у мовленні.

Досліджуючи граматичну будову мовлення було визначено, що усі діти з типовим розвитком будували прості речення правильно; 9 дітей використовували складнопідрядні; завдання «виправ помилку» виконано

безпомилково 10 дітьми; завершення речень логічне, з дотриманням граматичних зв'язків.

Діти із ЗНМ IV рівня (8 дітей) будували лише прості неповні речення, іноді з порушенням порядку слів; у них спостерігалися труднощі при узгодженні (наприклад: «дитина грає м'яч»); 7 дітей не змогли завершити речення самостійно або робили це без зв'язку з початком.

Отже, у дітей із ЗНМ IV виявлено порушення як морфологічного, так і синтаксичного рівнів граматики.

Щодо фонематичне сприймання та звуковимови, то усі (13 дітей) діти з типовим мовленнєвим розвитком правильно визначали позицію звука в слові; звуковий аналіз виконували швидко та чітко; повторення речень – без спотворення звукової структури.

Лише 4 дитини із ЗНМ IV рівня точно назвали позицію звука; часто плутають дзвінки/глухі, свистячі/шиплячі; повторення складних речень у 9 дітей викликало помилки в артикуляції, пропуски, заміни звуків.

Так, фонематичне сприймання у дітей із ЗНМ IV значно знижене, що негативно впливає на загальний розвиток мовлення.

Порівняльний аналіз підтверджує, що діти з типовим мовленнєвим розвитком демонструють вищий рівень сформованості всіх компонентів мовленнєвої компетентності, тоді як діти із ЗНМ IV рівня мають системні труднощі, зокрема:

- обмежений словниковий запас;
- порушення граматичних структур;
- фонематичні порушення, які супроводжуються нечіткою звуковимовою.

Для вивчення орієнтовно–емоційного компоненту мовленнєвої комунікації використовувались спеціально розроблені діагностичні завдання та спостереження за природною мовленнєвою активністю дитини в соціумі.

Кількісний аналіз результатів представлено у таблиці 2.6

Таблиця 2.6

Результати дослідження рівня сформованості орієнтовно–емоційного компоненту мовленнєвої компетентності

Рівень сформованості	Група ТМР (13 дітей)	Група ЗНМ IV (11 дітей)
Високий (13–15 балів)	7 дітей (54%)	0 дітей (0%)
Середній (8–12 балів)	6 дітей (46%)	4 дітей (36%)
Низький (5–7 балів)	0 дітей (0%)	7 дітей (64%)

Якісний аналіз результатів показав, що більшість дітей з типовим мовленнєвим розвитком безпомилково розпізнавали емоційні стани за мімікою та інтонацією, аргументували свої відповіді (наприклад, «він сердитий, бо нахмурений»). Діти використовували широкий спектр емоційно забарвлених слів: «мені страшно», «я був здивований», «мені було прикро»; адекватно змінювали інтонацію відповідно до запропонованих ролей (радість, злість, прохання); висловлювали не лише оцінку, а й пропонували альтернативну поведінку героїв, часто додавали власний досвід; легко ініціювали контакт, відповідали ввічливо, дякували, зверталися з проханням до вихователя або однолітка.

Більшість дітей із ЗНМ IV рівня правильно ідентифікували лише базові емоції (радість, сум), часто з допомогою запитань чи підказок; більшість дітей вживали лише загальні формулювання («весело», «сумно»), не могли назвати складні емоції, як–от «розчарування», «сором», «злість»; лише окремі діти намагалися змінити інтонаційне забарвлення мовлення, проте здебільшого воно залишалось монотонним; шаблонні відповіді без глибини («це погано», «це добре»), труднощі з аргументацією власної думки. У групі діти цієї категорії часто мовчазні, рідко ініціюють спілкування, не завжди реагують на звернення або відповідають короткими фразами; іноді проявляють невербальні реакції (відвертаються, хмуряться) замість словесних.

Отже, діти з типовим мовленнєвим розвитком у більшості випадків демонструють високий рівень сформованості орієнтовно–емоційного

компоненту: вони вільно виражають емоції, розпізнають чужі, вступають у комунікативний контакт, уникають шаблонності у мовленні. А діти із ЗНМ IV рівня мають суттєві труднощі у розумінні й вираженні емоцій: емоційний словник збіднений, інтонаційна модуляція слабо виражена, оцінні судження обмежені. Комунікація часто має ригідний, реактивний характер. Висока частка дітей з низьким рівнем у групі ЗНМ IV (64%) свідчить про недостатній рівень сформованості соціальної чутливості та мовленнєвого самовираження, що потребує цілеспрямованої педагогічної та логопедичної підтримки.

Порівняльний кількісний аналіз сформованості практично–дійового компоненту мовленнєвої компетентності предствлений у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати дослідження рівня сформованості практично–дійового компоненту мовленнєвої компетентності

Рівень сформованості	Група ТМР (13 дітей)	Група ЗНМ IV (11 дітей)
Високий (13–15 балів)	8 дітей (61,5%)	0 дітей (0%)
Середній (8–12 балів)	5 дітей (38,5%)	5 дітей (45,5%)
Низький (5–7 балів)	0 дітей (0%)	6 дітей (54,5%)

Якісний аналіз результатів свідчить, що більшість дітей з типовим мовленнєвим розвитком ініціюють діалог: більшість дітей самостійно віталися, вигадували фрази у діалозі з вихователем чи іграшкою, будували логічну розмову («Привіт, у тебе нова чашка? Можна мені чай?»); діти чітко і логічно описували побутові дії («Спочатку відкриваю кран, потім беру мило, потім змиваю»); виконували команди без додаткових пояснень, іноді перепитували для уточнення (що свідчить про сформовану комунікативну компетентність); більшість дітей складали коротку, логічну історію за картинками, з використанням часових зв'язків: «Спочатку дівчинка взулася, потім взяла повідок, а тоді вийшла на прогулянку»; діти активно використовували мовлення під час гри, взаємодії з дорослими, запитували, пояснювали, домовлялися з ровесниками.

Що стосується дітей з ЗНМ IV рівня, то більшість з них відповідали лише на прямі запитання, ініціатива з'являлася рідко, іноді діалог мав фрагментарний характер; у завданні про миття рук чи чищення зубів частина дітей потребувала підказки або повторювала шаблонні фрази; у багатьох випадках інструкції розумілись частково, особливо коли вказівка була складною (наприклад: «Сховай м'яч під стілець»), діти потребували невербального супроводу; лише 3 дитини змогли описати події з використанням простих зв'язків, інші – називали лише окремі предмети («дівчинка – собака – гуляє»); спостереження показало, що діти рідко використовують мовлення для вираження потреб, іноді вдаються до жестів або не звертаються зовсім.

Отже, можна підсумувати, що діти з типовим розвитком показали високий рівень сформованості практично-дійового компоненту. Їхнє мовлення є гнучким, контекстно залежним, функціонально доцільним. Вони вміють планувати висловлювання, виконувати інструкції, ініціювати діалог та взаємодію.

Діти з ЗНМ IV рівня мають суттєві труднощі в усіх аспектах практичного мовленнєвого функціонування: від розуміння інструкцій – до самостійного формулювання висловлювань. Це вказує на низький рівень функціональної реалізації мовлення, обмежену активність у комунікативній поведінці.

На четвертому етапі ми здійснювали аналіз анкетних даних педагогічного персоналу щодо дітей із ЗНМ IV рівня. В анкетуванні взяли участь: 6 педагогів (4 вихователі, 2 логопеди).

Метою анкетування було виявити рівень прояву мовленнєвої компетентності в повсякденній діяльності дітей (зокрема з урахуванням мовленнєвих порушень). Аналіз результатів представлено в таблиці 2.8.

Аналіз відкритих відповідей дозволив виділити типові труднощі, які зазначили педагоги, а саме:

- Обмежений словник та труднощі з добором слів;
- Нерозуміння зверненого мовлення з першого разу;

- Невміння висловити прохання або емоцію словесно;
- Відсутність навичок побудови навіть простих речень;
- Залежність від жестів або емоційних реакцій замість слів.

Таблиця 2.8

Аналіз результатів анкетування педагогів щодо мовленнєвої компетентності дітей

№	Напрямок оцінювання	Варіанти відповіді	Кількість педагогів	%	Висновки
1	Ініціація мовленнєвого контакту	Постійно	2	33%	Лише третина дітей самостійно ініціює комунікацію; більшість потребує зовнішнього стимулювання.
		Час від часу	3	50%	
		Рідко	1	17%	
2	Вираження власних потреб	Вільно	1	17%	83% дітей не здатні самостійно вербалізувати потреби, часто використовують жести або потребують допомоги
		З допомогою	4	66%	
		Переважно невербально	1	17%	
3	Словниковий запас	Дуже багатий	0	0%	У 67% дітей словниковий запас – обмежений або дуже бідний , що впливає на загальну комунікативну спроможність.
		Достатній	2	33%	
		Обмежений	3	50%	
		Дуже бідний	1	17%	
4	Зв'язне мовлення	Висловлюється логічно	1	17%	У більшості дітей спостерігається порушення зв'язності мовлення ; думки формулюються фрагментарно або з допомогою.
		Частково, з допомогою	4	66%	
		Не може сформулювати думку	1	17%	
5	Використання емоційно забарвленої лексики	Часто	1	17%	Емоційна лексика використовується обмежено, що ускладнює емоційне самовираження та співпереживання.
		Іноді	3	50%	
		Майже ніколи	2	33%	

На думку педагогів ефективними є наступні методи: ігрові мовленнєві ситуації; мнемотехніка (піктограми, логоритміка); сюжетні бесіди,

обговорення казок; робота в парах; арт–терапія (малювання з коментарем, ляльковий театр).

