UNICHECK
by Turnitin

Ім'я користувача:
Полтавський інститут економіки і права Полтавськи...

ID перевірки:
1016203651

Дата перевірки:
22.04.2024 14:20:44 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
22.04.2024 14:27:59 EEST

ID користувача:
100011301

Назва документа: Іліка Вероніка_маг - копия

Кількість сторінок: 92 Кількість слів: 22712 Кількість символів: 188749 Розмір файлу: 210.94 KB ID файлу: 1015973344

33.8%
Схожість

Найбільша схожість: 30.4% з Інтернет-джерелом (https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/31863/1/%d0%91%

33.8% Джерела з Інтернету 552 ..... Сторінка 94

0.44% Джерела з Бібліотеки 24 ..... Сторінка 100

0.52% Цитат

Цитати 11 ..... Сторінка 101

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

0%
Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за 8 слів та 0%)

0% Вилучення з Інтернету 11 ..... Сторінка 102

Немає вилучених бібліотечних джерел

1

ВСТУП

Актуальність теми. В сучасних умовах в Україні формується нова система спеціальної освіти, розвиток якої потребує від педагогічної науки і практики модернізації навчально-виховного процесу в напрямі забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини, вивчення та реалізації нових методика навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Комунікативна компетентність є однією з провідних базових характеристик особистості, яка формується в процесі її розвитку (А. Богуш, О. Вовченко, О. Кононко, І. Омельченко, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет, тощо). Найчастіше науковці розглядають комунікативну компетентність як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми, виокремлюючи при цьому її компоненти, до яких входить певна сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне здійснення процесу спілкування. Оволодіння навичками спілкування для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, в тому числі з моторною алалією, є початковим етапом на шляху їх особистісного розвитку та соціальної адаптації. Формуючи комунікативні навички та вміння дитини, необхідні для повноцінного оволодіння мовленням, особливу увагу слід приділяти формуванню всіх компонентів системи мовлення (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін та зв'язного мовлення). Адже мовлення сприяє сенсорному розвитку дітей, розвитку психічних процесів, що особливо важливо в процесі навчання і виховання дошкільників з руховою алалією.Поряд з цим, формування комунікативної компетентності дошкільників, яке нині розглядається крізь призму формування зв'язного мовлення (діалогічного та монологічного), недостатньо підкреслює важливість розвитку комунікативної діяльності в окремому напрямі педагогічної діяльності. роботи та створює перешкоди ефективній корекційно-розвивальній роботі.

Аналіз літературних джерел засвідчив наявність наукових досліджень проблеми формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку, що знайшло широке відображення у світовому та вітчизняному історико-педагогічному досвіді (Ж. Піаже, С. Русова, К. Ушинський, С. І.). тощо). У контексті проблем спеціальної освіти розглянуто особливості комунікативного розвитку дітей з вадами слуху (В. Засенко, В. Кондратенко, Н. Морозова, М. Шеремет та ін.), у дітей з вадами зору (К. Глущенко, В.

Синьов, М. Супрун, С. Федоренко та ін.), у дітей з інтелектуальною недостатністю (О. Вовченко, М. Матвєєва, О. Хохліна та ін.), із затримкою психічного розвитку (А. Колупаєва, Т. Марчук, М. Певзнер, Т. Сак, Р. Трігер, С. Шевченко та ін.), у дітей з церебральним паралічем (Е. Данілавічютє, О. Романенко, Л. Халілова та ін.), у дітей із фонетико-фонематичним і загальним недорозвиненням. мовлення (Л. Вавіна, О. Жильцова, С. Конопляста, Р. Левіна, Н. Манько, Н. Орланова та ін.).

Природу комунікативно-мовленнєвого порушення при алалії та основи організації корекційної допомоги висвітлено в працях Л. Волкової, Г. Парфьонової, О. Приходько, Н. Січкарчук, Є. Соботович, В. Тищенко, С. Шаховська, М. Шеремет та ін. Нукови називають комунікативну дезадаптацію специфічною закономірністю розвитку дітей з моторною алалією і відзначають несформованість мотиваційного етапу їхньої комунікативної діяльності, недорозвинення мовлення та комунікативних навичок. Т. Барменков, В. Воробйова, Г. Гуменна, Е. Данілявічуте, В.Тищенко, Є. Соботович та ін.

Слід зазначити, що в загальнометодичних працях уже накопичено достатньо експериментального матеріалу, який дозволяє створити сучасну, науково обґрунтовану основу для формування комунікативної компетентності у дітей без порушення мовлення, на жаль, у спеціальній педагогіці такі дані висвітлюються фрагментарно. Конкретні форми і прийоми корекційно-розвивальної роботи з розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей конкретизуються лише в окремих працях дошкільного віку, які базуються на компетентнісному підході (Б. Гриншпун, В. Воробйова, Н. Жукова, В. Кондратенко, О. Мастюкова, І. Мартиненко, Т. Філічева, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.).). Проте важливість урахування інтегративності медико-психолого-педагогічного підходу до вирішення проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією залишається поза увагою дослідників проблеми корекції комунікативно-мовленнєвої діяльності. діяльність дошкільників з важкими порушеннями мовлення.

Тому рівний доступ до якісної освіти, як фундаментального надбання цивілізованого суспільства, не може бути реалізований без постійного вдосконалення методології, принципів і змісту спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлює актуальність і необхідність розвитку

методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Це зумовлює вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов і методик формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати ступінь висвітлення досліджуваної проблеми в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, визначити стан та особливості сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в педагогічній практиці. З'ясувати сутність понять «спілкування», «комунікативна діяльність»,

«мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність» у контексті дослідження формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією;

2. Визначити та охарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією;

3. Визначити психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією;

4. Розробити методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, експериментально перевірити її ефективність.

Об'єктом дослідження є комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку.

Предметом дослідження є процес формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Методи дослідження. У роботі використано теоретичні та практичні методи наукового дослідження: теоретичні: вивчення, аналіз та узагальнення педагогічної, логопедичної, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією; аналіз навчальних програм і методичних посібників; теоретичне обґрунтування методики формування комунікативної компетентності дітей старшого

дошкільного віку з руховою алалією; узагальнення результатів досліду; емпіричний: цілеспрямоване спостереження за навчально-виховним процесом і комунікативно-мовленнєвою діяльністю старших дошкільників з порушенням і нормотиповим розвитком мовлення, бесіди; педагогічний експеримент (науково-дослідницький, установчий і формувальний); статистичні: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних щодо рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією та без мовленнєвих порушень. Обробку даних проводили методом математичної статистики з використанням програми Microsoft Excel 2007; аналіз факторів кореляції за допомогою φ-критерію Фішера (для залежної та незалежної вибірок).

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше створено діагностичний інструментарій та методику, спрямовані на визначення сучасного стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією з урахуванням її критерії та показники. і рівнів; розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з формування комунікативної компетентності у зазначеної категорії дітей; науково обґрунтовано та апробовано методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією з урахуванням виявлених диференційованих нейрофізіологічних та психолінгвістичних механізмів недорозвинення комунікативно-мовленнєвої діяльності, що передбачає розвиток міжпівкульної взаємодії, шляхом використання методики нейролінгвістичного програмування мовленнєвої експресії; Визначено послідовні етапи та педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією на основі інтегративного підходу до подолання проблеми.

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

Публікації. Основні результати дослідження викладено у 2 публікаціях автора.

Структура роботи зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

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

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

Мовлення є особливою формою діяльності дитини, особливим результатом її зусиль в оволодінні життєвим простором. Наслідуючи способи мовленнєвого спілкування середовища, що її оточує, дитина сприймає і сприймає їх як єдино правильні і незмінні. Варіативність виникає, коли дитина виходить із сімейного середовища в інше середовище, коли виникає потреба у спілкуванні з іншими дітьми та дорослими, що є початком набуття життєвого досвіду.

У контексті психолого-педагогічних досліджень особливої актуальності в останні роки набуло поняття «компетентність». Наприкінці 1960-х – на початку 1970-х років у західній, а наприкінці 1980-х років у вітчизняній літературі виник особливий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Історико-педагогічний аналіз дослідження дав змогу виділити три етапи його становлення та розвитку. Перший етап (1960–1970 рр.) характеризується впровадженням у науковий простір категорії «компетентність», створенням передумов для розмежування понять «компетентність» і «компетентність». Другий етап (1970–1990 рр.) позначений використанням категорій «компетентність» і

«компетентність» у теорії та практиці вивчення мови, комунікації; водночас розробляється зміст поняття «соціальні компетентності/компетентності».Третій етап розвитку компетентнісного підходу (з початку 1990-х рр. і до сьогодні) характеризується дослідженням компетентності як наукової категорії стосовно освіти, кола так званих ключових компетентностей, які мають стати обов'язковим результатом навчання, окреслено [43]. Тому компетентнісний підхід до організації логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією має бути зорієнтований на цілісну комунікативну діяльність дитини. , що органічно вписується в систему його повсякденного життя.

Тому комунікативна діяльність потребує наявності певних знань, умінь і навичок, що є однією з основних характеристик особистості, її компетентності.

Проте для розкриття специфіки та змісту формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з моторною алалією необхідно провести аналіз сутності поняття «компетентність» та її співвідношення з терміном «компетентність», які в педагогічній науці розглядаються досить різноманітно і поки що не мають чіткого змісту та визначення.

Термін «компетенція» походить від латинського слова «competere», що означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. У перекладі з англійської «компетенція» означає (згідно з двомовним англо-українським словником): здатність, здатність; компетентність; компетентність [12]. Тлумачний словник англійської мови (Webster Universal Dictionary. Harver Educational Services Inc. New York) трактує поняття «компетентність» як відповідність, достатність, здатність виконувати певну роботу, завдання, обов'язок; розумові здібності або загальні вміння та навички. Поняття «компетентність» є основою для визначення змісту комунікативної компетентності в контексті вивчення особливостей її формування у дошкільників.

Деякі дослідники (А. Колмогоров, М. Кабардов, Д. Новіков та ін.) розглядають ці поняття як синоніми, інші вчені розмежовують ці категорії. А. Бодальов «компетентність» трактує як специфічну здатність, що дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми та завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя; здатність вирішувати визначене коло завдань у різних видах діяльності [53]. За визначенням науковців Т. Гудкової, А. Миролюбова, Н. Пахомової та ін., «компетентність» розглядається як здатність і здатність особистості займатися діяльністю, спрямованою на самостійну участь особистості в освітньому процесі, а у педагогічному сенсі пов'язується з особистісним зростанням дитини, різними сторонами її розвитку: фізичним, соціальним, когнітивним, мовленнєвим тощо [9].Визначення понять «компетентність» і «компетентність» різними авторами відображають сутнісні характеристики цих понять.V. Шадриков зазначає, що спостерігаються відмінності в розумінні «компетентності» як актуальної якості особистості або змістовного змісту компетентностей як системних новоутворень [49].

Слід зазначити, що в науковій літературі терміни часто зустрічаються поруч «спілкування» і «спілкування». Але тлумачення цих понять показує, що вони

позначають процеси, які мають як спільні, так і відмінні риси. У тлумачному словнику «спілкування» тлумачиться як «стосунки», «ділові, дружні зв'язки» [23]. Слово комунікація має латинське походження і також означає «комунікація, передача інформації». Вчені визначають спілкування як загальний вид специфічної діяльності людини. Науковці розглядають комунікацію як безпосередній міжособистісний контакт, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, зумовленим потребою людини в спілкуванні та спілкуванні, як процес передачі та отримання інформації прямо чи опосередковано через засоби масової інформації, рушійним мотивом якого є пізнавальна потреба. Особливе значення в процесі повноцінного формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення має знання відмінностей між поняттями «спілкування» і «спілкування». Адже саме порушення вербального спілкування, бідність його мотиваційних засад, недостатнє оволодіння комунікативними навичками, нерозвиненість комунікативних і пізнавальних здібностей є основою адаптації особистості до соціального середовища, комунікативна пасивність негативна. фактором формування комунікативної активності даної категорії дітей.

Тому формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з моторною алалією включає завдання розвитку вміння сприймати і розуміти зв'язне мовлення дорослих, вміння спілкуватися з оточуючими, вміння сприймати і передавати вербальну інформацію.

Для забезпечення ефективної реалізації процесу формування комунікативної компетентності у дітей з алалією необхідно чітко визначити її структуру. І. Зимня наводить компонентний склад компетентності, де мотиваційний аспект (готовність до демонстрації компетентності), когнітивний аспект (володіння знаннями змісту компетентності), поведінковий аспект (досвід виявлення компетентності в різних стандартних і нестандартних). стандартні ситуації), ціннісно-смисловий аспект (ставлення до змісту) компетентності та об'єкта його використання), емоційно-вольовий аспект (емоційно-вольова регуляція процесу та результату виявлення компетентності) [15].Таким чином, формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією є складною і складною педагогічною проблемою, в основі якої лежать нейрофізіологічні та психолінгвістичні особливості організації мовленнєвого повідомлення, що вимагає

розуміння механізмів і значення певних мозкових процесів. структур у процесі мовленнєвої діяльності, тому вважаємо за доцільне розглянути їх докладніше.

1.2 Нейрофізіологічні та психолінгвістичні механізми формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією

Для розуміння сутності механізмів недорозвинення мовлення дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією важливо розрізняти такі неоднозначні поняття, як «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність».

Дослідження вчених різних напрямів (антропологів, палеоісториків, нейрофізіологів, соціолінгвістів та ін.), критичне та всебічне висвітлення зазначеної проблеми підтвердили позицію вітчизняної науки щодо поглядів на мову як суспільне явище. Такий підхід визначається соціальною природою походження мови, залежністю розвитку мови від життя суспільства, функціональною необхідністю мови для всіх сфер людської діяльності [45].

Тому мова виникає лише в людському суспільстві і лише з гострої потреби спілкуватися з його членами, вона є продуктом суспільства і розвивається та змінюється разом з ним, мова є реальністю думки в тому сенсі, що висловлена думка стає сприйнятливою до почуття, набуває матеріальної форми, але думка безпосередньо виражається лише через мову [44].