Отже, аналіз анкетних даних засвідчив, що мовленнєва активність більшості дітей потребує зовнішнього стимулювання з боку дорослого; словниковий запас значно обмежений у дітей із ЗНМ IV рівня – як кількісно, так і якісно; мовленнєва активність більшості дітей є реактивною і потребує стимулювання; емоційна лексика та зв’язне мовлення не достатньо розвинені, що ускладнює комунікативну взаємодію в групі; педагоги визнають необхідність системної логопедичної та корекційно–розвивальної роботи, включно з використанням ігрових та інтегративних методів; найефективнішими підходами є мовленнєво–емоційні практики, що сприяють вільному самовираженню та розвитку комунікативної ініціативи.

Для більшої наочності та систематизації отриманих результатів доцільно представити їх у зведеній формі (табл. 2.9). Це дозволяє порівняти рівень сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із нормотиповим мовленнєвим розвитком та дітей із ЗНМ IV рівня за ключовими показниками.

Таблиця 2.9

Порівняльний аналіз сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком та дітей із ЗНМ IV рівня за ключовими показниками

№	Компонент / напрямок дослідження	Рівень сформованості	Діти з типовим розвитком (13 осіб)	Діти із ЗНМ IV рівня (11 осіб)
1	Когнітивно–спрямований компонент (словниковий запас, граматика, фонематичне сприймання)	Високий	7 (54%)	0 (0%)
		Середній	6 (46%)	5 (45%)
		Низький	0 (0%)	6 (55%)
2	Орієнтовно–емоційний компонент (розпізнавання емоцій,	Високий	9 (69%)	1 (9%)
		Середній	4 (31%)	4 (36%)

	<i>емоційно забарвлене мовлення, емпатія)</i>	Низький	0 (0%)	6 (55%)
3	Практично-дійовий компонент (застосування мовлення у побуті, інструкції, діалог)	Високий	8 (62%)	0 (0%)
		Середній	5 (38%)	5 (46%)
		Низький	0 (0%)	6 (54%)
4	Анкетування педагогів (суб'єктивна оцінка мовленнєвої активності, ініціативи, комунікабельності)	Високий	10 (77%)	1 (9%)
		Середній	3 (23%)	4 (36%)
		Низький	0 (0%)	6 (55%)

Отримані дані доцільно подати у графічній формі (рис.2.1), що дозволяє чіткіше простежити відмінності у рівнях сформованості мовленнєвої компетентності між дітьми з нормотиповим розвитком та дошкільниками із ЗНМ IV рівня.

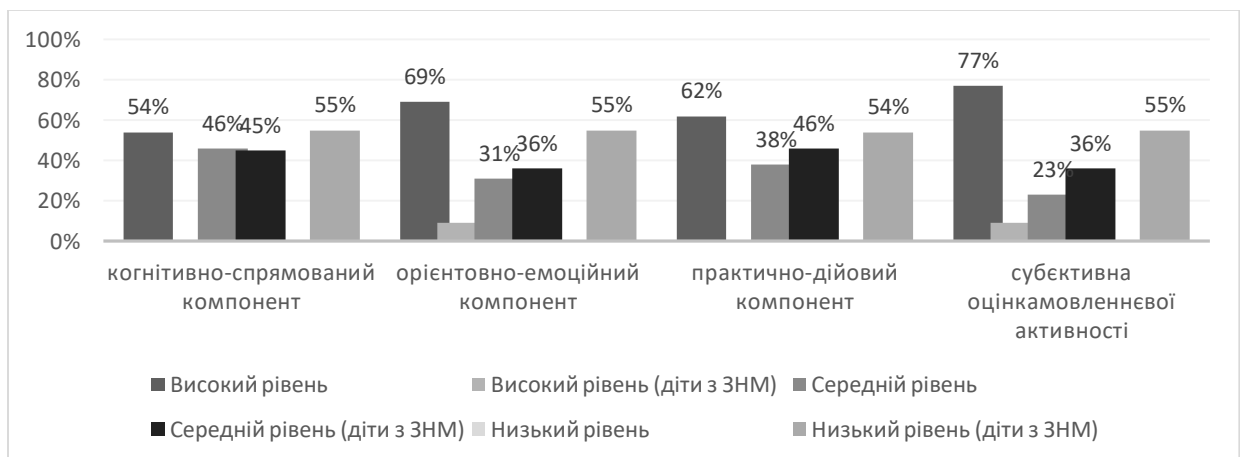


Рис.2.1. Порівняльний аналіз сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком та дітей із ЗНМ IV рівня за ключовими показниками.

Отже, діти з типовим розвитком у всіх напрямках демонструють високі або середні результати; низький рівень не зафіксовано. Особливо сильними є емоційно-орієнтоване мовлення (емпатія, інтонація) та побутове використання мовлення.

Діти із ЗНМ IV рівня переважно мають середній і низький рівень сформованості всіх компонентів. У жодному напрямі немає високих показників, окрім поодинокого випадку за емоційною сферою.

Анкетування педагогів підтверджує дані прямої діагностики: діти із ЗНМ IV рівня рідко ініціюють мовлення, потребують стимуляції, не завжди

реагують адекватно на звернення, а їхня мовна активність носить реактивний, неініціативний характер.

Результати дослідження свідчать про необхідність цілеспрямованої, комплексної та системної логопедичної допомоги дітям із ЗНМ IV рівня, з акцентом на розвиток активного словника, формування граматичної правильності та фонематичного слуху. Потреба в спеціальній логопедичній роботі та індивідуалізованому супроводі очевидна. Особливо важливо тренувати мовленнєве планування, реакції на інструкції, діалогічне мовлення в ігрових формах.

Висновки до розділу 2

У другому розділі представлено хід та результати емпіричного дослідження рівня сформованості мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку з типовим розвитком і з загальним недорозвиненням мовлення IV рівня. Дослідження охоплювало три основні компоненти мовленнєвої комунікації: когнітивно–спрямований, орієнтовно–емоційний та практично–дійовий.

Порівняльний аналіз показав суттєві розбіжності між дітьми обох груп. Діти з типовим мовленнєвим розвитком переважно виявляють високий або середній рівень сформованості мовленнєвої компетентності: вільно оперують лексичними одиницями, граматично правильно будують речення, розрізняють і виражають емоції, ініціюють комунікацію та здатні підтримувати діалог. Натомість у дітей із ЗНМ IV рівня виявлено системне недорозвинення всіх мовленнєвих функцій: обмежений словниковий запас, стійкі порушення граматичної будови мовлення, недостатній рівень фонематичного сприймання, труднощі у вираженні емоцій та побудові елементарної комунікації.

Результати анкетування педагогів підтвердили дані прямої діагностики. Зокрема, більшість опитаних зазначили низький рівень мовленнєвої ініціативи

у дітей із ЗНМ, недостатню здатність до вираження потреб словами, слабку сформованість зв'язного мовлення та емоційного словника. Водночас педагоги наголосили на доцільності впровадження ігрових, образно-емоційних і візуально-підкріплених методів навчання, які є ефективними у роботі з такою категорією дітей.

Таким чином, результати дослідження дозволяють зробити висновок, що мовленнєва компетентність дітей із ЗНМ IV рівня потребує цілеспрямованої, системної та індивідуалізованої корекційної підтримки. Виявлена мовленнєва недостатність впливає не лише на когнітивний розвиток, але й істотно ускладнює емоційно-соціальну адаптацію дошкільників. Отримані дані стали основою для визначення напрямів корекційно-розвивальної роботи, які буде представлено у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІV РІВНЯ

3.1. Психолого–педагогічні умови формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із ЗНМ ІV рівня

Питання визначення психолого–педагогічних умов формування комунікативної компетентності у дітей із ЗНМ ІV рівня займає важливе місце в сучасній логопедії та дошкільній педагогіці. Науковці одностайно підкреслюють, що комунікативна компетентність не формується ізольовано, а потребує створення спеціально організованих умов, які інтегрують когнітивний, емоційний і діяльнісний аспекти розвитку дитини.

Так, А. Богуш, Г. Беленька, О. Богініч у «Базовому компоненті дошкільної освіти» наголошують на необхідності організації мовленнєво насиченого середовища та інтеграції мовленнєвих завдань у всі види діяльності дошкільників [9]. Л. Калмикова (2008) визначає провідну роль когнітивних процесів у формуванні мовленнєвої діяльності, підкреслюючи, що розвиток мовлення неможливий без гармонійного розвитку мислення, уваги й пам'яті [29]. Дослідження І. Марченко та О. Дудки (2015) доводять, що комунікативний розвиток дітей із ЗНМ має свою специфіку та вимагає системної й індивідуалізованої корекційної підтримки [41].

Суттєвий внесок у розробку проблеми зробила Н. Васьківська (2016), яка розглядає формування комунікативної компетентності як одну з ключових проблем сучасної лінгводидактики. І. Черезова (2005) акцентує на тому, що комунікативна компетентність виступає базовою якістю особистості, необхідною для подальшої соціалізації дитини [62]. Праці Ю. Рібцун (2010; 2012) доводять ефективність створення предметно-розвивального середовища та використання ігрових технологій як умов активізації комунікативної діяльності дошкільників із мовленнєвими порушеннями [52].

Таким чином, аналіз отриманих результатів та узагальнення науково–методичних підходів дозволяє визначити, що формування мовленнєвої компетентності у дітей із ЗНМ IV рівня можливе лише за умови цілеспрямованої організації психолого–педагогічного впливу. Зокрема, ефективність цього процесу забезпечує врахування трьох ключових компонентів комунікативної компетентності: когнітивно–спрямованого, орієнтовно–емоційного та практично–дійового та умов їх формування [13; 16; 22].

Виходячи з цього, постає потреба окреслити психолого–педагогічні умови, які безпосередньо забезпечують реалізацію зазначених компонентів комунікативної компетентності.

Когнітивно–спрямований компонент відображає засвоєння дитиною системи мовних знань: лексики, граматики, фонематичного сприймання. Для його розвитку необхідно:

- систематично розширювати активний і пасивний словник дітей за допомогою ігор, вправ на узагальнення, добір синонімів та антонімів, опис предметів;
- створювати умови для засвоєння граматичних конструкцій у мовленні: вправи на узгодження слів, побудову простих і складних речень, корекцію граматичних помилок;
- забезпечувати розвиток фонематичного слуху та звуковимови через логопедичні ігри, вправи на визначення позиції звука, звуковий аналіз слова, автоматизацію правильної артикуляції.

Психолого–педагогічною умовою його формування вважаємо – організацію мовленнєво насиченого освітнього середовища, яке стимулює активне використання мовленнєвих знань у різних видах діяльності (ігровій, пізнавальній, художньо–мовленнєвій). Зокрема, це передбачає:

- створення мовленнєво насиченого простору (куточки для спілкування, театралізовані зони, дидактичні ігри);

- використання наочних та мультимедійних матеріалів (піктограми, картки, логопедичні плакати, аудіо– та відеозаписи);
- створення ситуацій природного спілкування (ігрова взаємодія, спільні творчі завдання, побутові доручення тощо).

У цьому контексті особливого значення набуває комплексність та індивідуалізація. З одного боку, мовленнєві труднощі дітей охоплюють одразу кілька сфер (лексика, граматики, фонематика), що потребує системного підходу до розвитку всіх складових мовлення. З іншого боку, у межах однієї групи діти можуть мати різний рівень сформованості компонентів мовленнєвої компетентності, тому завдання добираються індивідуально: одним важливі вправи на узгодження слів, іншим – на автоматизацію звуків чи розвиток словника. Саме поєднання цих підходів створює оптимальні умови для розвитку когнітивного складника мовленнєвої компетентності [5; 9; 11].

Як зазначалося вище, *орієнтовно–емоційний компонент* комунікативної компетентності пов'язаний зі здатністю дитини розуміти й адекватно виражати емоції, що є важливою умовою для повноцінної комунікації. Для його розвитку необхідно:

- створювати ситуації, де дитина розпізнає емоції за мімікою, інтонацією, контекстом (ігри «Вгадай емоцію», театралізовані вправи);
- стимулювати вербалізацію власних почуттів через бесіди, використання емоційних карток, опрацювання художніх творів;
- розвивати інтонаційну виразність мовлення (логоритміка, вправи на зміну інтонацій у проханнях, розповідях, діалогах);

навчати дітей етикетних формул, формувати вміння доброзичливого й емпатійного спілкування [5; 9; 11].

Психолого–педагогічною умовою, на нашу думку, є включення емоційно–насичених методів (музично–ритмічні ігри, казкотерапія, ігри–драматизації), що формують емоційний словник та стимулюють вираження почуттів у мовленні.

Так, розвиток цього компоненту безпосередньо пов'язаний зі створенням позитивної мотивації. Діти із ЗНМ IV рівня нерідко уникають мовленнєвого контакту через труднощі самовираження, що знижує їхню комунікативну активність. Саме емоційно забарвлені методи й «ситуації успіху» допомагають долати бар'єри та викликати інтерес до мовленнєвої діяльності. Отже, мотивація постає потужним стимулятором розвитку орієнтовно–емоційного компоненту.

Практично–дійовий компонент відображає використання мовлення у побутових, ігрових та навчальних ситуаціях. Для його розвитку необхідно:

- створювати умови для діалогічного мовлення (ігри з ролями, побутові доручення, спільні ігрові сценарії);
- навчати дітей формулювати інструкції, пояснювати послідовність дій («як приготувати», «як зробити»);
- тренувати вміння підтримувати комунікацію (ставити запитання, відповідати, домовлятися у грі);
- забезпечувати регулярні ситуації спонтанного мовленнєвого спілкування у групі, під час прогулянки, занять чи художньої діяльності.

Вважаємо, що *психолого–педагогічною умовою* розвитку є системне включення мовленнєво–комунікативних завдань у всі види діяльності дитини з метою забезпечення функціонального використання мовлення.

Тут ключовою виступає інтеграція мовленнєвих завдань у різні види діяльності. Лише коли дитина має змогу використовувати мовлення не тільки на заняттях, а й у грі, побутових діях, творчості, формується реальна комунікативна компетентність. Інтеграція дозволяє переносити набуті навички у реальні життєві ситуації, що підвищує стійкість та функціональність мовлення.

Таким чином, розвиток когнітивно–спрямованого, орієнтовно–емоційного та практично–дійового компонентів має відбуватися не ізольовано, а в межах єдиної системи. Комплексність забезпечує одночасний вплив на всі складові мовлення, індивідуалізація враховує особливості

розвитку кожної дитини, активна взаємодія фахівців і родини створює умови для перенесення здобутих умінь у повсякденне життя, позитивна мотивація стимулює ініціативність та зацікавленість, а інтеграція мовленнєвих завдань у різні види діяльності формує практичність і функціональність мовленнєвих навичок [5; 9; 11; 16].

Усі ці чинники в комплексі забезпечують результативність психолого–педагогічного впливу. Для більшої наочності та систематизації представлених підходів узагальнимо психолого–педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Психолого–педагогічні умови формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня

Компонент мовленнєвої компетентності	Основні завдання формування	Психолого–педагогічні умови
Когнітивно–спрямований (словниковий запас, граматики, фонематичне сприймання)	<ul style="list-style-type: none"> – Розширення активного словника; – Засвоєння граматичних конструкцій; – Розвиток фонематичних процесів та звуковимови 	<ul style="list-style-type: none"> – Організація мовленнєво–насиченого середовища (ігрові та навчальні ситуації, наочність, піктограми, мультимедіа); – Використання логопедичних вправ на узагальнення, добір синонімів/антонімів, автоматизацію звуків; – Систематичне включення завдань на побудову речень, опис предметів, звуковий аналіз
Орієнтовно–емоційний (розпізнавання і вираження емоцій, емпатія)	<ul style="list-style-type: none"> – Розвиток уміння розпізнавати емоції за мімікою, інтонацією; – Формування емоційного словника; – Навчання інтонаційної виразності мовлення; – Засвоєння етикетних формул 	<ul style="list-style-type: none"> – Використання ігор «Вгадай емоцію», казкотерапії, театралізованих вправ; – Вправи на зміну інтонації (радісно, сердито, сумно); – Створення ситуацій для вербалізації почуттів (бесіди, картки–смайлики); – Організація доброзичливої атмосфери, що стимулює емпатію

<p>Практично-дійовий (використання мовлення у побутових, ігрових і навчальних ситуаціях)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Формування навичок діалогічного мовлення; – Навчання пояснювати послідовність дій; – Розвиток уміння підтримувати комунікацію; – Використання мовлення у спонтанних ситуаціях 	<ul style="list-style-type: none"> – Включення дітей у рольові ігри, побутові ситуації з обов'язковим мовленнєвим супроводом; – Завдання на формулювання інструкцій («як приготувати», «як зробити»); – Стимулювання активного діалогу між дітьми («запитай – відповідай»); – Спостереження та підтримка використання мовлення у побуті, грі, художній діяльності
---	--	---

Отже, формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня вимагає цілеспрямованої організації психолого-педагогічних умов, що охоплюють когнітивно-спрямований, орієнтовно-емоційний та практично-дійовий компоненти мовленнєвого розвитку. Комплексність, індивідуалізація, активна взаємодія фахівців і родини, створення позитивної мотивації та інтеграція мовленнєвих завдань у різні види діяльності забезпечують ефективність цього процесу.