Оскільки мова є основним засобом людського спілкування, то слід зазначити, що все сказане про мову відноситься і до мовлення. Так, М. Джинкін зазначав, що немає мови без мови, а мови без мови. Він назвав ці споруди «комплементарні», не існуючі окремо[122].

Тому організацію мовлення та її психофізіологічні механізми О. Залевська розглядає як процес-продукт, як постійну взаємодію процесів обробки й упорядкування мовленнєвого досвіду, досвіду пізнання та спілкування та їх багатогранних продуктів (не тільки вербалізованих) і продукт – мова у формі концептів і стратегій формування смислів і семантичного формулювання [18].Мовленнєва діяльність є лише одним із аспектів більш загального поняття діяльності [28]. Її зараховують не тільки до діяльності вищого порядку, але й відносять до мовленнєво-мисленнєвої діяльності, «... тим самим підкреслюючи, на з одного боку, взаємодія процесів мислення і мовлення, а з іншого — важливість

дослідження не лише «мовлення для інших», а й «мовлення для себе» [45].Мовленнєва діяльність, за О. Леонтьєвим завжди є «...системою значущих операцій, якісно обумовлених елементарних дій; «...у моделі мовленнєвої діяльності ми завжди маємо справу з окремими операціями або операційними одиницями, деякими передумовами їх реалізації та деякими функціонально, але не формально-лінгвістичними, певними проміжними та кінцевими станами» [10].

Тому сучасне трактування мовленнєвої комунікації та її основних характеристик здійснюється в контексті теорії мовленнєвої діяльності, за якому розуміння діяльнісної природи мовленнєвих проявів полягає в тому, що мова не заповнює весь «активний» акт. Тому мова йде про мовленнєві акти, які є частиною будь-якої діяльності людини: пізнавальної чи комунікативної. Мовленнєве спілкування як діяльність має місце тоді, коли мовленнєві дії мають самостійну мотивацію і мету, які не збігаються з домінуючою мотивацією немовленнєвої діяльності [71].Оскільки мовленнєва діяльність має психофізіологічну природу, ця робота організму людини і в першу чергу мозку спрямована на використання засвоєної мови з метою спілкування. Мовленнєва діяльність виявляється в мовленнєвих уміннях, мовленнєвих здібностях, які формуються і розвиваються під впливом мовне спілкування, мовне спілкування.

Розмежування понять істотно змінює сам підхід до аналізу мовленнєвої недостатності та шляхів її подолання. Тому для пошуку найбільш оптимальних шляхів усунення мовленнєвого дефекту важливо не тільки виявити наявні у дитини порушення мовлення, а й, аналізуючи їх з урахуванням зазначених положень, визначити порушену ланку мовлення. активність і спрямовувати корекційну роботу в необхідне русло.

Тому особливості побудови мовних висловлювань з експресивною алалією В. Ковшиков пов’язує зі ступенем порушення мовної системи. Виділяючи три ступені ураження мовної системи у таких дітей, автор описує у зв'язку з цим іншу картину в побудові тексту. Так, діти з I ступенем порушення мовної системи не здатні до створення тексту, тобто відчувають дефіцит мовних засобів. Часте звернення до невербальних засобів робить їх мовні висловлювання незрозумілими поза конкретною ситуацією. При другому ступені порушення мовної системи висловлювання стають більш зрозумілими, тобто діти частіше звертаються до

словесних засобів і вже намагаються вербально висловити часові і причинно-наслідкові зв'язки. Тексти дітей з III ступенем порушення мови близькі до текстів дітей з нормотиповим розвитком [147].Слід підкреслити, що нездатність дітей з алалією оволодіти мовними засобами та способами їх використання у власному мовленні зумовлена низкою факторів, які вимагають чіткого розуміння нейрофізіологічних і психолінгвістичних особливостей організації мовного повідомлення, який включає аналіз механізмів і значення окремих структур головного мозку в мовленнєвій діяльності дітей з нормотиповим та з порушенням мовленнєвого розвитку.

Відповідно до психолінгвістичного підходу формування та функціонування мовленнєвої діяльності забезпечують дві основні групи механізмів: загальнофункціональні та специфічні мовленнєві механізми, кожен з яких має свою структуру. Таким чином, до загальнофункціональних належать розумові операції аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення, довготривала й оперативна пам'ять, увага, які забезпечують засвоєння семантики мовних знаків – морфем, слів і речень.

На основі численних експериментальних даних та аналізу теоретичних досліджень провідних психолінгвістів світу О. Леонтьєв розробив цілісну концепцію структури акту мовленнєвої діяльності, де основне місце посідає модель породження мовленнєвої діяльності. мовленнєвий вираз. На думку вченого, породження мовлення складається з трьох етапів: виникнення мотиву, тобто наміру щось сказати, що визначається діяльністю та поведінкою людини; виникнення думки; відтворення думки у внутрішньому слові на основі мотиву з подальшою вербалізацією у зовнішньому мовленні [77].

Отже, процес породження мовлення – це поетапний мовно-когнітивний процес, який водночас приводить у рух когнітивні та мовні структури в їх постійній взаємодії [196], де мовленнєва діяльність починається з моменту сприйняття та аналізу ситуація, яка визначає мотиваційно-спонукальну сторону мовлення та передбачає обмеження щодо форми, типу та стилю мовлення (О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Зимня та ін.), що важливо враховувати в процесі формування комунікативної компетентності дошкільників, створення таких ситуацій, які б мотивували їхню комунікативно-мовленнєву діяльність, спонукали до творення конкретного висловлювання.

Встановлено, що поряд з вродженою готовністю до мовленнєвого розвитку, початково збереженим інтелектом, стимулом зовнішнього середовища, що спонукає мозкову систему до дозрівання, мотивацією до мовлення, необхідно, щоб провідні шляхи, по яких передається інформація, були повноцінно задіяні. функціонування між окремими аналізаторами та накладеними на них модальностями від однієї області мозку до іншої. Адже мова не може розвиватися без зв'язку між окремими ділянками мозку, які беруть участь у мовних процесах. Тому з нейропсихологічної точки зору важливо відзначити, що при моторній алалії не формуються в першу чергу міжсистемні зв’язки, що призводить до недостатньої експресивної мовленнєвої діяльності [62].Саме порушення здатності перекодувати звуки в артикуляційні образи внаслідок порушення функціонування провідних шляхів між сенсорною (скроневою) і моторною (премоторною і постцентральною) зонами кори головного мозку у дітей з моторною алалією призводить до неправильної, неточної координації. рухів органів артикуляційного апарату, тобто дитина не вміє знайти задане положення органів артикуляції, не встановлює зв’язки між фонемою та артикулемою [54]. Однак моторна алалія не зводиться тільки до порушення моторної сторони мови.

Але, незважаючи на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти з моторною алалією демонструють, хоча і не в повній мірі, достатню ефективність невербального спілкування в порівнянні з вербальним. Ці можливості виступають як компенсаторні, оскільки важливо відзначити, що невербальні засоби не просто доповнюють процес спілкування, а є функціональною базою, на якій будується вся мовленнєва діяльність.

Незважаючи на те, що період домовленості у дітей з алалією протікає без істотних відхилень від норми і вони успішно опановують уміннями домовленості (ритмічні рухи, малювання, наслідування немовленнєвих звуків, виконання побутових дій, супровід їх жестами), однак на ці навички, за відсутності корекційного впливу завершують підготовчий етап мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей, а мовленнєвий гнозис не формується, або формується повільно і з вадами [62].

Тому численні дослідження нейрофізіологів (М. Безруких, М. Кінцборн, Д. Фарбер та ін.) свідчать про те, що в ранньому мовленнєвому онтогенезі важливу

роль відіграють процеси лівопівкульної латералізації мовленнєвої функції: по-перше, дитина засвоює не -звуки мови, які згодом, як зазначалося вище, за рахунок лівопівкульних механізмів перетворюються на «корисні» для мови знаки. Ліва (домінантна) півкуля головного мозку людини є унікальним «сховищем» зовнішніх оболонок слів: їх символічних і літерних форм, а також відповідної граматичної та абстрактної змістовної інформації. У правій півкулі зберігається конкретна змістовна (насамперед образна) інформація про зовнішній світ, а також ієрогліфи, що передають значення окремих слів і образних жестів. Тому при порушеннях лівої півкулі знижується здатність людини до кодування та декодування мовних характеристик вербальних повідомлень; правої півкулі - невербальна візуальна інформація.

Поверхнева синтаксична структура фрази має форму «розгортання» її ядерної частини.Воно здійснюється переважно за рахунок задньолобових відділів лівої півкулі, де зберігаються типові шаблони фраз, а також за рахунок тім'яних відділів мозку, відповідальних за морфологічні мовні операції. Тому дослідники О. Мастюков та Л. Білогруд відзначають, що однією з особливостей алалії є певна специфіка локалізації порушення відносно домінантної півкулі головного мозку. Дослідники відзначають, що алалія виникає переважно при двосторонньому ураженні мовних зон кори головного мозку. В іншому випадку, тобто коли ураження локалізується лише в одній (зазвичай генетично обумовленій) домінантній півкулі, завжди існує ймовірність міжпівкульної функціональної перебудови: мовна функція може бути неспецифічно взята на себе здоровою субдомінантною півкулею.Це досить складний і тривалий процес. Уникаючи грубого порушення мовної функції, яке неминуче виникає при ураженні мовних зон генетично детермінованої домінантної півкулі, така перебудова може викликати затримку мовленнєвого розвитку, заїкання та ін. півкуля і пов'язаний з цим процес визначення провідної руки можуть частково пояснити численні порушення мови, що спостерігаються у ліворуких дітей, звичайно, якщо їх ліворукість не є наслідком генетичного домінування правої півкулі, а виникає в результаті описаної вище функціональної перебудови міжпівкульної взаємодії великих півкуль головного мозку.

Слід зазначити, що наведені дані щодо патогенезу алалії, за спостереженнями О. Корнєва, підтверджуються даними сучасних інструментальних досліджень, що

вимагає комплексного, міждисциплінарного спрямування наших наукових досліджень і відкриває необмежені можливості для наукових досліджень. , його ефективність і продуктивність.

Термін «інтеграція» (лат. integer – ціле, integratio – відновлення, перебудова, наповнення, доповнення) означає «об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів відновлення будь-якої єдності» [98]. У філософському енциклопедичному словнику «інтеграція» визначається як «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням розрізнених частин і елементів в ціле» [42].

У філософсько-педагогічних працях вчених (С. Архангеський, В. Ахлібінський, Г. Батуріна, А. Урсул, Є. Маркарян, Н. Пахомова та ін.) найбільш повно і поглиблено розкрито поняття «інтеграція». " виділено. Наведені дослідниками визначення слід розглядати як єдине ціле, оскільки вони розкривають процес з різних сторін і скоріше доповнюють одне одного, ніж суперечать [98]. Тому інтеграцію слід розглядати і як процес поєднання елементів, і як одержуваний при цьому результат.У контексті нашого дослідження ми розглядаємо інтеграцію як динамічний процес, спрямований на взаємодію педагогічного, психологічного та медичного компонентів, єдність їх цілей, функцій змісту та структурних елементів, які, реалізуючись у корекційно-розвивальному процесі , сприятиме переходу до якісних змін у змісті спеціальної допомоги, зокрема, організації корекційної роботи з подолання рухової алалії у дітей старшого дошкільного віку.

Теоретико-методологічною основою ефективної ранньої діагностики мовленнєвих розладів внаслідок (локальних і гіпоксичних) уражень головного мозку є праці представників нейропсихологічного підходу. Зокрема, дослідженню фізіології вищої нервової системи присвячено низку спеціальних праць: Т. Візель, В. Гіляровський, В. Голод, Л. Журба, О. Лурія, Н. Січкарчук, Є. Соботович, В. І. Г. Сухарева, Н. Пахомова, М. Фішман, Л. Цвєткова.

Отже, теоретичною основою для вивчення та оцінки рівня функціональної зрілості головного мозку, розуміння структури дефекту, прогнозування перспектив навчання дітей з різними порушеннями розвитку є зміст та особливості застосування сучасних нейрофізіологічних методів дослідження.

Тому проблему виявлення особливостей мозкового кровообігу у дітей з порушеннями мовлення розкрили дослідники в галузі медицини – О. Дубовцева, О.

Євтушенко, С. Євтушенко, І. Сажнєва.Вчені обстежили 125 дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, у тому числі 46 дітей з алалією, за допомогою ультразвукової допплерографії судин головного мозку та шиї. В результаті дослідження у 87,3% дітей з моторною алалією, тоді як дані обстеження дітей з іншими порушеннями мовлення свідчать про іншу локалізацію порушень мозкового кровотоку [114].

У той же час ряд дослідників під час електроенцефалографічних (ЕЕГ) досліджень у багатьох дітей з алалією виявляють локальне ураження окремих ділянок мозку. Так, Р. Бєлова-Давид у групі дітей із моторною алалією, що поєднується із затримкою психічного розвитку, майже у половини піддослідних виявила вогнищеві розлади (у решти відзначені загальномозкові розлади) переважно в потилично-тім'яній ділянці з наголос то в лівій, то в правій півкулі. Автором встановлено, що вогнищеві зміни в рухово-тім'яній зоні часто поєднуються з порушеннями в лобових і скроневих відведеннях.

Таким чином, результати дослідження свідчать про важливість використання додаткових методів медичного обстеження для диференціальної діагностики та подальшої успішної комплексної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією.

Тому в процесі комплексної допомоги дітям з порушеннями мовлення все більшої актуальності набуває органічне використання педагогічних і медичних методів, за умови додаткового обстеження та відповідних рекомендацій необхідних спеціалістів, особливо для дітей з важким мовленням. розлади.

У контралатеральній руці розташований пасивний електрод у формі циліндра. Величина електричного сигналу встановлюється індивідуально таким чином, щоб спочатку викликати рух, а потім зменшити силу подразника до підпорогового значення.Вчений пропонує використовувати цей метод у дітей 3-12 років з ДЦП, у яких порушення мовленнєвої функції проявлялися у вигляді моторної алалії та інших мовних розладів [81].