Психолого-педагогічні умови створюють базис для ефективного розвитку мовленнєвої діяльності, проте їх реалізація потребує конкретизації у вигляді системної логопедичної роботи. Саме чітко організована система формування мовленнєвої компетентності забезпечує практичну реалізацію визначених умов, поєднуючи психолого-педагогічні засади з методичною діяльністю логопеда.

3.2. Система роботи з формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня

Формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня передбачає побудову цілісної та багатокomпонентної системи логопедичної роботи, що поєднує різні напрями корекційного впливу. Дослідники наголошують, що така система має включати використання художнього слова як засобу розвитку мовленнєвої діяльності (Богачук, 2015)

[8], ігрових методів та вправ, які сприяють формуванню лексико-граматичних структур і зв'язного мовлення (Гайдаржи, 2019; Мельник, 2018) [21; 44], а також логоритмічних прийомів, що поєднують рухову активність із мовленнєвими завданнями (Корсун, Денисяк & Базима, 2017) [33]. Важливо враховувати й психологічні особливості загально-функціональних механізмів мовлення дітей старшого дошкільного віку, що забезпечує ефективність педагогічного впливу (Андрусишина, 2017) [2].

Окреме місце в системі роботи займають програмно-методичні комплекси, спрямовані на діагностику та поетапну корекцію мовленнєвих порушень (Трофименко, 2014) [57; 60]. Як підкреслюють П'яткова (2017) та Левицький (2025), системність, послідовність і цілеспрямованість логопедичної роботи є ключовими умовами успішного формування мовленнєвої компетентності у дітей із ЗНМ IV рівня [38; 50].

Так, організація корекційно–розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з ЗНМ IV рівня, потребує дотримання психолого–педагогічних умов та побудови цілісної та багаторівневої системи. Така система має бути спрямована на усунення мовленнєвих порушень, формування повноцінної комунікативної компетентності та створення передумов для успішної підготовки дитини до шкільного навчання і подальшої соціалізації.

Основними *принципами* побудови такої системи роботи є:

Принцип комплексності – одночасне формування когнітивного, орієнтовно–емоційного та практично–дійового компонентів мовленнєвої компетентності.

Принцип індивідуалізації – добір змісту, методів і прийомів з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку конкретної дитини.

Принцип інтеграції – поєднання мовленнєвої роботи з усіма видами діяльності дошкільників (гра, навчання, побут, художня та рухова активність).

Принцип наступності – узгодження з вимогами Базового компонента дошкільної освіти та підготовка до шкільної програми.

Принцип партнерської взаємодії – залучення батьків і всіх спеціалістів (логопеда, вихователя, практичного психолога, музичного керівника) до єдиного освітньо–корекційного процесу [9; 14].

Система роботи передбачає реалізацію кількох послідовних етапів:

1. Діагностико–аналітичний етап

Мета: визначення індивідуального рівня сформованості мовленнєвої компетентності, виявлення сильних і слабких сторін розвитку.

Змістом цього етапу є:

- ✓ визначення рівня розвитку компонентів мовленнєвої компетентності (лексика, граматики, фонематичний слух, звуковимова, рівень комунікативної ініціативи);

- ✓ спостереження за дитиною у різних видах діяльності (гра, спілкування, творчість);

- ✓ анкетування й консультації з батьками для уточнення мовленнєвого середовища дитини вдома.

Результат: формування індивідуальної карти мовленнєвого розвитку та визначення цілей корекційної роботи.

2. Корекційно–розвивальний етап

Мета: формування всіх компонентів мовленнєвої компетентності через організовану систему занять і вправ.

Зміст:

- ✓ когнітивно–спрямований компонент: розвиток словника (тематичні ігри, словесні ланцюжки, опис предметів), засвоєння граматичних структур, автоматизація звуковимови, формування фонематичного аналізу;

- ✓ орієнтовно–емоційний компонент: ігри на розпізнавання та вираження емоцій, казкотерапія, логоритміка, вправи на інтонаційну виразність, розвиток емоційного словника;

- ✓ практично–дійовий компонент: рольові та сюжетно–рольові ігри, вправи на складання інструкцій і пояснень, тренування діалогічного та ситуативного мовлення у побутових ситуаціях.

Методи: логопедичні ігри, мнемотехніка, ігри–драматизації, використання наочних і мультимедійних матеріалів, інтерактивні вправи.

Засоби: картки–піктограми, логопедичні плакати, музично–ритмічний супровід, аудіо– та відеоматеріали.

3. Інтегративно–практичний етап

Мета: перенесення сформованих мовленнєвих умінь у повсякденне життя та забезпечення їх функціональності.

Зміст:

- ✓ включення мовленнєвих завдань у різні види діяльності (гра, образотворча діяльність, праця, прогулянки);
- ✓ організація театралізованих постановок, колективних ігор та проєктів, де дитина має активно спілкуватися;
- ✓ створення мовленнєвих ситуацій «природного спілкування» (побутові доручення, групові завдання, спільні ігри з однолітками).

Особлива увага приділяється співпраці з родиною: батьки отримують конкретні рекомендації та завдання для закріплення мовленнєвих навичок вдома.

4. Контрольно–узагальнювальний етап

Мета: оцінка динаміки розвитку мовлення та визначення ефективності системи роботи.

Зміст:

- ✓ повторна діагностика мовленнєвих умінь (за тими ж критеріями, що і на початку);
- ✓ аналіз успіхів і труднощів дітей;
- ✓ підбиття підсумків роботи з дітьми, батьками та педагогами.

Слід зазначити, що у системі роботи провідне місце належить командній взаємодії. Логопед організовує спеціальні корекційні заняття, вихователь закріплює мовленнєві навички у повсякденній діяльності, психолог підтримує емоційний розвиток і мотивацію, музичний керівник забезпечує інтонаційну

виразність через пісні та ритмічні вправи, а родина виступає продовженням розвивального середовища вдома.

Очікуваними результатами реалізації системи є:

- ✓ розширення активного та пасивного словника;
- ✓ формування граматично правильного мовлення;
- ✓ удосконалення звуковимови й фонематичного слуху;
- ✓ зростання рівня мовленнєвої ініціативи та комунікативної активності;
- ✓ розвиток умінь адекватно виражати емоції та почуття;
- ✓ формування навичок діалогічного й монологічного мовлення у різних життєвих ситуаціях;
- ✓ підвищення готовності дитини до навчання у школі.

Відтак, система роботи з формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня окреслює загальні напрями та принципи організації корекційно–розвивального впливу. Проте для практичної реалізації цієї системи необхідно розробити чітко структуровану програму, що визначає конкретні цілі, завдання, зміст і методи роботи з дітьми. Саме така програма виступає логічним продовженням представленої системи та дозволяє перевести теоретичні положення у практичну площину корекційної діяльності.

Як показали результати констатувального етапу дослідження, старші дошкільники із ЗНМ IV рівня характеризуються відносною цілісністю мовленнєвої системи, однак їхнє мовлення зберігає лексико–граматичні, фонематичні та комунікативні недоліки. Це зумовлює необхідність цілеспрямованої, системної та комплексної корекційно–розвивальної роботи, спрямованої на підготовку дітей до успішного навчання у школі та соціалізації в колективі.

Метою програми є формування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ IV рівня мовленнєвої компетентності як інтегративної якості, що

включає когнітивно–лінгвістичні, емоційно–комунікативні та практично–діяльнісні складові.

Завдання програми:

1. Розвивати мовленнєве сприймання, фонематичний слух і звуковимову.
2. Збагачувати активний і пасивний словник, удосконалювати граматичні навички.
3. Формувати навички зв'язного монологічного і діалогічного мовлення.
4. Виховувати емоційно–виразне мовлення, уміння адекватно виражати почуття й розуміти емоційний стан співрозмовника.
5. Стимулювати комунікативну ініціативу та соціально прийнятні форми спілкування.
6. Сприяти перенесенню сформованих мовленнєвих навичок у різні види діяльності (гра, побут, навчання, творчість).
7. Залучати родину до корекційного процесу для закріплення результатів роботи.

Принципи реалізації програми передбачають:

- *Комплексність* (єдність когнітивних, емоційних та практичних впливів).
- *Індивідуалізація* (урахування рівня мовленнєвого розвитку кожної дитини).
- *Системність і послідовність* (поетапне ускладнення завдань).
- *Ігрова спрямованість* (опора на провідну діяльність дошкільника).
- *Співпраця з родиною* (активна участь батьків у формуванні мовлення).
- *Практична спрямованість* (використання мовлення у реальних ситуаціях).