У роботах С. Євтушенка запропоновано ще одну актуальну методику комплексної полімодальної стимуляції в подоланні мовленнєвих порушень і затримки мовленнєвого розвитку у дітей, яка включає застосування спеціальних стимулюючих рефлексотерапевтичних прийомів, логопедичних, психолого-

педагогічних підходів на фоні використання сучасні ноотропні та антиспастичні препарати для дітей з тяжкими порушеннями мови, у тому числі з моторною алалією. Специфіка цього методу полягає в стимуляції сталевими голками мовних зон шкіри голови і краніальних точок середини, які контролюють головний мозок, за допомогою лікувальних засобів. Вчений підкреслює, що в результаті лікування позитивний ефект спостерігається у 88% дітей і проявляється у появі перших слів (20%), зв'язного мовлення зі збільшенням активного словника (38%), вдосконалення фонетики (65%), граматичної будови мовлення, розуміння логіко-граматичних конструкцій, поява абстракції (16,6%) [15].Проте застосування цих методів у подоланні моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку, безумовно, потребує подальшого вивчення та обговорення низкою відповідних спеціалістів, які займаються комплексною реабілітацією, і, безумовно, не зменшує значення психолого-педагогічного аспекту в порівнянні з цим до медичного.

1.1 Передумови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Дослідження мовленнєвої діяльності дітей з моторною алалією показують, що останні відносяться до чисельної групи з обмеженими психофізичними можливостями, але у цих дітей збережений розумовий розвиток і працездатність систем аналізатора. За психолого-педагогічною класифікацією це діти із загальним недорозвиненням мовлення. Для них вільне володіння комунікативними знаннями, уміннями та навичками є можливістю особистісного розвитку та соціальної адаптації. Слід зазначити, що саме комунікативна компетентність дозволяє дитині старшого дошкільного віку успішно вступати в різні види (вербальних і невербальних) контактів для вирішення комунікативних і пізнавальних завдань (сприйняття і передачі вербальної інформації), сприяє засвоєння відповідних знань, формування умінь і навичок, що забезпечують ефективну реалізацію комунікативно-мовленнєвого процесу. У зв'язку з цим останнім часом актуалізується проблема формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з нормотиповим і порушенням мовленнєвого розвитку, як передумови успішного розвитку мовлення та пізнавальної діяльності в цілому.

Дошкільний період суттєво відрізняється від наступних етапів життя дитини, насамперед, відносною свободою: види діяльності, якими вона займається, обираються здебільшого за власним бажанням, емоційно насичені, дають широкий простір для фантазії та творчості. . Не випадково О. Леонтьєв влучно назвав дитинство особливим часом людського життя, «періодом первинного актуального становлення особистості», де здатність індивіда до тієї чи іншої діяльності складає його особистісний потенціал.

Саме поняття «потенціал» є полінауковим і розглядається в різних галузях знань. Згідно з тлумачним словником української мови «потенціал» визначається як сукупність усіх наявних засобів, можливостей і продуктивних сил, які можуть бути використані в будь-якій галузі, сфері, сфері; запас чогось; резервний; приховані здібності, сили до будь-якої діяльності, які можуть проявитися за певних умов [23]. У науковій психолого-педагогічній літературі дослідники В. Маркова, Ю.А. Синягін розглядають цей термін як сукупність відновлюваних ресурсів, які можуть бути використані людиною для досягнення певної мети чи результату [10]. Вчені Є. Головаха, А. Петровський, Ю. В. Під особистісним потенціалом Швальб розуміє сукупність наявних у людини як суб'єкта діяльності здібностей і основних джерел, придатних для мобілізації у вигляді задатків, унікального поєднання властивих лише їй властивостей, які, у разі їх використання , дозволить людині досягти значних результатів у певних сферах.Потенціал таких властивостей забезпечує людині самореалізацію через спілкування з іншими людьми та через вплив на них.

А.Т.Бодалов виділяє такі фактори впливу спілкування на формування особистості: 1) у процесі спілкування люди отримують можливість передавати знання про навколишню дійсність, а також уміння та навички, необхідні для успішного виконання діяльності; 2) комунікативна діяльність розширює світогляд особистості та сприяє розвитку новоутворень, необхідних для успішного виконання діяльності;

3) спілкування є передумовою розвитку уваги, перцептивних, мнемічних і мисленнєвих характеристик; 4) комунікативна діяльність значуща для розвитку емоційної сфери, для формування почуттів; процес спілкування впливає на формування в особистості стійких форм емоційних реакцій на вплив певних сторін дійсності, формування самопрезентації; 5) ситуації спілкування, в яких найбільше

визначається особистість, визначають її вольовий розвиток: чи буде вона цілеспрямованою, рішучим, наполегливим чи навпаки; 6) комунікативна діяльність розвиває здатність співпереживати іншим, яка є власне соціальною, оскільки ґрунтується на інтересі до людини та готовності їй допомогти [53].

Тому особистісний потенціал розглядається як внутрішня структура, яка інтегрує загальні можливості особистості як особистості та спеціальні можливості як суб'єкта діяльності. Потенціал визначається готовністю до виконання різних видів діяльності та можливістю досягнення прогнозованого рівня розвитку особистості [10]. Серед виділених груп потенціалів особистості (інтелектуальних, пізнавальних, творчих, духовних, естетичних та інших) у контексті нашого дослідження особливого значення набуває поняття комунікативного потенціалу дошкільника з порушенням мовлення.

Р. Максимова розглядає комунікативний потенціал як складне структурне утворення, яке виявляється в наявності в людини ряду комунікативних якостей, які забезпечують оптимальний рівень взаємовідносин з іншими. Компонентами цієї сформованості є комунікативна активність (ініціативність), емоційна реактивність у спілкуванні та комунікативна впевненість. Вчений стверджує, що зниження комунікативного потенціалу відбувається при порушенні системи міжособистісних стосунків, а підвищення пов'язане з наявністю позитивної психологічної атмосфери та морального клімату в соціальному мікросередовищі. Дослідником встановлено, що між рівнем розвитку комунікативного потенціалу та успішністю навчальної діяльності в шкільних колективах існує пряма залежність.

Встановлено, що рушійною силою комунікативного розвитку є формування та диференціація комунікативної мотивації, яка визначається взаємодією з партнером. У комунікативних мотивах потреба дитини набуває об'єктивності, спонукаючи її звертатися за допомогою до дорослого, зокрема: потреба в нових враженнях породжує пізнавальні мотиви спілкування, потреба в активній діяльності - ділові мотиви, а потреба у визнанні і підтримка - особистісні мотиви спілкування. У дитинстві виділяють кілька періодів, сенситивних для розвитку окремих груп особистісних якостей дитини: - період формування основних мотивів і рис характеру особистості, який припадає на дошкільне дитинство.

– від народження до часу вступу до школи. У цей період розвиваються основні стильові (характер, способи поведінки, манери) та частково інструментальні (засоби досягнення цілей) особистісні властивості. На початку (раннє дитинство) вони формуються внаслідок взаємодії генотипу і середовища. Потім (старший дошкільний вік) починають розвиватися вже на ґрунті соціально-психологічних законів; молодший шкільний вік і початок підліткового – час прискореного розвитку здібностей, а старший шкільний вік – час розвитку моральних установок системи поглядів особистості на світ [156]. Загалом, на формування особистості впливають не лише середовище і генотип, але й такі психічні процеси як: відчуття, сприймання, пам'ять, уява, увага, мислення та мовлення.

Тому мовлення посідає одне з центральних місць у процесі психічного розвитку дитини та становлення її особистості. Оскільки поняття «мовлення» в науковій літературі розглядається у двох основних напрямках: психологічному та психолінгвістичному, характеризуючи його з психологічних позицій, слід підкреслити, що мовлення здійснює безпосередній вплив на когнітивний та особистісний розвиток осіб зі спеціальною освітою. потреб [200]. Тому стає очевидним, що розвиток особистості дітей з порушеннями мовлення буде більш складним, потребуватиме комплексної психолого-педагогічної допомоги не тільки в мовленнєвій сфері, а й у розвитку особистості цієї категорії дітей.

Варто відзначити, що риси особистості в першу чергу пов'язані з тим чи іншим порушенням мови. А тому окремо слід розглядати ті особливості, які стосуються конкретного мовленнєвого порушення, велику групу якого складають діти старшого дошкільного віку з моторною алалією.

У дітей з алалією невербальні засоби спілкування (міміка, жести) розвиваються компенсаторно активніше, ніж мовні, особливо на початкових етапах розвитку. З віком діти з патологією мовлення зі збереженим інтелектом починають особливо активно користуватися цими засобами. Друга група дітей характеризується підвищеною збудливістю, гіперактивністю, схильністю до підвищеного фону настрою, некритичністю до мовних розладів. Третя група є найчисельнішою, діти цієї групи відрізняються підвищеною загальмованістю, зниженою активністю, критичним ставленням до свого дефекту, крім того, є яскраво виражене почуття до

цього питання, мовленнєвий негативізм, діти невпевнені в собі, замкнуті, сором'язливий [8; 16].

Отже, як свідчать численні наукові праці, присвячені віковій психології дітей, для старшого дошкільного віку характерна активність усіх пізнавальних процесів, спрямованих на пізнання навколишнього світу. Відчуття — найпростіший психічний процес відображення різноманітних властивостей предметів і явищ об'єктивного світу, що виникає внаслідок їх безпосереднього впливу на органи чуття. З їх допомогою організм дитини у вигляді відчуттів отримує найрізноманітнішу інформацію про стан внутрішнього і зовнішнього середовища, про різноманітність навколишнього світу (колір, запах, температура, розмір предметів). Відчуття має рефлекторний характер. Фізіологічною основою відчуття є нервовий процес, який формується під час дії подразника на адекватний аналізатор [16].

Слід підкреслити, що розвиток почуттів тісно пов'язаний з розвитком мовлення. Адже вміння назвати ту чи іншу властивість предмета дає змогу людині виділити його з-поміж інших ознак, а разом з тим і знайти в них спільне, оскільки кожне слово, як відомо, виконує узагальнюючу функцію.

Дані про розвиток відчуттів у дітей з моторною алалією свідчать, що цей психічний процес не характеризується грубими відхиленнями від норми; частота порушень на рецепторному рівні (зір, слух) майже така ж, як і в нормі. У дітей з порушеннями мови добре розвинена чутливість до розрізнення кольорів. Вони знають основні кольори. Проте засвоєння назв колірних відтінків відстає в часі.Такі кольори, як фіолетовий, оранжевий, синій, діти не використовують у мовленні [107; 136].Але дитина, пізнаючи навколишнє, через відчуття отримує не тільки інформацію про певні властивості та якості предметів, а й інформацію про самі ці предмети та явища як цілісні утворення, що забезпечуються сприйняттям.

Сприйняття, як і відчуття, пов'язане насамперед з аналітичним апаратом, за допомогою якого світ впливає на нервову систему людини, і в той же час є більш високоорганізованим пізнавальним процесом, ніж відчуття. Фізіологічною основою сприйняття є те, що в корі великих півкуль головного мозку під впливом різноманітних комплексних подразників навколишнього світу на рецептори утворюються тимчасові нервові зв'язки. Вони формуються в межах одного аналізатора. Існують також міжаналізаторні зв'язки.

Таким чином, складний процес побудови образного сприйняття базується на системі внутрішньоаналізаторних і міжаналізаторних зв'язків, які забезпечують оптимальні умови відбору подразників і взаємодії властивостей об'єкта як складного цілого.

Важливу функцію в процесі сприймання виконує мовлення, яке визначає сутність сприймання людини. Мовлення надає людському сприйняттю довільного характеру, пов'язує сприймання з особистістю людини. Мовлення сприяє усвідомленню і розумінню відображуваних об'єктів і регулює процес формування сприйняття людини.

Наприклад, якщо дитині з нормальним розвитком показати на малюнку три хаотично розташовані точки, вона відразу, мимоволі, сприймає їх як вершини уявного трикутника. У дітей з порушеннями мовлення формування такого єдиного образу відбувається значно повільніше. Спостерігається уповільнення процесу обробки інформації. Діти за певний час сприймають меншу кількість матеріалу, ніж їхні однолітки з нормальним розвитком. Швидкість сприймання у дітей з порушеннями мовлення нижча, ніж у нормотипових дітей, і ще більше уповільнюється за будь-яких відхилень від оптимальних умов сприйняття: погане освітлення; поворот предмета на незвичайний кут; розміщення поруч з іншими подібними предметами; часта зміна сигналів (об'єктів); одночасне відображення декількох сигналів

Всі ці процеси охоплені пам'яттю. У пам'яті розглядаються процеси запам'ятовування, збереження, відтворення і забування; вони не є автономними розумовими здібностями; формуються в діяльності і визначаються нею.Пам'ять, як загальний функціональний механізм, представлена в мовленнєвій діяльності двома видами: операційною, що забезпечує підтримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій (їх алгоритмів, зв'язків між головним і залежним компонентами речення, семантичних, пам'яті та ін.). програма висловлювання та ін.) і довготривала, що сприяє запам'ятовуванню, збереженню і відтворенню мовних знаків, їх значень, практичних правил їх сполучення в мові, що визначає використання названої психічної функції в структурі різних дії мовленнєвої діяльності.

Труднощі актуалізації в пам'яті подій минулого, відсутність досвіду, слабка словесна пам'ять, порушення механізму планування мовлення (вибір необхідної лексики, побудова фраз у внутрішньому мовленні тощо) призводять до недоліків у відтворенні змісту знайомого твору. або казка, особливо при складанні монолог на основі уявної ситуації з життєвого досвіду дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією. Тому, на думку Р. Левіної, робота з формування зв'язного монологічного мовлення у дітей з алалією повинна будуватися на формуванні вміння відтворювати по пам'яті деталі побаченого, будувати речення зі словами прочитаного. тексту, розвивати ритміко-мелодійну сторону мовлення в ході роботи над текстом Особливу увагу слід приділяти розвитку зв'язного мовлення як основи спілкування [107; 157].

Розкриваючи особливості уяви у дітей з нормальним і порушеним розвитком, необхідно підкреслити тісний зв'язок цього психологічного прояву з мовленням.

"Спостереження за розвитком уяви підтвердили залежність цієї функції від розвитку мовлення, - писав Л. Виготський. - Затримка розвитку мовлення... означає також затримку розвитку уяви". Дослідження В. Глухов (1985) дозволяє зробити висновок про відставання дітей з моторною алалією за рівнем продуктивної діяльності уяви від своїх однолітків з нормотиповим розвитком.У тестах на виконання малюнків за заданими геометричними фігурами та на завершення малюнків за заданим початком діти з нормотиповим мовленнєвим розвитком створюють у середньому.

На 5 зразків більше, ніж у дітей з мовленнєвою патологією. У дітей з мовленнєвою недостатністю в 2,5 рази більше малюнків, що копіюють модель та предмети найближчого оточення, у них значно більше повторів власних малюнків і є малюнки, неадекватні завдання. Для дітей з патологією мовлення характерне вживання штампів, монотонність, їм потрібно значно більше часу для включення в роботу, у цьому процесі спостерігається значне збільшення тривалості пауз, виснаження активності [97].

Здатність дитини зосереджуватися на змісті повідомлення в процесі трансформації забезпечується увагою, яка бере участь у дискурсивному аналізі з метою визначення моменту доречності висловлення власної думки для підтримки або завершення комунікативного акту. У цьому сенсі увага виступає засобом

протікання всіх пізнавальних процесів і завдяки цьому сприяє розвиток і функціонування як мовленнєвої діяльності в цілому, так і окремих її компонентів.

За даними численних досліджень науковців Т. Бахмач, А. Обухівської, Т. Сак та ін., увага дітей з порушеннями мовлення, зокрема моторною алалією, має такі особливості: зниження стійкості, зосередженості внаслідок загальної втоми; неадекватні коливання часто без причини; узагальненість і вибірковість, що виявляється в невмінні дітей зосередитися на розв'язанні поставленого завдання [17]. Низький рівень розподілу, концентрації та стійкості уваги у дітей з моторною алалією проявляється в постійному відволіканні, яке виникає навіть при позитивній спрямованості дитини на виконання дій, які їй цікаві [16].

Однак такої інформації недостатньо для того, щоб знати людина. Всебічні знання про внутрішні, нематеріальні властивості та ознаки предметів дійсності, не відображені безпосередньо у відчуттях і сприйнятті сутності, людина отримує за допомогою мислення - вищої, абстрактної форми пізнання об'єктивної дійсності, людиною з Допомога мислення в цілому відображає дійсність (Л. Виготський). В. Ковшиков і Ю. Елкін (1979), досліджуючи мислення дітей з моторною алалією, виділив деякі поняття: знання - це сукупність речей, сформованих у минулому переживання результатів пізнання дійсності (образів, уявлень, понять), які служать матеріалом для розумових операцій; самоорганізація психічної діяльності – цілісна спрямованість психіки на активізацію пізнавальної діяльності та керування нею, що створює необхідні умови для перебігу процесу мислення та вирішення проблемних ситуацій; власне мислення – це процес, спрямований на вирішення проблемної ситуації. У процесі дослідження вчені отримали такі результати: у дітей з недорозвиненням мовлення на процес і результати мислення впливають недоліки знань і, найчастіше, порушення самоорганізації. Вони володіють недостатньою інформацією про навколишнє середовище, про властивості та функції об'єктів дійсності, виникають труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків явищ.Порушення самоорганізації зумовлені недоліками емоційної, вольової та мотиваційної сфер і виявляються в психофізичній розгальмованості, рідше у загальмованості та відсутності стійкого інтересу до завдання. Діти часто не залучаються до запропонованої їм проблемної ситуації. довго або, навпаки, дуже швидко приступають до виконання завдань, але при цьому оцінюють проблемну

ситуацію поверхнево, не враховуючи всіх особливостей завдання. Інші починають виконувати завдання, але швидко втрачають до них інтерес, не доводять їх до кінця і відмовляються працювати, навіть якщо завдання виконуються правильно. При цьому здатність до правильного виконання розумових операцій у дітей з недорозвиненням мовлення, як правило, зберігається, що проявляється в розширенні запасу знань і впорядкуванні самоорганізації (В. Ковшиков, Ю. Елькін) [5; 7; 22].

На сучасному етапі прийнято наступну точку зору, яку поділяє більшість дослідників. Згідно з цією концепцією, інтелектуальна недостатність, що виявляється в недорозвиненості понятійного мислення, в нерозвиненості здатності до абстрагування, в семантичних порушеннях, обумовлена вираженістю мовного недорозвинення і тому носить вторинний характер.

Отже, особистісний потенціал дошкільника – це, перш за все, сукупність умінь оволодіння дітьми пізнавально-мовленнєвими операціями та діями, знаннями мови з подальшим доцільним і продуктивним використанням їх у спілкуванні, що є необхідною складовою корекційного процесу і є передумовою формування комунікативної компетентності старшого дошкільного віку з руховою алалією.Комунікативна компетентність розглядається як складова більшого особистісного утворення, комунікативного потенціалу, і в узагальненому вигляді є ієрархічно організованим психічним утворенням, проявом певного рівня розвитку особистості, що передбачає формування цілісної системи мотиваційної діяльності. та мотиваційно-особистісні якості та функціонально-діяльнісні прояви, що реалізують емоційно-когнітивний та поведінковий компоненти сфери особистості дитини з порушеннями мовлення.

Тому подальше експериментальне вивчення методичних засад формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією допоможе окреслити шляхи вдосконалення корекційно-розвивальної роботи з цією категорією дітей.

Висновки до першого розділу

На основі вивчення загальнопедагогічної та спеціальної наукової літератури здійснено багатоаспектний аналіз теоретико-методичних засад проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з нормою та порушеннями мовленнєвого розвитку. У проаналізованих дослідженнях

особливо підкреслюється актуальність компетентнісного підходу до організації корекційно-розвивальної роботи, згідно з яким основним результатом діяльності закладу дошкільної освіти є оволодіння дитиною комплексом ключових особистісних компетентностей. При цьому основним завданням мовленнєвого розвитку дошкільників є формування комунікативної компетентності, яка є показником пізнавального розвитку та передумовою успішності подальшого освітнього процесу.

З'ясування ступеня висвітлення досліджуваної проблеми в загальноосвітній та спеціальній психолого-педагогічній літературі дало змогу з'ясувати сутність понять. «спілкування», «комунікативна діяльність», «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетентність», яка в контексті дослідження проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією набуває особливого значення. Таким чином, розкриваючи поняття «комунікація» та співвідносячи його з терміном «комунікація», визначено як спільні, так і відмінні їх характеристики.Встановлено, що процеси комунікації (міжособистісна взаємодія) та процеси комунікації – сприйняття та передачі вербальної інформації є ланками єдиної комунікативної діяльності. Проведено аналіз нейрофізіологічних і психолінгвістичних основ Формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку засвідчило, що розвиток мовленнєвої функції у дітей з моторною алалією відбувається в умовах органічного ураження кори головного мозку, що безумовно впливає на нервово-психічні основи комунікативно-мовленнєвої діяльності (специфічні та загальнофункціональні). механізми мовлення). Психологічна основа мовленнєвої діяльності забезпечує формування таких компонентів мовлення, як мовний, комунікативний та інтелектуальний. Дослідження комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей з моторною алалією показують, що останні належать до численної і неоднорідної групи з обмеженими психофізичними можливостями, але для них характерна складність і неоднорідність структури процесів пізнавальної діяльності.

Подальше експериментальне вивчення методичних засад формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією дозволить окреслити шляхи вдосконалення корекційно-розвивальної роботи з цією категорією дітей.

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

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

Аналіз діючих програм навчання та виховання дітей дошкільного віку дав змогу встановити, що заклади дошкільної освіти переважно використовують програми «Дитина», «Малятко».При цьому, залежно від регіону, вихователі використовують також програми «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Я у світі» та тематичні авторські програми, а саме: «Витоки мовленнєвого розвитку дошкільнят»; та «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (А. Богуш), «Розвиток українського мовлення дошкільників» (Н. Дзюбишина-Мельник), програма розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6-7 років «Вчимося жити разом» (Т.Піроженко, О.Гартман), комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку» Соняшник» (Л. Калуська) та ін.

Оскільки наше дослідження спрямоване на вивчення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, було проаналізовано зміст розвитку комунікативної діяльності дітей старших груп закладів дошкільної освіти. Так, у програмі «Малятко» (2001) поняття «комунікативні здібності» визначено як індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості, які сприяють швидкому та якісному засвоєнню вмінь і навичок користування засобами спілкування в конкретній ситуації. взаємодії з іншими. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку висвітлюється в розділі «Мовленнєве спілкування», який включає такі підрозділи: «У світі слова», «У світі звуків», «Дитяча граматика», «Наші співрозмовники». Для дітей старшої групи обов'язкові заняття з розвитку звукового аналізу мовлення; проводяться заняття з підготовки руки дитини до письма. Для цього подано наступні підрозділи:

«Вчимося читати і писати», «Робота з книгою». Зазначимо, що автори програми рекомендують збагачувати словниковий запас старшого дошкільника за

такими темами: «Народні вироби», «Українські обряди та традиції», «Морально-етичні стосунки між людьми», «Дорожній рух», «Запрошуємо в гості», «Привітні сусіди», «Спорт»,

«Професії моїх батьків». У рубриці «Наші співрозмовники» подано ще одну орієнтовну тему, подано види монологічних висловлювань для процесу спілкування з однолітками та дорослими [18].У програмі «Дитина в дошкільні роки» (2010) досить чітко розкрито завдання розвитку мовлення старших дошкільників у всіх аспектах, велика увага приділяється повноцінному фізичному, соціальному, пізнавальному та духовному розвитку підростаючої особистості. Програма складається з трьох частин: для дітей молодшого дошкільного віку програма називається «Сходинки до самостійності», дітей середнього віку чекає програма «Подорож у довкілля», а для дітей старшого дошкільного віку програма «Стежки до Всесвіту». було створено.

Зміст програми «Дитина в дошкільному віці» систематизовано за основними освітніми лініями «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному середовищі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини». », «Дитина в сенсорно-когнітивному просторі », «Мовлення дитини». Наприкінці кожного напряму автори пропонують показники компетентності дитини, які визначаються як «основні психологічні досягнення дитини, що свідчать про розвиток її психіки, самосвідомості, особистості»

Щодо програми «Українське дошкілля» (2017 р.) зазначимо, що в ній чітко визначено завдання мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, виокремлено компетентності, які необхідно формувати під час реалізації завдань кожного із запропонованих напрямів. Тому структура програми складається з освітніх ліній «Особистість дитини», «Дитина в суспільстві», «Дитина в природному середовищі», «Дитина у світі культури», «Дитяча гра», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Саме в освітній лінії «Мовлення дитини» автором запропоновано напрямок розвитку зв'язного мовлення, де одним із освітніх завдань є завдання розвитку діалогічного мовлення дошкільнят (навчання проявляти ініціативу у спілкуванні з дорослим, навчати виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослим, вчити розвивати діалогічне мовлення дитини, розвивати її). підтримувати розмову, вести діалог на запропоновану тему тощо). Поряд з цим у

програмі розглядається напрямок формування мовленнєвого етикету, де показниками компетентності дитини визначені: уміння ввічливо звертатися до людей, володіти різними формами мовленнєвого етикету, дотримуватись культури мовленнєвого спілкування [20].]. Проте зазначимо, що в розглянутій програмі не розглядається окремо поняття «комунікативна компетентність», що, на наш погляд, є недоліком.В Україні також видано авторські тематичні програми з розвитку та навчання дітей рідної мови та мовлення, зміст яких включає напрями формування в дітей умінь і навичок ефективного спілкування з дітьми та дорослими: програма Н. Дзюбишайної-Мельник «Розвиток українського мовлення дошкільників» (1991 р.); А. Богуш – програми «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (1999).

Тому А. Богуш було запропоновано кілька програм, які не тільки чітко відповідають сучасним вимогам формування дошкільної освіти, а й є основою для деякі активні програми навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Зверніть увагу, що в програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2012), найбільш повно і ґрунтовно подано автором усі завдання для мовленнєвої (лексичної, граматичної, фонетичної та діа-, монологічної) та комунікативної компетентностей. Ці завдання закінчуються основними характеристиками розвитку мовлення та спілкування дітей. Вважаємо цінним запропонований мінімальний словниковий мінімум відповідно до частин мови за Базовим компонентом дошкільної освіти з освітніх ліній «Особистість дитини», «Дитина в суспільстві», «Дитина в природному середовищі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Сенсорний та пізнавальний розвиток дитини». Крім того, зазначимо, що в цій програмі, як і у «Витоках...», на допомогу вихователям пропонується багатий довідковий практичний матеріал, що створює передумови для ефективної роботи. на розвиток мовлення дошкільників [49; 65].

Парціальна програма розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6-7 років «Вчимося жити разом», запропонована авторами Т. Піроженко, О. Хартман, бачить реалізацію здібностей і потенціалу кожного окремого серед пріоритетних цілей і завдань дошкільної освіти. Це реалізується в програмних документах через формування різноманітних компетентностей (інтелектуальної, соціальної, мовної, мовленнєвої тощо), кожна з яких вказує на беззаперечну й

головну умову їх існування — розвинену здатність жити разом з іншими людьми, навчитися розуміти себе та реалізовувати свої життєві прагнення серед інших. Зміст і форми реалізації програми «Вчимося жити разом» представлено у чотирьох змістових напрямках: «Простір, дружній до дитини», «Я та інші люди», «Ми робимо добрі справи в злагоді та радості», «Ми». ". поруч із тобою». У цій програмі вперше з'являється поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток», проблему якого пропонують розв'язувати автори, наголошуючи на посиленні змісту, форм, методів і прийомів психолого-педагог. роботи з дітьми та батьками вихованців в умовах гнучкого реагування на сучасні соціокультурні виклики та запити суспільства Слід підкреслити, що в цій програмі висвітлюється проблема становлення дитини дошкільного віку «базова компетентність – уміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти, самореалізовуватися в суспільстві серед однолітків, молодших і старших людей» [74].На нашу думку, ця програма найбільш точно відображає наші наукові інтереси та сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку. Таким чином, теоретичний аналіз програм навчання і виховання в дитячому садку як державних документів, що визначають мету, завдань і змісту освітньої роботи з дітьми, а також підготовки до школи в закладах дошкільної освіти свідчить про їх постійне науково-теоретичне вдосконалення, що зумовлено закономірною необхідністю: соціальним розвитком суспільства та психолого-педагогічної науки, вимогами практики. низка законодавчих документів, що регламентують положення про сучасну дошкільну освіту. Слід підкреслити, що для зручності педагогів-практиків більшість програмових завдань побудовано за принципом Базового компонента дошкільної освіти. Водночас об'єктивний аналіз практичної організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти показав, що більшість чинних програм пропонують розглядати проблему формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку в контексті зв'язного мовлення, тобто напрямок формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку пропонується здійснювати через розвиток їхнього зв'язного мовлення (діалогічного та монологічного).