Реалізація окреслених принципів конкретизується у змісті програми, який подано за блоками відповідно до провідних напрямів розвитку комунікативної компетентності дітей.

Когнітивно–спрямований блок

Мета: удосконалення фонематичного слуху, збагачення словника, формування граматично правильного мовлення.

Приклади вправ:

- ігри «Впіймай звук», «Знайди риму»;
- добір синонімів/антонімів;
- опис предметів за схемою (колір, форма, частини, функція);
- складання речень за картинками;
- автоматизація складних звуків у скоромовках.

Орієнтовно–емоційний блок

Мета: розвиток емоційної виразності мовлення, умінь емпатії та спілкування.

Приклади вправ:

- театралізація («Зустріч із другом», «Похід у магазин»);
- «Скажи по–різному» – зміна інтонації в залежності від ситуації;
- казкотерапія («Як почувся Колобок, коли його з’їли?»);
- вправи з емоційними картками («Що відчуває герой?»).

Практично–діяльнісний блок

Мета: навчити застосовувати мовлення у різних життєвих ситуаціях.

Приклади вправ:

- сюжетно–рольові ігри («Лікарня», «Подорож», «Школа»);
- складання інструкцій («Як зібрати іграшку», «Як приготувати салат»);
- завдання на підтримку діалогу («Запроси товариша в гру», «Постав запитання»);
- мовленнєві доручення у побуті («Скажи, що треба прибрати і як»).

Систематизація завдань і результатів формування мовленнєвої компетентності старших дошкільників із ЗНМ IV рівня наведена у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Відповідність компонентів мовленнєвої компетентності, завдань програми та очікуваних результатів

Компонент мовленнєвої компетентності	Приклади завдань програми	Очікувані результати
Когнітивно–спрямований (словниковий запас, граматики, фонематичний слух)	– Ігри на збагачення словника («Чарівна скринька», опис іграшки) – Вправи на узгодження слів і побудову речень – Логопедичні ігри «Впиймай звук», «Плесни, якщо чуєш [с]»	– Розширення активного і пасивного словника – Формування граматично правильного мовлення – Розвиток фонематичного сприймання та звуковимови
Орієнтовно–емоційний (розпізнавання та вираження емоцій, інтонаційна виразність)	– Ігри «Вгадай емоцію», театралізовані вправи – Використання емоційних карток – Логоритміка, вправи на зміну інтонацій	– Діти розрізняють та адекватно виражають емоції – Формують емоційний словник – Оволодівають інтонаційною виразністю мовлення
Практично–діяльнісний (використання мовлення у побутових, ігрових та навчальних ситуаціях)	– Сюжетно–рольові ігри «Магазин», «Удома і в садочку» – Завдання «Склади інструкцію» («Як помити руки») – Ігри з ролями, колективні творчі завдання	– Діти вчаться ставити запитання і відповідати – Формують навички діалогічного мовлення – Використовують мовлення у побутових і навчальних ситуаціях

Для ефективного впровадження зазначеного змісту нами було визначено оптимальні форми та методи роботи, які забезпечать реалізацію поставлених завдань у практичній діяльності з дітьми:

- індивідуальні та підгрупові заняття з логопедом;
- інтегровані заняття з вихователем і музичним керівником;
- використання логоритміки, музично–ритмічних вправ, ігор–драматизацій;
- консультації для батьків, завдання для закріплення матеріалу вдома.

Розглянуті форми та методи становлять методологічну основу реалізації програми, проте їх ефективність розкривається лише у конкретному навчально–корекційному процесі. Тому важливим є розроблення тематичного планування, що демонструє, яким чином теоретичні положення програми втілюються у практичних завданнях та видах діяльності з дітьми

З метою ілюстрації нижче (табл. 3.2) подаємо фрагмент такого планування, тоді як повна розробка на три місяці представлена у додатку Б.

Таблиця 3.2.

Фрагмент тематичного планування

Тема заняття	Мета	Вправи та завдання	Очікуваний результат
«Чарівні предмети»	Збагачення словника назв предметів і їх ознак	Гра «Чарівна скринька», опис предметів, добір прикметників	Діти вчаться описувати предмети, узгоджувати слова у реченні
«Емоції героїв»	Розвиток емоційної виразності	Театралізація казкових ситуацій, вправа «Скажи з різною інтонацією»	Діти розпізнають та відтворюють емоції в мовленні
«Магазин»	Формування діалогічного мовлення	Сюжетно–рольова гра «Продавець і покупець»	Діти вчаться ставити питання і відповідати

Визначені очікувані результати реалізації системи визначають загальні орієнтири розвитку мовленнєвої компетентності у дітей із ЗНМ IV рівня, то на рівні програми вони набувають більш конкретизованого вираження та виступають показниками ефективності програми, а саме:

- Розширений активний і пасивний словник.
- Граматично правильне мовлення.
- Сформовані навички фонематичного аналізу і звуковимови.
- Уміння підтримувати діалог і складати невеликі розповіді.
- Адекватне вираження емоцій та розвиток емпатії.
- Використання мовлення у різних видах діяльності.
- Підготовка до навчання у школі та соціальна адаптація.

Отже, програма формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня має комплексний, поетапний та інтегративний характер. Вона базується на взаємодії логопеда, вихователя, психолога і батьків, поєднує когнітивний, емоційний і практичний аспекти розвитку мовлення. Її реалізація забезпечує цілісний розвиток дитини, формує готовність до шкільного навчання й успішну соціалізацію.

Вважаємо, що ефективність реалізації програми значною мірою залежить від чітко визначених *організаційно–методичних умов*, які враховують вік, психофізіологічні можливості дітей та специфіку мовленнєвого порушення. Саме вони забезпечують системність та поетапність корекційно–розвивальної роботи, дозволяють уникати перевантаження та підтримувати стійку мотивацію дітей. Зокрема:

Програма розрахована на *3 місяці* (12 тижнів).

Тривалість одного заняття – *25–30 хвилин*, що відповідає санітарно–гігієнічним нормам для дітей старшого дошкільного віку.

Форма проведення – *індивідуальні та підгрупові заняття* (2–4 дитини), з використанням ігор, вправ, сюжетних ситуацій.

Частота занять:

- 2 рази на тиждень.
- Загалом: *24 заняття* (по 8 на кожен місяць).

Структура програми за місяцями та блоками подано у таблиці 3.3

Таким чином, реалізація програми можлива за умови дотримання зазначених організаційно–методичних положень, які створюють оптимальне середовище для ефективного формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня.

Розроблена система роботи забезпечує реалізацію комплексного підходу, що поєднує когнітивно–спрямований, орієнтовно–емоційний, практично–дійовий та комунікативно–зв’язний компоненти. Завдяки використанню ігрових, логопедичних, театралізованих і творчих методик діти не лише засвоюють мовний матеріал, а й активно застосовують його у різних

видах діяльності – від побутових ситуацій до колективної гри та художньо–мовленнєвої практики.

Таблиця 3.3.

Організація програми формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня

Блок	Основний зміст роботи	Кількість занять на тиждень	Загальна кількість занять
1. Основи мовлення: слова, звуки, предмети	Збагачення словникового запасу; опис предметів; формування простих речень; вправи на розпізнавання звуків	2	8
2. Емоції, спілкування і побут	Розпізнавання емоцій, сюжетно–рольові ігри, розвиток діалогічного мовлення	2	8
3. Творчість, зв'язне мовлення і комунікація	Казкотерапія, ігри–драматизації, розвиток монологічного мовлення, етикетні формули, «мовленнєве свято»	2	8

Особливе значення має інтеграція мовленнєвих завдань у всі сфери життєдіяльності дошкільника, що забезпечує функціональність мовлення та його зв'язок із реальними комунікативними потребами. Систематичність, індивідуалізація та емоційна насиченість занять створюють умови для розвитку мотивації до мовленнєвої діяльності, підвищують рівень комунікативної ініціативи та формують передумови успішної соціалізації дітей із ЗНМ IV рівня.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було визначено та обґрунтовано психолого–педагогічне забезпечення формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня. Проведений аналіз науково–методичних джерел та узагальнення практичного досвіду дозволили встановити, що розвиток мовлення в дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями потребує спеціально організованих умов, які охоплюють як когнітивну, так і емоційно–

комунікативну сферу, а також практичне застосування мовлення у різних видах діяльності.

Визначені психолого–педагогічні умови визначають ефективність формування мовленнєвої компетентності, що можливе лише за комплексного підходу, який передбачає:

- цілеспрямовану організацію мовленнєво насиченого середовища;
- інтеграцію мовленнєвих завдань у всі види діяльності дошкільників (ігрову, пізнавальну, художньо–творчу, побутову);
- активну взаємодію педагогів, логопеда, психолога та родини;
- використання індивідуалізованих методик і прийомів корекційно–розвивальної роботи;
- створення позитивної мотивації до мовленнєвої активності.