Поряд з цим у змісті розділів освітніх програм простежено принципи компетентнісного підходу до розвитку особистості та показано, як різні види діяльності дитини дошкільного віку впливають на формування її ключових

компетентностей. Проте чинні програми та методики корекційного навчання не в повній мірі задовольняють практичних працівників закладів дошкільної освіти для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, оскільки їх зміст недостатньо відповідає сучасним уявленням про їхню мовленнєву діяльність, психологічні механізми та їх формування в процесі. онтогенезу, особливо в мовній ланці.

Підтвердження цьому знаходимо в об'єктивному аналізі планів виховної роботи вихователів та логопедів старших дошкільних груп м. Полтави. Тому наступним нашим кроком було з'ясувати, наскільки завдання формування комунікативної компетентності вирішуються на заняттях з розвитку мовлення, зокрема в рамках інших занять і в повсякденному житті.

Таким чином, аналіз планів підтвердив, що завдання формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку розглядається в контексті зв'язного мовлення, тобто напрямок формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку здійснюється через мовлення. . розвиток у них імпресивного і більш виразного компонента мовлення в різних формах взаємодії (діалог, монолог).Отже, об'єктивний аналіз практики роботи закладів дошкільної освіти в сучасних умовах свідчить про те, що процес формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку ускладнюється та гальмується такими протиріччями, які були виявлені під час теоретичного аналізу експериментальних досліджень:

- наявність невідповідності між сучасними вимогами до комунікативно-мовленнєвої діяльності та педагогічними умовами забезпечення цього процесу в умовах загальноосвітніх та спеціальних закладів дошкільної освіти;

- розбіжності в розумінні компонентів комунікативної компетентності у змісті підготовки дітей до школи сім'єю, дошкільним навчальним закладом, що призводить до порушення процесу загального розвитку, в тому числі спілкування;

- перевагу формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку слід розглядати в контексті зв'язного мовлення, тобто напрямок формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку розглядається опосередковано через розвиток їхнього зв'язного мовлення (діалогічність і монологічність), що недостатньо підкреслює важливість розвитку комунікативної діяльності дошкільників в окремій галузі педагогічної праці;

- недостатня вивченість індивідуальних психофізичних особливостей розвиток дітей, зокрема стан комунікативної активності, які не відвідують дошкільні заклади, та об'єктивна необхідність надання своєчасної комплексної корекційної допомоги дітям з вадами мовлення;

- недостатня теоретико-методична база та відсутність узгодженого механізму координації загального, психічного, мовленнєвого та особистісного розвитку, навчання і виховання дитини на дошкільному етапі життя. Таким чином, наявні розбіжності між сучасними вимогами до комунікативно-мовленнєвої діяльності та педагогічними умовами забезпечення цього процесу в умовах загальноосвітніх та спеціальних дошкільних навчальних закладів нині створюють перешкоди для проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи в напрямку формування комунікативної здатності. компетентність. у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення.

Отже, отримані результати пошукового етапу експерименту спонукали нас до розробки діагностичної методики виявлення стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, яка передує створенню ефективної моделі її формування.

2.2. Завдання та методика констатувального етапу експерименту

Була розроблена програма педагогічного експерименту, що здійснювався впродовж 2023-2024 рр. й складався з трьох етапів: теоретико-аналітичного, *конструктивно-моделюючого* й *апробаційно- узагальнюючого*. Програма дослідно-експериментальної роботи включала 4 етапи – констатувальний першого порядку, формувальний та констатувальний другого порядку, а також порівняльний та порівняльний аналіз результатів досліду. В експерименті взяли участь 16 дітей з моторною алалією, які відвідують заклади загальної та спеціальної дошкільної освіти. У процесі дослідно-експериментальної роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру та спеціальних дошкільних закладів діти з моторною алалією відвідували групи для дітей з ООП, в умовах лікувального закладу та групи розвитку цій категорії дітей надавалася індивідуальна допомога.Фактично констатуючий експеримент першого порядку складався з двох етапів:

1) розробка експериментальної методики дослідження стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, її критеріїв та показників; 2) з'ясування стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією та з нормотиповим розвитком мовлення в умовах закладів дошкільної освіти.

На першому етапі констатувального експерименту І черги вирішувалися два основних завдання: визначення критеріїв і показників компонентів комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією та розробка методики діагностики стану компонентів. комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, а саме: імпресивно-діяльнісного, невербально-імпресивного, експресивно-діяльнісного, невербально-експресивного та комунікативно-діяльнісного компонентів. Для реалізації мети та завдань даного етапу у констатуючому експерименті ми використовували такі методи: бесіда; опитування; вивчення анамнестичних даних та особових справ про психофізичний розвиток на момент огляду; педагогічний експеримент.Паралельне навчання дозволяє скласти комплексну картину стану розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, збереження її природної основи; оцінити стан сформованості імпресивного та експресивного мовлення як основи комунікативної діяльності, а також дослідити невербальні процеси як засоби вираження спілкування, при цьому виявити стан сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з моторна алалія.

Предметом діагностики є комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією на кожному етапі формування їхньої комунікативної компетентності. Тому ми вважаємо діагностику однією з основних умов забезпечення формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Діагностика дає змогу виявити динаміку комунікативно-мовленнєвої діяльності, визначити доцільні прийоми та прийоми корекції, забезпечує прогноз ефективності організації процесу формування комунікативної компетентності.

Відповідно до вимог системного підходу, який дозволяє простежити розвиток кожного компонента системи, з'ясувати динаміку внутрішніх і зовнішніх зв'язків з

іншими системами, специфіку змісту кожного компонента комунікативної компетентності як психологічної система, яка передбачає практичне оволодіння вербальним і невербальним спілкуванням з ефективним застосуванням комунікативних навичок, що визначають рівень сформованості комунікативної компетентності дитини. Отже, є підстави вважати, що комунікативна компетентність розвивається як цілісна система, яка включає всі названі компоненти. Враховуючи взаємозв'язки і взаємозалежність елементів системи, недостатній розвиток будь-якого з них може гальмувати розвиток інших. Це твердження підкреслює важливість діагностики комунікативної компетентності у дітей для своєчасного проведення корекційної роботи. Використання загальноприйнятих методів діагностики мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, як правило, дає уривчасту інформацію про комунікативно-мовленнєву діяльність і фактично виключає можливість аналізу співвідношення отриманих даних.Діагностична методика констатуючого етапу дослідження ґрунтується на традиційних методичних засадах комплексного обстеження мовлення дітей з моторною алалією в процесі психолого-педагогічного тестування, логопедичного обстеження, визначення рівня розвитку компонентів комунікативної компетенції, а саме: імпресивно-активної, невербально-імпресивної, експресивно-діяльнісної, невербально-експресивної та комунікативної діяльності, що дає ширшу картину та уявлення про стан сформованості комунікативної компетенції та особистості дитина старшого дошкільного віку в цілому. Метод розроблено з використанням існуючих адаптованих методів діагностики (Ю. Афонькіна, Т. Візель, Г. Домана, Н. Жукова, І. Кондратенко, З. Ланцюженко, Р. Левіна, В. Орфінська, Н. Павлова, Г. Парфьонова, Н. Пахомова, Е. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мастюкова, Т. Філічева, Л. Цвєткова, Г. Урунтаєва, М. Чистякова, С. Школьник та ін.) відповідно до вимог освітніх програм закладів дошкільної освіти та Базового компонента дошкільної освіти з розвитку мови та мовлення.

Вони складають «функціонально самостійну семіотичну систему», за допомогою якої передаються ті чи інші форми невербальної поведінки, що характеризують як стан мотиваційно-емоційної сфери, так і цілісні поведінкові структури та програми [10].Ці компоненти ілюструють не лише емоційні рефлексії особистості, а й створюють загальну комплексну картину її психічної спрямованості,

пов'язаної з дією цілого конгломерату факторів, які формують неповторність кожного окремого прояву, що в цілому дає уявлення про стан сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Тому на даному етапі нашого дослідження вважаємо за необхідне наголосити на важливості врахування особливостей використання жестів як компенсаторного процесу, оскільки невербальна комунікація виникає в онтогенезі раніше вербальної комунікації, і її слід враховувати. не як альтернативний засіб спілкування, а як допоміжний фундаментальний компонент процесу формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

На наступному етапі констатувального експерименту було проведено дослідження стану сформованості комунікативної компетенції у дітей старшого віку. Дошкільного віку з моторною алалією та дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком за авторською діагностичною методикою, що зумовило необхідність визначення узагальнених рівнів сформованості комунікативної компетенції, які були розроблені відповідно до визначених критеріїв та показників за результатами успішності дітей. завдань діагностичної методики.

Високий рівень (53-60 балів). Дитина розуміє завдання з першого пред'явлення, має достатньо досвіду, щоб самостійно і правильно його вирішити. Має високий обсяг і якість пасивного словникового запасу. Правильно і без довгих роздумів показує на відповідні картинки. Розуміє всі інструкції та складні логіко-граматичні конструкції. Формується фонематичне сприйняття, слухова увага, слуховий контроль та елементи фонематичного розбору та уявлення. Правильно визначає помилки і називає їх словами. Правильно визначає наявність звука в слові. Самостійно правильно добирає картинки з предметами, у назвах яких є заданий звук. Точно повторює слова зі складною фонематичною будовою за експериментатором. Розуміє семантичне значення різних слів і тлумачить їх розуміння, утворюючи граматично правильні словосполучення.Дитина вміє добирати синоніми, антоніми, узгоджувати іменники з прикметниками та дієсловами, вміє утворювати слова за допомогою афіксів, будує словосполучення та

речення різної складності та значення. Дитина помічає нісенітницю, міркує, чому так не може бути. Називає зайвого героя, придумує нову казку, формує яскраві уявні образи, моделює діалоги між героями, логічно пов'язує події в оповіданні. Розуміє казку, логічно й послідовно продовжує її. Мовлення інтонаційно забарвлене. Дитина охоче вступає в діалог, емоційно спілкується з експериментатором і однолітками, пояснює, розповідає, використовуючи вербальні та невербальні засоби спілкування.

Достатній рівень (38-52 бали). Дитина розуміє завдання, має необхідний досвід для самостійного і правильного його вирішення. Пасивний словниковий запас достатній. Розуміє значення назв далеких і близьких за призначенням і звучанням предметів, ознак і дій. Правильно розуміє інструкцію і вказує на відповідні картинки, користуючись допомогою експериментатора. Є незначні труднощі в розуміння складних логіко-граматичних конструкцій і творче відтворення розповіді. Він не завжди виявляє помилку в ряді прослуханих слів, чує різницю між словами лише після того, як прослухає весь ряд. Іноді допускає помилку у визначенні наявності звука в слові. Дитина підбирає картинки до заданого звуку, але робить помилки, які виправляє самостійно. Складні слова відтворює правильно, але напружено або повільно. Він розуміє слова і правильно їх пояснює, допускаючи незначні граматичні помилки. Добирає синоніми та антоніми, до кожного слова по 2-3 прикметники, але є неграматичні словосполучення, які дитина виправляє самостійно. Дитина помічає нісенітницю, розповідає спочатку, що намальовано на картинці, а потім - чому цього не можна. Називає зайвого героя, проявляє емоційний інтерес до пропозиції придумати власну казку, розвиває нову сюжетну лінію, але для розповіді характерна наявність простих, одноманітних речень, недостатньо забарвлена інтонація.Охоче слухає і продовжує казку, логічно і по суті вигадує наступні події, але розповідь стандартна, є аграматика. Складає творчі розповіді за картиною та їх сюжетним рядом з 7-8 розгорнутих речень, вміє добре продовжувати розповідь. -відома казка. Уміє будувати діалог із 7-8 речень, коротко пояснювати та розповідати, вміє спілкуватися з однолітками та дорослими. Спілкується з експериментатором і дітьми, веде діалог.

Середній рівень (23-37 балів). Дитина уважно слухає, але не повністю розуміє зміст завдання з першого разу. У більшості випадків потрібна допомога у вигляді словесного зразка на подібному матеріалі. Недостатньо сформований пасивний

словниковий запас, особливі труднощі виникають при визначенні розуміння близьких за звучанням слів і складних логіко-граматичних конструкцій. Дитина показує і творчо відтворює лише половину поставлених завдань. Володіє слабким фонематичним сприйняттям і аналізом: помічає помилку в слові при багаторазовому уповільненому називанні ряду слів, визначає наявність звуку в слові тільки за допомогою експериментатора. Недостатньо сформоване фонематичне уявлення: вибирає лише 1-2 картинки з предметом, назва якого містить заданий звук. Робить помилки при вимові більше половини складних слів, пропускає або додає звуки і склади, спотворює звуки дитина не у всіх випадках, використовуючи допомогу експериментатора, розуміє і пояснює значення слів.Більшість слів експериментатор тлумачить за допомогою навідних запитань, перелічуючи ті чи інші ознаки предмета чи поняття. Добирає 1-2 прикметники, синоніми, але вони характеризуються стандартністю та одноманітністю. Антоніми добирає за допомогою, а самостійно часто вживає те саме слово із запереченням, наприклад: «несонячно». Дитина помічає нісенітницю, але пояснити, чому цього не відбувається, може лише за допомогою експериментатора. Визначає зайвого героя за допомогою експериментатора, придумує сюжет нової казки, але події казки розвиваються окремо. Продовження казки складається з 2-3 простих речень і не має логічного завершення. Дитина не охоче спілкується, мовлення ситуативне, збіднене, дитині важко пояснювати та розповідати без сторонньої допомоги, спілкуватися з однолітками та дорослими. Убогий запас знань і уявлень про навколишнє середовище. Без ентузіазму та інтересу виконує творчі завдання. Побудований діалог обмежений 5-6 реченнями, мовлення ситуативне, збіднене, дитині важко пояснювати і розповідати без сторонньої допомоги, спілкуватися з однолітками і дорослими.