Запропонована система роботи дозволяє поєднувати когнітивно–спрямований, орієнтовно–емоційний, практично–дійовий і комунікативно–зв’язний компоненти мовленнєвої компетентності в єдиному корекційно–розвивальному процесі. Завдяки добору спеціальних вправ і завдань забезпечується збагачення словника, формування граматично правильного мовлення, розвиток фонематичного сприймання та звуковимови, підвищення інтонаційної виразності й емоційного словника, а також формування діалогічних та монологічних умінь.

Практична частина програми демонструє можливість комплексного впливу на мовленнєвий розвиток дітей із ЗНМ IV рівня через використання різноманітних форм роботи: ігор, театралізацій, логоритмічних вправ, завдань на комунікативну взаємодію. Це забезпечує поступовий перехід від оволодіння мовним матеріалом до його активного і функціонального використання у життєвих ситуаціях.

Реалізація зазначених умов і системи роботи сприятиме подоланню мовленнєвих труднощів, розвитку комунікативних умінь та успішній соціалізації дітей, що є ключовим завданням сучасної дошкільної освіти та корекційної педагогіки.

ВИСНОВОК

У кваліфікаційній роботі на тему «**Формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня**» було здійснено комплексне вивчення проблеми, що поєднало теоретичний аналіз, емпіричне дослідження та практичну розробку психолого–педагогічної системи формування мовленнєвої компетентності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

У теоретичній частині було проаналізовано змістові засади формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників. Визначено, що мовленнєва компетентність є інтегративним показником, який поєднує когнітивні, емоційні та практично–дійові компоненти розвитку особистості. Вона забезпечує не лише успішне оволодіння мовленням як засобом пізнання і спілкування, але й створює основу для розвитку комунікативної компетентності, соціальної адаптації та особистісного становлення дитини. Було з'ясовано, що у дітей із ЗНМ IV рівня наявні системні порушення усіх мовленнєвих компонентів – фонетико–фонематичних, лексико–граматичних і комунікативних, що істотно обмежує їхню здатність до повноцінного мовленнєвого і соціального розвитку.

У другому розділі кваліфікаційної роботи було здійснено емпіричне дослідження рівня сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком та дітей із ЗНМ IV рівня. Аналіз охоплював три ключові складові мовленнєвої комунікації: когнітивно–орієнтовану, емоційно–мотиваційну та практично–діяльнісну.

Порівняльні результати засвідчили суттєву різницю між обома групами. Дошкільники з типовим розвитком демонстрували достатній або високий рівень мовленнєвої компетентності, вільно користувалися лексичним запасом, будували граматично правильні висловлювання, виражали емоції та виявляли комунікативну ініціативу. Натомість у дітей із ЗНМ IV рівня було зафіксовано системне недорозвинення мовлення, що проявлялося у бідності словника, порушеннях граматичної будови, слабкому фонематичному сприйманні,

труднощах у вираженні емоцій та обмежених можливостях елементарної комунікації.

Опитування педагогів підтвердило отримані результати діагностики. Більшість вихователів і логопедів відзначили низький рівень мовленнєвої активності дітей із ЗНМ, обмежену здатність вербалізувати власні потреби, недостатній розвиток зв'язного мовлення та емоційного словника. Разом із тим було наголошено на ефективності використання ігрових методів, образно-емоційних прийомів та візуальних засобів навчання в роботі з такою категорією дітей.

Узагальнення результатів підтвердило, що формування мовленнєвої компетентності у дошкільників із ЗНМ IV рівня потребує цілеспрямованої, системної й індивідуалізованої корекційної роботи. Виявлені труднощі не лише обмежують мовленнєвий розвиток, але й суттєво ускладнюють соціальну та емоційну адаптацію дітей. Отримані емпіричні дані стали підґрунтям для визначення напрямів корекційно-розвивальної діяльності, розробленої у подальшому розділі роботи.

На основі узагальнення теоретичних і практичних даних було окреслено та теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня. Аналіз наукових джерел та узагальнення практичного досвіду засвідчили, що розвиток мовлення дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями можливий лише за умови створення спеціально організованого середовища, яке охоплює як когнітивну, так і емоційно-комунікативну сфери та передбачає активне застосування мовлення у різних видах діяльності.

До визначальних умов ефективності цього процесу належать: цілеспрямована організація мовленнєво насиченого простору, інтеграція мовленнєвих завдань у всі види дитячої діяльності (ігрову, пізнавальну, художньо-творчу, побутову), активна взаємодія педагогів, логопеда, психолога і родини, використання індивідуалізованих методик та створення позитивної мотивації до мовленнєвої активності.

Запропонована система корекційно–розвивальної роботи поєднує когнітивний, емоційно–орієнтовний, практично–дійовий та комунікативно–зв’язний компоненти мовленнєвої компетентності. Її реалізація забезпечує збагачення словника, формування граматично правильного мовлення, розвиток фонематичного сприймання, удосконалення звуковимови, підвищення інтонаційної виразності та розширення емоційного словника, а також формування діалогічних і монологічних умінь. Практична реалізація запропонованої системи передбачає включення дітей у сюжетно–рольові ігри, театралізовану діяльність, комунікативні вправи та художньо–творчу роботу, що сприяє збагаченню словника, розвитку граматичних умінь, вдосконаленню звуковимови, підвищенню інтонаційної виразності та формуванню зв’язного мовлення. Це забезпечує поступове подолання мовленнєвих труднощів, розвиток комунікативних умінь і успішну соціалізацію дошкільників.

Таким чином, результати проведеного дослідження підтвердили висунуте припущення про те, що розвиток мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня є необхідною умовою їхньої подальшої інтеграції, адаптації та гармонійного розвитку в соціумі.

Результати роботи мають як теоретичне значення (уточнення структури мовленнєвої компетентності, визначення психолого–педагогічних умов її формування), так і практичне (розробка програми корекційно–розвивальної роботи для дітей із ЗНМ IV рівня). Вони можуть бути використані у діяльності логопедів, вихователів, а також у роботі з батьками для забезпечення всебічного розвитку дитини.

Перспективи подальших досліджень передбачаємо в апробації розробленої системи та програми у практиці логопедичних груп дошкільних закладів з метою перевірки її ефективності, корекції та вдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азовська Н. В. & Бережна В. В. (2014) Формування лексичної компетентності в молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення засобами ігрової діяльності. *Таврійський вісник освіти*. № 4(48). С. 4–11.
2. Андрусишина Л.Є. (2017) Психологічні характеристики загально–функціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 4. С.18– 23.
3. Баранець І. & Пахомова Н. (2020) Особливості порушення комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць / М–во освіти і науки, Нац. пед. ун–т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид–во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 185 с. Випуск 39. С. 19 – 24.*
4. Бартнєва Л.І. (2015) Діагностика системи морфологічної словозміни у дітей із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип.2. С.33 – 40.
5. Білан О.І. (2017) Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль : «Мандрівець». 256 с.
6. Білик К. В. (2019) Сучасні аспекти особливостей розвитку та сюжетно–рольової гри у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Педагогіка здоров'я*. Чернігів, 2019 . Вип. 1. С. 273–275.
7. Беленька Г.В. (2011) Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: ун–т ім. Б. Грінченка. 320 с.
8. Богачук Ю.В. (2015) Теоретико–методологічні засади розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення засобами художньої літератури [Електронний ресурс]. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. Вип. 29. С. 16–21. URL :

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_5 (дата звернення: 18.04.2025).

9. Богуш А.М. & Беленька Г.В. & Богініч О.Л. (2012) Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція. Київ : Видавництво. 26с.

10. Богуш А. М. & Савінова Н. Н. (2007) Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. Миколаїв: Атол. 50–56с.

11. Богуш А. М. & Трифонова О. С. & Кисельова О. І. & Горіна Ж. Д. & Черкасов М. П. (2008) Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України. 271 с.

12. Бондаренко Н.А. (2014) Механізм загального недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. Вип. 28. С. 23–26. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_7 (дата звернення: 15.04.2025).

13. Бондаренко Н.А. (2014) Психолінгвістичний підхід до вивчення механізму загального недорозвинення мовлення [Електронний ресурс]. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. Вип. 28. С. 23–26. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_7 (дата звернення: 16.02.2025).

14. Боряк О.В. (2015) До проблеми визначення системного недорозвинення мовлення [Електронний ресурс]. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. Вип. 29. С. 21–27. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_6 (дата звернення: 07.05.2025).

15. Варзацька Л. & Янчук О. (2007) Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості. *УМЛШ*. № 2. С. 13– 19.

16. Васьківська Г. (2016) Формування комунікативної компетентності особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. С.33–38.

17. Візенкова Ю. (2023) Використання ігрових вправ у корекції звуковимови у дітей з ФФНМ. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря [Електронне видання]: зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/eddda7d9-e697-448b-8027-447a75423379/full> (дата звернення: 17.04.2025).
18. Виховання дітей в еру цифрових технологій. веб-сайт. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/upbring/3845/> (дата звернення: 09.05.2025).
19. Гаврилова Н.С. (2011) Порухення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 200 с.
20. Гаврилова Н.С. (2014) Система порушень фонетичною боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 27. С. 37–44.
21. Гайдаржи І. Д. (2019) Корекція лексико-граматичних порушень у дітей із ЗНМ засобами ігрової діяльності. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*. Суми: ФОП Цьома С. П. С. 30–33.
22. Голуб Н. М. (2012) Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 22. С.41–46.
23. Гриневич Л.М. & Морзе Н.В. & Бойко М.А. (2017) Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 77. № 3. С.1–26: веб-сайт. URL : <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980> (дата звернення: 08.07.2025).
24. Гулько Н.І. (2012) Гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції дошкільників. *Вісник психології і педагогіки* :

збірник наук. праць. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки. Київського університету імені Бориса Грінченка. Випуск 7. Київ. С. 34 – 44.

25. Загальне недорозвинення мовлення. (2010) *Логопедія* : підручник / [за ред. М. К. Шеремет. 2–е вид., перероб. та допов. Київ. С. 234–296.

26. Заплатна С. М. (2007) Особливості логопедичної роботи з формування складової структури слів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми сучасної логопедії*: Київ: РВЦКПДЮ. (Серія «Столична освіта»). С. 38 – 45.

27. Ільїна Н. В. (2010) Особливості образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. № 3. С. 27–30.

28. Ільїна Н. В. (2011) Формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Нац. пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 20 с.

29. Калмикова Л. О. (2008) Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс. 497 с.

30. Конопляста С.Ю. & Сак Т.Б. (2010) Логопсихологія : навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання. 293 с.

31. Корекційно–розвивальні програми для дітей з особливими освітніми потребами. веб–сайт. URL: http://ispukr.org.ua/?page_id=2422#.XVHNeMzblU (дата звернення: 04.06.2025).

32. Корсун В. А. & Денисяк О.М.& Базима Н.В. (2017) Корекція мовленнєвих порушень у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами логоритміки [Електронний ресурс]. *Логопедія*. № 10. С. 21–40. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2017_10_5 (дата звернення: 07.07.2025).

33. Корсун В. А. & Денисяк О.М.& Базима Н.В. (2016) Логоритміка як засіб корекційного впливу на особистість дитини із загальним

недорозвиненням мовлення. *Логопедія.*. № 9. С. 36–50. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2016_9_7 (дата звернення: 08.07.2025).

34. Крутій К. (2005) Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2005. 208 с.

35. Крутій К. Л. & Лопатинська Н. А. & Маковецька Н.В. (1999) Вчимося мови та розмови, або Українська разом із матусею. Запоріжжя: Просвіта. 336с.

36. Кучай О.В. (2009) Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа.* 2009. №11. С. 44–48.

37. Ласточкіна О. (2019) Сучасні програмові розробки, що використовуються на різних етапах логопедичного впливу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* №2. С. 138–145. веб-сайт. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2019_2_18 (дата звернення: 23.07.2025).

38. Левицький В.Е. До питання про формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/201/241.pdf> (дата звернення: 29.07.2025).

39. Лейко С. В. (2013) Поняття «компетенція» та «компетентність» : теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика.* Вип. 4. С. 128–135. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_15 (дата звернення: 09.07.2025).

40. Луценко І. (2004) Культура мовленнєвого спілкування : зміст і методи роботи: розвиток мовлення. *Дошкільне виховання.* 2004. № 5. С. 10–12.

41. Марченко І. С. & Дудка О.О. (2015) Особливості комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення [Електронний ресурс]. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ. Вип. 29. С. 60–66.

URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_13 (дата звернення: 15.06.2025).

42. Марченко І. С. & Швалюк А.Ю. Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення [Електронний ресурс]. *Логопедія*. 2015. № 6. С. 51 – 58.

URL : доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2015_6_9 (дата звернення: 17.03.2025).

43. Мілевська О.П. Методичні аспекти формування описових умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/504143.pdf>

44. Мельник І. В. (2018) Застосування ігрової діяльності у педагогічному процесі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Острог: *Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька акад.»*. Серія «Психол. науки». 73–78 с.

45. Місце комп'ютерних технологій в роботі логопеда. веб-сайт. URL: <https://briolight.com/mistse-kompyuternykh-tekhnohohiy-v-roboti-lohopeda>

46. Молошна І. А. & Ласточкіна О.В. (2016) Особливості розвитку лексико-граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (5 квітня 2016 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. С. 119–123.

47. Нещерет О. І. (2004) Психологія мовленнєвої діяльності : навчально-методичний посібник. Ніжин, 2004. 86 с.

48. Пінчук Ю.В.& Породько М.І. (2015) Система фізичної реабілітації дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. URL :<https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/SYSTEMA-FIZYCHNOYI-REABILITATSIYI-DITEY-STARSHONO-DOSHKIL-NOHO-VIKU-IZ-ZAHAL-NYM-NEDOROZVYNENNYAM-MOVLENNYA-.pdf> (дата звернення: 04.05.2025).

49. Про затвердження базового компоненту дошкільної освіти

(Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. Стаття 22 Закону України «Про дошкільну освіту» від 12.01.2021 протокол № 12/ 1–2. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 05.05.2025).

50. П'яткова Н. Г. (2017) Формування граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації* : матеріали І Всеукраїнської студентської науково–практичної конференції (14 лютого 2017 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С.П.. С. 99–102.

51. Рібцун Ю. В. (2012) Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матер. І Всеукр. наук.–практ. конф., 7–8 лютого 2012 р., м. Суми*. Суми : Вид–во СудПУ імені А. С. Макаренка С. 47–53. веб–сайт. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5837/1/%D0%86%D0%B3%D1%80%D0%B8_%D0%B7_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BC%D0%B8_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_%D0%AE.pdf (дата звернення: 25.05.2025).

52. Рібцун Ю. В. (2010) Предметно-розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ : навчально–методичний посібник. Київ: Освіта України 50 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/5753/1/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf (дата звернення 12.05.2025).

53. Рібцун Ю. В. (2010) Спосіб відновлення вимовної функції у дошкільнят з порушеннями фонетико–фонематичної сторони мовлення. веб–сайт URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5817> (дата звернення: 05.05.2025).

54. Тарасун В. В. (2000) Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами.

Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково–методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова). К. : Контекст, 2000. 336 с.

55. Тищенко В.В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. URL: <https://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/ticshenko-vv-logopedichnateranostika-koncept-novogo-naprjamu-diagnostiki-takorekcii-movlennjevih-porushen.htm>

56. Трифонова О. С. (2012) Стан сформованості мовно–мовленнєвої особистості старших дошкільників у практиці сучасних дошкільних навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 3. С. 302–311.

57. Трофименко Л.І. (2007) Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: програмно–методичний комплекс / за ред. Є.Ф. Соботович. Київ : Актуальна освіта. 120 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/8725/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80-%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення: 22.08.2025).

58. Трофименко Л.І. (2014) Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навчально–методичний посібник. Київ : Актуальна освіта, 2014. 235с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/8695/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BE%D1%81%D1%82.%20%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%202014.pdf> (дата звернення: 01.06.2025).

59. Трофименко Л. І. (2004) Формування лексико–граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2004. 196 с

60. Трофименко Л.І. (2012) Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку : монографія. Київ, 2012. 144 с.

61. Харченко Т. Г. (2018) Особливості ігрової діяльності у дітей з загальним недорозвиненням мовлення: погляди науковців. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми : ФОП Цьома С.П. С.175–179.
62. Черезова І.О. (2005) Комунікативна компетентність як базова якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон : Херсонського державного університету. С.103 – 107.
63. L. Shriberg & M. Fourakis & S. Hall et al. .(2010). “Extensions to the speech disorders classification system (SDCS),” *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 24, no. 10, pp. 795–824.
64. Hair P. & Monroe B. & Ahmed K. & J. Ballard & R. Gutierrez–Osuna (2018) Apraxia world: a speech therapy game for children with speech sound disorders. IDC ,in *Proceedings of the ACM Conference on Interaction Design and Children*, P. 25.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЩОДО МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1. Як часто діти ініціюють мовленнєву взаємодію (звертаються до дорослих, однолітків)?

- Постійно
- Час від часу
- Рідко

Приклад: _____

2. Чи можуть діти самостійно висловити свої потреби, прохання, враження?

- Так, вільно
- Лише з допомогою
- В основному жестами/поведінкою

Приклад ситуації: _____

3. Як ви оцінюєте словниковий запас дитини?