Низький рівень (0-22 бали). Дитина не розуміє суті завдання, не користується допомогою у вигляді словесного пояснення. Недостатньо сформований пасивний словник: він показує менше половини слів-назв предметів, ознак і дій. Не розуміє складних логіко-граматичних конструкцій, показує хаотично, неправильно. Не сформовані фонематичні процеси: не помічає «зайве» слово, не може визначити наявність звука в слові, не виділяє картинку із заданим звуком. Повторює складні слова з грубими помилками, заїкаючись. Не у всіх випадках, використовуючи допомогу експериментатора, можна пояснити або показати значення слова. Не

пояснює абстрактних понять. Словосполучення граматичне. Виділяє тільки одну ознаку предмета, як правило, за однією ознакою (наприклад, за кольором або розміром), тільки з посиланням на креслення. Він не вживає антонімів. Він не знає словотворення і словозміни. Дитина не може пояснити, чому так не відбувається в житті, або взагалі не розуміє суті завдання. Він не може назвати зайвого героя і не знає, з якої казки герої, він лише перелічує назви тварин, яких бачить на картинці. Не слухайте казку. Він не може скласти кінцівку казки, обмежується короткими фразами - відповідями на запитання експериментатора. Мовлення ситуативне, бідне, дитині важко пояснювати та розповідати, спілкуватися з однолітками та дорослими. Іноді відмовляється виконувати завдання.Обсяг сенсорних знань убогий, дитині важко пояснювати та розповідати, спілкуватися з однолітками та дорослими.

У констатуючий експеримент було включено 16 дітей з моторною алалією. Результати виконання дітьми кожної серії завдань із зазначених напрямів діагностичної методики, що відображають стан сформованості комунікативної компетенції (вражають). -активний, невербально-імпресивний, експресивно-активний, невербально-експресивний та комунікативно-активний компоненти) представлені в додатку Т.

Під час якісного аналізу отриманих даних встановлено, що не всі діти з моторною алалією розуміють зміст запропонованого завдання чи поставленого запитання. Зокрема, великі труднощі викликали завдання, де необхідно було вжити правильний прийменник. Це підтверджує, що дитина з важкими порушеннями мовлення важко розуміє або розрізняє значення прийменників в, на, під у фразах і реченнях. Великі труднощі викликали також завдання, в яких необхідно було скласти розповідь за сюжетною картинкою або їх сюжетним циклом, скласти діалог між двома дітьми за картинкою або за ситуацією, запропонованою дорослим. Частіше ці відповіді обмежувалися 3-4 простими реченнями. Допомога дорослого у формі питань не змінила ситуації. Для дітей з моторною алалією характерні неадекватні відповіді, а також відмова від виконання завдання.Слід зазначити, що діти з моторною алалією не дотримуються послідовності реплік у діалозі, їм зазвичай потрібна допомога у формуванні фрази, вони або не починають репліку самостійно, або повторюють репліки співрозмовника з порушенням структура речення, пропускаючи члени речення. Якісні характеристики відповідей у дітей старшого

дошкільного віку з моторною алалією залежать від рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку та форми алалії: діти з II рівнем не можуть вести діалог або лише формують. однослівні репліки-звернення або прохання з порушенням звуковий і компонентний склад; діти з більш високим рівнем розвитку мовлення намагаються узгодити свої репліки з фразами співрозмовника, але у дітей з переважно фонетико-фонематичними порушеннями репліка складається зі слів, які також мають порушення складового і звукового оформлення, а у дітей з переважно фонетико-фонематичними порушеннями. лексико-граматичні порушення, словосполучення можуть бути опущені, члени речень і мови відрізняються яскравим аграматизмом (вживання слів-іменників переважно в називному, рідше в давальному відмінках; слів-дієслів у неозначеній формі з помилками у відмінюванні рід і число, дієслова доконаного і недоконаного виду відсутні).

Спостерігаються недоліки виразності мовлення, зокрема сповільненість вимови, патологічні паузи, монотонність та ін Діти з III рівнем недорозвинення мовлення потребують підготовчої роботи та постійної допомоги експериментатора. Підготовча робота проявляється в поясненні значення слів (незрозумілих або забутих), введенні їх у знайомі синтаксичні конструкції. Допомога полягає в візуалізації запропонованої історії (сюжетної картинки або серії сюжетних картинок), постановці навідних запитань і часткового зразка відповіді (експериментатор починає, дитина продовжує фразу). Діти з II рівнем частіше, ніж діти з III рівнем недорозвинення мовлення, пропускають частини речень, одним словом позначають різні дії, інші поняття, їх ознаки чи дії. У мові зустрічаються лепетні слова або уривки слів, що мають неправильну граматичну форму, слова у словосполученні іноді мають неправильну послідовність.

Загальною рисою для дітей з моторною алалією є те, що труднощі при складанні монологу на основі уявної ситуації з життєвого досвіду набагато більші, ніж при відтворенні змісту знайомого твору чи казки. Це зумовлено труднощами актуалізації подій минулого в пам'яті, відсутністю досвіду, слабкою словесною пам'яттю, порушенням механізму планування мовлення (вибір необхідної лексики, побудова фраз у внутрішньому мовленні, відсутність мовленнєвого досвіду тощо).

Так, для дітей з моторною алалією характерно те, що вони не вміють будувати діалог і не мають монологічного мовлення. Водночас діти без порушень мовлення

вміють самостійно складати діалог без допомоги експериментатора, розповідати розповідь за сюжетними картинками, самостійно переказувати текст тощо.

Отже, порівняльні дані відповідей дітей з нормотиповим розвитком мовлення та дітей з моторною алалією свідчать про істотні відмінності між ними в рівнях розвитку імпресивно-активного, невербально-імпресивного, експресивно-активного, невербально-експресивного та комунікативно-діяльнісні компоненти комунікативної компетентності. Виявлені особливості відображають специфіку мовленнєвого недорозвинення дітей досліджуваної категорії та мають бути враховані під час розробки відповідних змістових ліній корекційного процесу формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Для кількісного аналізу результатів констатувальної частини дослідження ми використали такі статистичні методи:

а) визначення коефіцієнта сформованості кожного із компонентів комунікативної компетентності за результатами виконання завдань (k);

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

Відповідно до результатів діагностики, отриманих на констатуючому етапі експерименту, ми визначили характеристики чотирьох рівнів сформованості визначених компонентів комунікативної компетентності:

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

Високий рівень: Дитина розуміє завдання з першого виступу, має достатній досвід для самостійного і правильного його вирішення. Володіє високим обсягом і якістю пасивного словникового запасу. Правильно і без довгих роздумів показує на відповідні картинки. Точно визначає назви далеких за звучанням і значенням предметів, далеких за звучанням і близьких за значенням предметів і професій, далеких і близьких за значенням і звучанням предметів, ознак і дій. Розуміє всі інструкції та складні логіко-граматичні конструкції. Серед дітей з моторною алалією, які брали участь в експерименті, не було дітей з високим рівнем сформованості експресивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності. Серед дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком високий

рівень сформованості імпресивно-діяльнісного компоненту спостерігався у 5%, коефіцієнт імпресивного мовленнєвого розвитку був у межах 0,9-1.

Достатній рівень: Дитина розуміє завдання, має достатній досвід для самостійного і правильного його вирішення. Формується пасивний словниковий запас. Розуміє значення назв далеких і близьких за призначенням і звучанням предметів, ознак і дій. Іноді він може зробити помилку, яку виправляє сам. Правильно розуміє інструкцію і вказує на відповідні картинки, інколи користуючись допомогою експериментатора. Виникають незначні труднощі в розумінні складних логіко-граматичних конструкцій і творчому відтворенні оповідання.Серед дітей з моторною алалією, які дітей з достатнім рівнем сформованості імпресивно-активного компонента комунікативної компетенції не було. Серед дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком достатній рівень сформованості імпресивно-активного компоненту виявлено у 82,0 %, коефіцієнт імпресивно-активної складової 0,75-0,83.

Середній рівень: Недостатньо сформований пасивний словниковий запас, особливі труднощі виникають при визначенні розуміння близьких за звучанням слів і складних логіко-граматичних конструкцій. Дитина показує і творчо відтворює лише половину поставлених завдань. Часто не до кінця розуміє зміст завдання з першого разу. Серед обстежених дітей з моторною алалією 30,3% відповідають середньому рівню сформованості імпресіонально-діяльнісного компоненту, коефіцієнт розвитку імпресіонально-діяльнісного компоненту знаходиться в межах 0,4-0,58. Серед дітей без порушень мовлення середній рівень сформованості імпресивно-діяльнісного компонента становить 8,0%.

Низький рівень: Пасивний словник дитини сформований недостатньо: у ньому вказується менше половини слів-назв предметів, ознак і дій. Не розуміє складних логіко-граматичних конструкцій, показує хаотично, неправильно. Часто не розуміє суті завдання та вказівок, не використовує допомогу у вигляді словесного зразка. Серед обстежених дітей з моторною алалією 69.Такий рівень сформованості враження-діяльнісного компоненту мають 7%, коефіцієнт розвитку враження-діяльнісного компонента знаходиться в межах 0,16-0,33. Серед дітей без порушень мовлення не виявлено низького рівня сформованості імпресивного мовлення.

У контексті проблем спеціальної дидактики дослідники зазначають, що загальним напрямком корекційно-виховного процесу є формування аномальних дітей навчально-пізнавальні дії, що забезпечують успішність навчання, тобто засвоєння змісту освіти і створення оперативного фонду для компенсаторної перебудови психіки. Отже, результати експериментального дослідження зумовлюють необхідність створення системи психолого-педагогічних умов для формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією на основі сучасних комплексних та інтеграційних підходів до процесу корекційно-логопедичної роботи. Експериментальну методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією ми розглянемо в наступному розділі.

Висновки до другого розділу

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, зокрема логопедії, особливе місце займають проблеми розробки та впровадження нових підходів до діагностики та корекції комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, які залишаються невирішеними. .

Метою констатувального етапу представленого педагогічного експерименту була розробка інноваційної методики діагностики сформованості комунікативної компетентності в осіб з моторною алалією, визначення її критеріїв та показників. Критеріями сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку були компоненти комунікативно-мовленнєвого розвитку. Імпресивно-активний компонент з показниками: обсяг і якість пасивного словника (розуміння і розрізнення близьких за звучанням і значенням назв, розуміння і розрізнення близьких за звучанням слів, розуміння і розрізнення близьких за значенням дій); розуміння зверненого мовлення (словесних інструкцій, прохань і наказів, слів чи фраз); розвиток мовленнєвої уваги, уміння слухати мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення; розуміння слів різних граматичних категорій і складних синтаксичних конструкцій; формування процесів ймовірного прогнозування на імпресивному рівні, вивчення феномену імпресивного аграматизму.Невербально-імпресивний компонент з показниками: розуміння емоційного стану інших людей; уміння давати у відповідь вказівки на відповідну рухову реакцію; розуміння емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та

жестами. Експресивно-діяльнісний компонент з показниками: фонетико-фонематичних процесів: правильної фонетичної вимови, розвитку фонематичного слуху, сформованості фонематичних уявлень, здатності до фонематичного аналізу та синтезу, інтонаційного багатства та виразність мовлення (сила голосу, темп мови, інтонація), формування ймовірних процесів передбачення на експресивному рівні, правильне мовленнєве дихання; лексико-граматична сторона мовлення: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному семантичному значенні, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння флексією та словотвором), правильна граматична та синтаксична будова. мовлення, наявність у мовленні складних речень; зв'язне мовлення з просодичним оформленням: уміння будувати діалог, уміння переказувати текст, складати творчі розповіді, інтонаційне багатство та виразність мовлення (інтонаційне оформлення, логічні наголоси, сила голосу, модуляція голосу, тембр тощо).Невербальний експресивний компонент комунікативної компетенції з показниками: мотивація до спілкування, сформованість сенсомоторної сфери (загальна та дрібна моторика, оральний праксис), розвиток вищих психічних функцій, сформованість процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку. Комунікативна - діяльнісний компонент з показниками: у монологічному мовленні: вміння висловлювати прохання, вміння вітатися, вміння висловлювати згоду чи незгоду, вміння чітко висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення), вміння говорити про своє. почуття; у діалогічному мовленні: вміння ввічливо відповідати на запитання, вміння зрозуміти ситуацію спілкування, наміри та мотиви співрозмовника, вміння почати, підтримати та завершити розмову, вміння поступитися, бути відвертим у спілкуванні, вміння оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією, уміння виявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися).

Методика діагностики сформованості комунікативної компетентності містила 5 серій підібраних традиційних та спеціально розроблених завдань для дослідження кожного показника в межах визначених критеріїв. Окреслені критерії та показники послужили основою для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності, а саме: низького, середнього, достатнього та високого, які характеризують стан сформованості її компонентів. Це сприяло

реалізації диференційованого підходу до формування комунікативної компетентності у дітей як з порушеннями мовлення, так і без них.

За результатами констатувального етапу експерименту встановлено, що діти старшого дошкільного віку з моторною алалією мають достовірно нижчий рівень сформованості комунікативної компетентності порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком мовлення. Узагальнені результати дослідження сформованості комунікативної компетентності дітей на основі розробленої методики виявили груповий індекс комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією 1,25, у дітей з нормотиповим розвитком мовлення 3,00, тобто відсоткова різниця становить 58,33%. . Кількісний та якісний аналіз показав, що рівень сформованості комунікативної компетентності дітей з моторною алалією в цілому виявився низьким, а саме: середній рівень комунікативної компетентності виявлено у 25 %, а низький – у 75 %, що дозволило дозволило виявити особливості комунікативної компетентності дітей з моторною алалією.та охарактеризовані особливості імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у дошкільників з моторною алалією зумовлюють необхідність здійснення корекційного впливу на формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мовлення та комунікативно-діяльнісного компонента спілкування. мовлення, розробка методики формування комунікативної компетентності у двох напрямках: формування нейропсихолінгвістичних механізмів та формування комунікативних умінь і навичок.

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

3.1 Завдання і організація експериментального навчання

Протягом 2023-2024 років ми провели ретроспективний аналіз амбулаторних карт 16 дітей з порушенням мовленнєвого розвитку різної етіології. Усім дітям проведено повторне неврологічне (в тому числі інструментальне) та логопедичне обстеження в амбулаторних умовах; генетичний і звуковий скринінг.

Тому в контексті нашого дослідження особливу увагу привертає група дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, яка складається з 16 осіб, діагноз яких встановлено у віці близько 3,7 років.

Картина ЕЕГ була досить показовою і типовою, хоча й неспецифічною. У всіх досліджених дітей з моторною алалією виявлено дифузні зміни біоелектричної активності головного мозку. При дослідженні ЕЕГ-паттернів обстежених дітей визначено чіткі локальні зміни біопотенціалів у лобовій, скроневій та лобно-скронево-тім'яній ділянках домінантної півкулі у вигляді регіонарного уповільнення ритму, що свідчить про органічне ураження головного мозку.

Для оцінки кількості коливань того чи іншого ритму використовувався аналіз результатів дослідження, що дозволило зафіксувати уповільнення альфа-ритму, тоді як у дітей без порушень мовлення враховувалися вікові особливості були записані альфа-ритми. Слід підкреслити, що у дітей без мовленнєвих розладів на ЕЕГ відзначається синхронність ритмів обох півкуль, відсутність різких піків електричної активності, стабільна мозкова діяльність навіть за наявності короткочасних реакцій на світлові чи інші подразники.Водночас на ЕЕГ у дітей з моторною алалією спостерігається така тенденція: про наявність моторного компонента в структурі досліджуваного мовного порушення свідчать ЕЕГ-ознаки виражених порушень електрогенезу головного мозку у вигляді порушення ритму та нейрофізіологічні ознаки незрілості коркових структур, зміни зональних відмінностей, міжпівкульна асиметрія. У нашому дослідженні ці явища та їх сукупність зареєстровані у більш ніж половини обстежених старших дошкільників, що склало 68% від загальної кількості дітей, охоплених дослідженням.

Тому було проведено порівняння результатів ЕЕГ-обстеження дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією з даними даного методу інструментальної діагностики дітей без мовленнєвих порушень, представленими в табл. 1.

Таблиця 3.1

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

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

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

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

Тому медичні висновки кількісного електроенцефалографічного дослідження, засновані на описі та коментарях дитячого невролога, були використані нами для порівняння результатів логопедичного обстеження (визначення стану сформованості імпресивного, експресивного мовлення та їх не- вербальних проявів у спілкуванні, а також умінь спілкування в різних формах інтерактивного спілкування (діалогу, монологу) як критеріїв сформованості комунікативної компетентності) з додатково отриманими даними апаратних досліджень, які дали змогу підтвердити логопедичний висновок та сприяли до окреслення більш чітких напрямків формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Слід підкреслити, що статистична значущість даних ЕЕГ займає важливе місце в проведенні об'єктивної диференціальної діагностики у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що визначає особливості нервово-психічного розвитку, його психофізіологічну готовність до корекційно-розвивальної роботи та стає необхідною умовою при етап розробки методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, а в далі додаткова методика підтвердження ефективності авторської методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.Таким

чином, існує очевидна необхідність розробки напрямів і змісту організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією з урахуванням інтеграції медико-психолого-педагогічних компонентів у корекційно-розвивальну роботу. Розробка змісту, методів і прийомів цілеспрямованої організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією є основним завданням навчання таких дітей і базується на науково-теоретичній основі доцільного поєднання навчання і розвитку. як опора у виправній роботі.

Основною теоретичною основою корекційного навчання є врахування: навчання мовлення як умовно-рефлекторної діяльності кори великих півкуль головного мозку (І. Павлов), що здійснюється за участю другої сигнальної системи в тісному зв'язку з перша сигнальна система (І. Сєченов); взаємозалежність процесів навчання і розвитку, коли розвиток не визначається випадковими зовнішніми обставинами, а передбачає наступність і виявляється у змісті «рівня актуального розвитку» і «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський), тобто , даючи дитині можливість розвиватися через навчання. За Л. Виготським, кожна психічна функція двічі «виходить на сцену» - спочатку як колективна, соціальна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення дитини.У зв'язку з викладеним вчений ввів поняття «соціальна ситуація розвитку» як найважливішу характеристику віку, що розкриває зв'язок дитини із соціальним середовищем. Такий підхід дає змогу розкрити приховані резерви старших дошкільників із моторною алалією у розвитку імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та навичками спілкування в різних формах інтерактивного спілкування.

Таким чином, методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією повинна базуватися на таких принципах: онтогенетичному (індивідуальний психічний розвиток), кінезіологічному (поєднання рухів з мисленням), етіопатогенетичному (врахування особливостей психічного розвитку дитини). Причини та механізми порушення), міждисциплінарний (взаємодія медико-психолого-педагогічного впливу), системний, комплексний, діяльнісний (з урахуванням провідної за віком діяльності), компетентнісний підхід (спрямованість корекційного процесу на формування та розвиток особистості). комунікативної компетентності дитини), диференційований

підхід, поетапний, в обхід, з урахуванням особистісних особливостей, структурно-динамічне дослідження (на основі уявлення про мовлення як складну функціональну систему, структурні компоненти якої перебувають у взаємодії) .

Отже, дотримання зазначених принципів в організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією сприятиме убезпеченню від конфліктності у спілкуванні, сприятиме вибору мовленнєвих жанрів, мовних засобів та прийоми формування комунікативної компетентності, прийнятні для конкретної ситуації.

Тому сучасний процес формування комунікативної компетентності у дітей потребує нових підходів та визначення ефективних методів.Такі методи надають корекційно-розвивальному процесу характер спілкування, сприяють формуванню вміння дітей виконувати різноманітні функції спілкування – інформативну, мотиваційну, пізнавальну, регулятивну, емоційну, ціннісно-орієнтаційну тощо. В цілому вони підпорядковані виховній і комунікативні цілі - встановлення, підтримання, збереження контакту, переконання співрозмовника, спонукання його прийняти певну пропозицію тощо.

У науковій педагогічній літературі проблема комунікативних методів тісно пов'язана із системою формування діалогічного мовлення. Тому Є. Паліхата, враховуючи методичні ідеї Л. Федоренко, пропонує класифікацію прийомів формування діалогічного мовлення:

1) прийоми теоретичного опрацювання матеріалу (бесіда, розповідь, пояснення вчителя, робота з наочністю);

2) методи теоретичного і практичного навчання діалогу, які передбачають роботу з окремими мовленнєвими і мовними одиницями та їх формами (спостереження, аналіз, реконструкція, конструювання);

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

Особливу увагу дослідник приділяє методу діалогу, який використовується при організації розмови між двома людьми, які мають бажання висловитися для досягнення поставленої мети одним або двома співрозмовниками одночасно.Під час діалогу можна використовувати прийоми семантизації нових лексичних одиниць,

прийоми засвоєння нового матеріалу про діалог, прийоми закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих навичок у ситуаціях спілкування. Для цього методу характерні прийоми відпрацювання граматичних форм, добору формул мовленнєвого етикету, добору паралінгвістичних засобів, правил поведінки з урахуванням ситуації спілкування.

З огляду на викладене, методична концепція Е.Флеймінга має теоретичне та практичне значення для розробки методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Для більш чіткого вирішення окресленої проблеми виникає потреба систематизувати комунікативну методику корекційно-розвивальної роботи в напрямку формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Структуру дидактичного методу складають формуючі та ситуативні дії, що забезпечують досягнення запланованого результату. Тому логічною видається класифікація комунікативних прийомів формування за основними, домінантними діями дітей старшого дошкільного віку:

- комунікативні методи, засновані на когнітивно-інтерпретаційних діях, зокрема сприйманні, розумінні, узагальненні, обміні інформацією між учасниками спілкування (наприклад, методи бесіди, нейролінгвістичного програмування, проблемно-рефлексивного полілогу);

- комунікативні методи, засновані на інтерактивній діяльності дітей, тобто взаємному обміні не тільки знаннями, висловлюваннями, а й діями в процесі спільної ігрової діяльності (сюжетно-рольові ігри);

- комунікативні методи, що передбачають моделювання ситуативної взаємодії людини з людиною та світом (кейс-метод, метод діалогу, метод інциденту).

Відповідна методика дає змогу реалізувати потребу дитини у спілкуванні, підвищити мотивацію до спілкування, збагатити соціально-комунікативний досвід, сформувати готовність до виконання різноманітних комунікативних ролей у процесі активної життєдіяльності. Разом з тим, наведена класифікація є умовною з огляду на функціональні взаємозв'язки, трансформацію методів залежно від цілей та умов навчального процесу.Отже, методи формування комунікативної компетентності дітей з моторною алалією за умови їх оптимального, цілеспрямованого та диференційованого використання покликані забезпечити позитивні зміни в

комунікативно-мовленнєвому розвитку та особистості дитини, що дає змогу організувати процес формування комунікативної компетентності таким чином, щоб кожна дитина реалізувала себе в межах власних можливостей. Загалом методика формування комунікативної компетентності повинна включати методи, спрямовані на розвиток знань і творчих умінь, застосування ефективних комунікативних стратегій і тактик у різноманітних ситуаціях спілкування, сприяння реалізації завдання формувальної методики. Отже, завдання формуючої методики полягала у формуванні таких комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією:

- володіти навичкою мовного перекодування інформації;

- комунікативно виправдано добирати вербальні та невербальні засоби мовленнєвого спілкування;

- викликати слухацький інтерес до того, що говорить дитина як оратор;

- розуміти та вміти розповісти про емоційний стан співрозмовника;

- отримувати необхідну інформацію у спілкуванні;

- слухати інших, з повагою ставитися до їх думки;

- вести простий діалог з однолітками та дорослими, встановлювати контакт зі співрозмовником

- відстоювати власну думку, культурно вести дискусію;

- співвідносити свої бажання з інтересами інших людей;

- брати участь у колективній діяльності (вміти домовлятися, йти на компроміс тощо).);

- приймати та надавати допомогу;

- спокійно реагуйте на конфліктні ситуації, не сваріться;

- змінювати комунікативну поведінку залежно від комунікативної ситуації

При цьому при постановці завдань і виборі методів їх виконання ми враховували існуючі фактори логопедичної роботи з дітьми з моторною алалією:

- порівняння конкретної методики з прогнозом усунення немовленнєвих та мовленнєвих порушень;

- врахування особливостей мовлення дитини, типологічного та індивідуального характеру порушення;

- врахування відповідності методики меті корекційного процесу;

- здійснення логопедичної корекції відповідно до виявлених компонентів комунікативної компетентності (імпресивне та експресивне мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та навички спілкування в різних формах інтерактивного спілкування).

Враховуючи результати експериментального дослідження стану сформованості комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, обґрунтована необхідність формуючого впливу на всі сторони комунікативної діяльності досліджуваної категорії дітей з орієнтацією на її нормативність. структурна організація з урахуванням провідних положень сучасної спеціальної освіти щодо взаємодії особистості та спілкування та необхідності залучення найближчого соціального оточення дитини дошкільного віку.

Отже, результати констатуючого експерименту дозволили виявити ті особливості у змісті та структурі досліджуваних питань, які визначили напрямки організації процесу формування комунікативної компетентності у старших дошкільників з руховою алалією:

- створення сприятливих соціальних умов для комунікативного розвитку дитини, що сприятиме формуванню здатності до взаємодії, співпраці, розуміння, самореалізації в соціумі серед однолітків, дітей молодшого та старшого віку;

- стимулювання та розвиток зв'язного мовлення як основи спілкування.Розкриваючи особливості цього напряму, слід підкреслити, що одним із головних завдань мовленнєвого, у тому числі й комунікативного розвитку дошкільників є формування зв’язного монологічного мовлення, яке, порівняно з діалогічним, потребує більшої довільності, усвідомленості, самоконтролю, самовладання, усвідомленості, самовладання. значні розумові зусилля для побудови висловлювання;

- стимулювання та розвиток комунікативної активності на всіх етапах становлення, що сприяє розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, у якої сформовані необхідні життєві навички позитивної та ефективної взаємодії з оточенням, здатні до адаптації та творчості. застосовувати їх у нових ситуаціях, у ситуаціях невизначеності чи непорозуміння з іншими, роблячи вибір власних дій на основі морально-вольових якостей і цінностей, організованості, дисциплінованості, самостійності, відповідальності, наполегливості в досягненні позитивних цілей;

- забезпечення емоційної підтримки та здійснення спільної комунікативної діяльності, доброзичливого ставлення до дитини з боку дорослих та однолітків, які формують позитивну картину світогляду, морально-етичні уявлення про себе та навколишній світ, уміння аналізувати та диференціювати такі моральні поняття. як

«доброта», «чуйність», «справедливість», «дружба», «чесність», «дружелюбність» тощо.;

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

- формування та диференціація позитивної комунікативної мотивації, яка визначається взаємодією з партнером. Адже серед головних недоліків те труднощі спілкування дітей з моторною алалією зумовлені відсутністю у них комунікативної мотивації, що зумовлює недорозвиненість комунікативних умінь, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності в цілому. Проте створенню позитивної комунікативної мотивації зазвичай сприяють зовнішні умови, різноманітні навчальні матеріали, здатні справляти позитивний емоційний вплив на комунікативний процес. Тому такі зовнішні стимули не завжди можуть перетворитися на внутрішні мотиви спілкування. І хоча названі мотиваційні чинники самі по собі ефективні та важливі, їх недостатньо для формування стійких інтересів до спілкування та комунікативної діяльності в цілому.Ми вважаємо, що для того, щоб мотивація була дійсно високою, необхідно, щоб дитина усвідомлювала життєву потребу в спілкуванні, яка за наявності чітких і дієвих мотивів призведе до жаги здобуття нових знань, потреби вчитися. це та бажання розширити свій світогляд. Для цього необхідно наблизити мовленнєву діяльність до реального спілкування, яке буде

Результати експериментального дослідження дають змогу стверджувати, що специфічні порушення формування комунікативно-мовленнєвої діяльності

дошкільників із моторною алалією зумовлені несформованістю її структурних компонентів, яка найбільш яскраво проявляється у процесі комунікативної взаємодії.