- Дуже багатий
- Достатній
- Обмежений
- Дуже бідний

Які слова найчастіше використовують: _____

4. Чи вміє дитина будувати логічне висловлювання?

- Так, зв'язно і послідовно
- Іноді, за допомогою дорослого
- Ні, мовлення уривчасте або неструктуроване

5. Чи використовують діти емоційно забарвлену лексику (радісний, сумний, страшно тощо)?

- Часто
- Іноді
- Майже ніколи

6. Чи дотримуються етикетних мовленнєвих формул?

- Так (вітаються, прощаються, дякують)
- Лише після нагадування
- Не вживають

7. Як часто діти проявляють труднощі у фонематичному сприйманні або звуковимові?

- Часто
- Зрідка
- Ніколи

8. Чи має дитина стійкий інтерес до мовленнєвої діяльності (читання, розповіді, бесіди)?

- Так
- Лише з ініціативи дорослого
- Не проявляє

9. З якими труднощами в мовленнєвому розвитку ви стикаєтесь найчастіше?(Відкрита відповідь) _____

10. Які методи та засоби вважаєте найбільш ефективними для розвитку мовлення дітей із ЗНМ? (Відкрита відповідь) _____

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІV РІВНЯ

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Програма спрямована на формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ІV рівня. Її структура побудована за принципом поступового ускладнення завдань та інтеграції мовленнєвого розвитку з когнітивною, емоційною та комунікативною сферами діяльності дитини.

Основна ідея програми полягає в поєднанні корекційних та розвивальних завдань у природних для дошкільника видах активності – грі, творчості, побутових і комунікативних ситуаціях.

Робота здійснюється за трьома тематичними блоками:

Блок 1. Основи мовлення: слова, звуки, предмети

На цьому етапі закладається когнітивно–спрямований компонент мовленнєвої компетентності. Діти збагачують словниковий запас, оволодівають умінням описувати предмети, будувати прості граматично правильні речення, розрізняти та відтворювати звуки.

Основні форми роботи: ігри–описи («Чарівна скринька», «Моя іграшка»), логопедичні вправи на розвиток фонематичного слуху, завдання на формування базових мовленнєвих умінь.

Блок 2. Емоції, спілкування і побут

У центрі уваги – орієнтовно–емоційний і практично–дійовий компоненти мовлення. Діти вчаться розпізнавати й виражати емоції, використовувати інтонаційні засоби для передачі почуттів, взаємодіяти у змодельованих життєвих ситуаціях.

Основні форми роботи: завдання на розпізнавання емоцій («Вгадай емоцію», театралізації), сюжетно–рольові ігри («Магазин», «Удома і в садочку»), вправи на розвиток діалогічного мовлення та навичок домовленості.

Блок 3. Творчість, зв'язне мовлення і комунікація

Фокус зміщується на розвиток зв'язного мовлення, комунікативної ініціативи та культурних форм спілкування. Діти опановують побудову монологів, беруть участь у колективних творчих завданнях, ознайомлюються з етикетними формулами.

Основні форми роботи: казкотерапія та ігри–драматизації («Казкові герої», «Подорожі і пригоди»), творчі групові завдання, інтеграція культурних традицій («Свята і традиції»). Завершенням є «мовленнєве свято» як підсумкова форма роботи, що дозволяє дитині представити свої досягнення у колі дорослих і ровесників.

Загальна методична концепція програми

1. **Комплексність** – охоплення всіх мовленнєвих компонентів: словник, граматики, фонематичний слух, емоційна виразність, діалогічне й монологічне мовлення.

2. **Індивідуалізація** – врахування рівня мовленнєвого розвитку кожної дитини, диференціація завдань за складністю.

3. **Практична спрямованість** – орієнтація на використання мовлення в реальних ситуаціях: у грі, побуті, творчості.

4. **Ігровий підхід** – організація занять у формі гри, казки, творчої діяльності, що забезпечує високу мотивацію.

5. **Співпраця з батьками** – систематичне залучення родини через консультації, домашні завдання та участь у підсумкових заходах.

Програма сприяє поступовому переходу від засвоєння мовного матеріалу до його активного використання у спілкуванні, забезпечуючи корекцію мовленнєвих порушень, розвиток комунікативних умінь та соціалізацію дітей із ЗНМ IV рівня.

КАЛЕНДАРНО–ТЕМАТИЧНЕ ПЛАНУВАННЯ

Блок 1. Основи мовлення: слова, звуки, предмети

Тиждень / Тема	Мета	Форми роботи	Приклади вправ і завдань	Очікувані результати
Тиждень 1. «Я і моє ім'я»	Збагачення словника, формування позитивної мотивації до мовлення	Ігри– знайомства, індивідуальні вправи	<ul style="list-style-type: none"> • «Назви себе» (повне ім'я) • «Моє улюблене слово» • Гра «Ланцюжок імен» 	Діти впевненіше називають себе та інших, формують позитивне ставлення до мовлення
Тиждень 2. «Світ предметів»	Розширення словника назв предметів	Ігри з картками, дидактичні вправи	<ul style="list-style-type: none"> • «Чарівна скринька» (назви предмет і його властивості) • Опис предмета за схемою (колір, форма, функція) 	Збагачення словника, уміння описувати предмети
Тиждень 3. «Звуки навколо нас»	Розвиток фонематичного слуху	Логопедичні ігри, аудіозаписи	<ul style="list-style-type: none"> • «Впіймай звук» (визнач, що звучить) • «Плесни, якщо чуєш [с]» 	Діти розпізнають окремі звуки, тренують слухову увагу

Тиждень 4. «Мої улюблені іграшки»	Формування граматично правильного висловлювання	Ігри–описання, сюжетні завдання	<ul style="list-style-type: none"> • Опис іграшки («Вона яка?») • «Що вміє робити м'яч?» • Гра «У кого така ж?» 	Діти складають прості речення, узгоджують слова
--	---	---------------------------------	--	---

Блок 2. Емоції, спілкування і побут

Тиждень / Тема	Мета	Форми роботи	Приклади вправ і завдань	Очікувані результати
Тиждень 5. «Емоції і почуття»	Розвиток орієнтовно–емоційного компоненту	Театралізовані ігри, картки–емоції	<ul style="list-style-type: none"> • «Вгадай емоцію» (за мімікою) • «Скажи радісно / сумно» 	Діти розпізнають і відтворюють емоції
Тиждень 6. «Моє обличчя і тіло»	Збагачення словника частин тіла, розвиток мовлення у побутових ситуаціях	Ігри–руханки, вправи з дзеркалом	<ul style="list-style-type: none"> • «Покажи і скажи» (де у тебе ніс, очі, руки) • «Що вміють руки?» 	Діти називають частини тіла, складають прості речення
Тиждень 7. «Магазин»	Формування діалогічного мовлення	Сюжетно–рольова гра	<ul style="list-style-type: none"> • «Продавець і покупець» (запитання–відповіді) • «Що ти купиш?» 	Діти набувають навичок діалогу, ставлять питання
Тиждень 8. «Удома і в садочку»	Використання мовлення у побуті	Ігри–імітації, вправи на інструкції	<ul style="list-style-type: none"> • «Склади інструкцію» («Як помити руки») • «Скажи мамі, що потрібно зробити» 	Діти вчать пояснювати послідовність дій

Блок 3. Творчість, зв'язне мовлення і комунікація

Тиждень / Тема	Мета	Форми роботи	Приклади вправ і завдань	Очікувані результати
Тиждень 9. «Казкові герої»	Формування зв'язного мовлення	Казкотерапія, ігри–драматизації	<ul style="list-style-type: none"> • «Придумай кінець казки» • «Що сказав герой?» 	Діти складають невеликі розповіді

Тиждень 10. «Подорожі і пригоди»	Розвиток монологічного мовлення	Колективні творчі завдання	<ul style="list-style-type: none"> • «Мандрівка до лісу» (опис) • «Що ми бачили дорогою?» 	Діти складають 4–5 речень поспіль
Тиждень 11. «Свята і традиції»	Виховання позитивної мотивації до мовлення, розвиток культурних форм комунікації	Інтегровані заняття, пісні, вірші	<ul style="list-style-type: none"> • «Привітайся – подякуй» • Вивчення коротких віршів і побажань 	Діти засвоюють етикетні формули, виразно говорять
Тиждень 12. «Мовленнєве свято» (узагальнення)	Підсумок, закріплення навичок	Інтегроване заняття з батьками	<ul style="list-style-type: none"> • Сценка «У магазині» • «Розповідь за малюнком» • Конкурс «Хто краще привітає?» 	Демонстрація досягнень: діти впевнено спілкуються у діалозі та монолозі

Особливі примітки:

- **Щотижня** проводиться 2 заняття (по 25–30 хв)
- **Щомісяця** – міні-підсумок («мовленнєвий калейдоскоп» – відкрите заняття для групи).
- **Батькам** видаються інструкції для закріплення вдома.
- Програма передбачає **поступове ускладнення**: від слова – до речення – до тексту.