Отже, в ході експериментального дослідження встановлено, що для дітей з моторною алалією властиве різке обмеження засобів мовленнєвого спілкування. Такі діти мають неповноцінний мовленнєвий резерв, у деяких випадках спілкування виявляється зовсім неможливим. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене мовлення, вони не можуть самостійно спілкуватися з оточуючими. Це призводить до важкого становища дітей у колективі: вони повністю або частково позбавлені можливості брати участь в іграх з однолітками, контактувати з дорослими. Але, незважаючи на несформованість різних компонентів мовлення, діти з моторною алалією демонструють, хоча і не в повній мірі, достатню ефективність невербального спілкування в порівнянні з вербальним. Ці можливості виступають як компенсаторні, оскільки важливо відзначити, що невербальні засоби не просто доповнюють процес спілкування, а являють собою ту функціональну базу, яка є основою всієї мовленнєвої діяльності.Таким чином, вважаємо за необхідне наголосити на важливості врахування особливостей використання жестів як компенсаторного процесу, оскільки невербальна комунікація виникає в онтогенезі перед вербальною, і повинна розглядатися не як альтернативний засіб спілкування. , а як допоміжний фундаментальний компонент процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Закономірності нейролінгвістичних механізмів мовленнєвого розвитку та їх врахування при розробці корекційно-розвивальних заходів дають змогу визначити оптимальні шляхи впливу на дитину з порушеннями мовлення, забезпечити доступний зміст розвивального характеру та відповідну методику корекційного розвитку. процес. Будь-яке важке мовленнєве порушення вимагає розробки спеціальних підходів, змісту корекційної роботи, методик і програм. Сучасної комплексної програми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, яка б базувалася на розвитку міжпівкульної взаємодії та включала елементи нейролінгвістичного програмування мовленнєвої експресії, в Україні немає.

Комплексне подолання загального недорозвинення мовлення можливе лише завдяки цілісній логокорекційній роботі з розвитку мовного та комунікативного

компонентів (Є.Ф. Соботович, Ю.В. Рібцун, В.В. Тищенко та ін.). Одним із компонентів комунікативної складової мовленнєвої діяльності є нейролінгвістичне програмування мовленнєвої експресії.Тому для подальшого дослідження нами було обрано питання формування комунікативної компетентності у дітей, заснованої на розвитку міжпівкульної взаємодії з використанням прийомів нейролінгвістичного програмування мовленнєвої виразності.

Отже, субстрат концептуальної бази НЛП складають три фундаментальні ідеї, які відображені в його назві. «Нейро» частина вказує на те, що будь-яка поведінка починається з активації неврологічних процесів, пов'язаних з дією генетично закодованих репрезентативних систем, які, виступаючи фільтрами у сприйнятті навколишнього світу, з одного боку, продукують сегментацію та певний рівень зниження вхідної інформації, а з іншого боку, вони визначають своєрідність психічних інтерпретацій згорнутої картини світу за рахунок індивідуальної позначеності психофізіологічних особливостей особистості. Таким чином, оригінальність наших психічних інтерналізацій та індивідуальних когніцій частково визначається фізіологічною «інтерпретацією» та відбором фактичного матеріалу, який ми отримуємо через органи чуття.

Тому в рамках нашого дослідження необхідно визначити провідний канал сприйняття, а потім врахувати його психотип з метою розробки найбільш ефективних методів роботи з формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Запропонована нами методика визначення провідного сенсорного каналу у дітей з моторною алалією сприятиме ефективному корекційно-розвивальному впливу на розвиток комунікативної діяльності.Фізіологічною основою цих методів є пластичність мозку, процесуальною основою є умовнорефлекторне навчання на основі кібернетичних принципів зворотного зв'язку та тренувальних вправ, розвиток компенсаторних механізмів. Оскільки теорія нейропластичності мозку розглядає її не як набір спеціалізованих частин, кожна з яких має певне місце і функцію, але як динамічний орган, здатний перепрограмувати і перебудовуватися при необхідності, змінюючи структури нейронів, їх функції, утворюючи нові нейронні зв'язки у відповідь на різні впливи на мозок. .

Отже, виходячи з окреслених позицій, стає зрозумілим, що корекційно-розвивальна робота з дітьми старшого дошкільного віку має відбуватися не як щоденне тренування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок у формі окремих вправ на вдосконалення мовленнєвої діяльності, а як цілісна змістовна діяльність дитини, яка органічно вписується в систему її повсякденних життєвих відносин. Іншими словами, розробляючи стратегію корекційної роботи, не можна обмежуватися лише очевидними потребами розвитку. Необхідно враховувати й орієнтуватися на перспективу розвитку, сприяти формуванню у дитини «мовленнєвого досвіду», що забезпечується створенням мовленнєвих ситуацій, орієнтованих на формування творчого авторського задуму, що викликає бажання самовираження, сприяє програмуванню власних творчих проявів шляхом вивчення діалогів і полілогів, знімає напругу під час мовленнєвого акту.Теоретичне обґрунтування процесу формування комунікативно-мовленнєвих умінь у природних для спілкування цілях і функціях передбачає використання комунікативного підходу. Суть комунікативного підходу полягає в тому, що процес навчання будується як копія процесу спілкування, моделюються та програмуються принципово важливі параметри ситуації спілкування. Уміння спілкуватися є головним завданням навчання.

У зв’язку з цим окреслюється мета спеціальних логопедичних занять не лише корекція окремих компонентів мовлення досліджуваної категорії дітей (фонетичного слуху, граматичної будови, словникового запасу тощо), а й оволодіння промовою як засобом ситуативного спілкування. . Основними методами формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією були ігри-драматизації, рухливі, настільні та дидактичні ігри, сюжетно-рольові ігри, моделювання комунікативних ситуацій, обговорення книжок, придумування оповідань, казок, бесід тощо. . Цінність цього напряму корекційної роботи полягає в тому, що він дає можливість дитині відчути себе перспективним в особистісно важливій для неї діяльності - реалізувати себе як мовну особистість.

Таким чином, основною метою розробки експериментальної методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією є розвиток міжфункціональної взаємодії лівої та правої півкуль шляхом використання методики нейролінгвістичного програмування мовленнєвої

експресії, формування та корекція форм комунікативної діяльності та індивідуальних психофізіологічних механізмів імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативних навичок у різних проявах інтерактивного спілкування, що зумовлює використання комплексного підходу на основі теорії нейропластичності мозок.

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

Зазначені педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією покликані забезпечити максимальну ефективність корекційного процесу, зокрема організаційно-педагогічні умови, основними з яких є створення навчально-корекційної та комунікативної навколишнє середовище; загальнодидактичні – наступність, поетапність і системність у змісті корекції та формування комунікативної компетентності, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми алалії, здійснення комплексного підходу колективом спеціалістів: логопедом, а. психолог, дефектолог, вихователь, дитячий невролог; технологічні умови – психолого-педагогічна та логопедична діагностика (початкова, поточна, завершальна) дитини як основа для організації формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією.Серед спеціальних методичних умов, які сприятимуть логопедичній роботі, особливу увагу слід звернути на когнітивні (спрямовані на засвоєння моделей поведінки в конфліктній ситуації, формування вміння ефективної взаємодії в групі, вміння передавати та розуміти емоційний стан співрозмовника), нейролінгвістичну (сприяти розвитку міжпівкульної взаємодії за допомогою нейролінгвістичного програмування мовленнєвої експресії, кінезіотерапії) та комунікативно-інтерактивну (спрямовану на формування навичок слухати інших, підтримувати розмову, брати участь у колективне обговорення, чітко висловлювати власні думки. Крім названих зовнішніх, об’єктивних, ми виділили внутрішні, суб’єктивні педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. До них належать: усвідомлення кожною дитиною потреби на спеціальну корекційно-логопедичну роботу, прагнення до позитивних змін; самоаналіз та адекватна самооцінка власних можливостей;

розвиток мотиву та потреби особистості в мовленнєвому спілкуванні; прагнення досягти ефективного розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, що реалізується через міжособистісне спілкування в повсякденному житті дитини.

Розробка експериментальної методики формування комунікативної компетентності базувалася на таких теоретичних положеннях:

1. Розвиток мовлення залежить від наочно-образного мислення, яке є синтезом сформованих наочних образів і можливістю їх довільної актуалізації.
2. Формування комунікативної компетентності, яка виникає і розвивається у взаємодії особливостей психічного розвитку, потребує комплексного підходу, який включатиме: рухову активність, розвиток предметних дій, сприйняття, відтворення, ігрову та творчу діяльність.
3. Поетапне формування мовленнєвих умінь і навичок сприймати, відтворювати й доцільно використовувати набуті знання у власному мовленні, які мають бути систематизовані в часі (постійно) і за змістом. При побудові системи вправ ми враховували вікові особливості дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, а також індивідуальний характер перебігу цього порушення при різних формах (аферентній і еферентній) у кожному конкретному випадку.
4. Психічний розвиток дітей старшого дошкільного віку полягає у зміні окремих форм конкретної діяльності, в ускладненні структури цієї діяльності, у пізнавальній діяльності, що розвивається в межах цієї діяльності.
5. Формування особистості дитини відбувається в характерних для цього віку видах діяльності – ігровій, творчій, комунікативно-мовленнєвій.Ефективніше пізнавальний розвиток відбувається в різноманітних видах діяльності, пов’язаних із спілкуванням, обговоренням, створенням розповідей за картинками, діалогами, розігруванням, слуханням і створенням казок, інсценуванням тощо.
6. Виховний процес з дітьми зазначеної категорії був спрямований на корекцію та компенсацію вторинних відхилень у їх розвитку.
7. Корекційно-педагогічний вплив на дітей у процесі логопедичної роботи залежав від розвитку міжпівкульної взаємодії та взаємозв’язку компонентів комунікативно-мовленнєвої діяльності. Засобами спілкування в процесі логопедичної роботи були розуміння, прийняття особистості дитини, толерантне ставлення дорослого до дитини, врахування її точки зору та почуттів. Основою спілкування були такі

тактики, як співпраця, створення та використання ситуацій, які вимагати від дітей мовленнєвої активності, використання різних стилів спілкування тощо. Особиста позиція логопеда полягала у врахуванні можливостей і перспектив розвитку дітей, вірі у власні сили, визнанні їх цінностей. Дитина має виступати повноцінним партнером в умовах співпраці.

8. Створення сприятливого комунікативного середовища, що сприяє ефективній взаємодії учасників процесу спілкування. Під сприятливим комунікативним середовищем розуміємо таке міжособистісне спілкування дітей, яке дозволяє задовольнити особистісні комунікативні мотиви дошкільників із порушеннями мовлення, забезпечити реалізацію комунікативної ініціативи дитини, заохочувати її активність в різних комунікативних ситуаціях з використанням вербальних і невербальних комунікативних умінь та якість навчально-комунікативної діяльності. Задля забезпечення таких умов логопедична робота з дітьми із моторною алалією має містити завдання, пов'язані з розвитком комунікативних умінь і навичок спілкування, розширенням знань і уявлень про методи і способи оптимізації комунікативно-мовленнєвої діяльності досліджуваної групи дітей.

Отже, запропоновані психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією доцільно реалізовувати шляхом ефективного використання комунікативно-мовленнєвого підходу. Для цього ми створили мовленнєві ситуації, орієнтовані на формування творчого авторського задуму, що викликає бажання висловитися, сприяє програмуванню власних творчих проявів шляхом опрацювання діалогів і полілогів, формуванню мовленнєвого досвіду, який знімає напругу під час мовленнєвого акту. Відповідно до викладених теоретичних положень і принципів побудовано методику формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією на основі інтегративного, комунікативно-діяльнісного та нейропсихолінгвістичного підходів.

Тому на основі теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження сучасної логопедичної практики ми визначили етапи впровадження методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, реалізація якої має сприяти ефективному розвитку особистості. дитини, в тому числі її успішної комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Експериментальна методика поєднує самостійні структурні компоненти комунікативно-мовленнєвої діяльності, які в нашому дослідженні підпорядковані цілям формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією.Кожен компонент (імпресивно-активний, невербально-імпресивний, експресивно-активний, невербально-експресивний, комунікативно-активний) комунікативної компетенції можна розглядати як певну систему, що має сукупність взаємопов'язаних типологічних та окремих елементів і підсистем. У зв'язку з цим поетапність побудови корекційного процесу визначається залученням відносно самостійних компонентів у хронологічній послідовності відповідно до онтогенетичного розвитку мовлення та нейролінгвістичних передумов формування мовленнєвої експресії.

Розроблена методика має три підструктури (етапи), які в сукупності дають цілісне уявлення про зміст корекційної роботи з формування комунікативної компетентності. Кожен етап роботи має свою мету, що включає завдання, зміст, принципи, методи, прийоми та засоби, які підпорядковані спільній меті і спрямовані на вирішення конкретних завдань корекції мовлення.

Ці етапи мають зовнішні та внутрішні взаємозв'язки, що визначаються обґрунтованими нами логодидактичними та онтогенетично орієнтованими принципами логопедичної роботи відповідно до закономірностей організації та побудови навчально-виховного процесу та рівнів стану сформованості комунікативної компетентності у старших дошкільників з руховою активністю. алалія.Отже, відповідно до завдань дослідження нами розроблено методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, визначено її дидактичний зміст та основні етапи реалізації, а саме: координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативна. Схема реалізації методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією представлена на рис. 3.2.

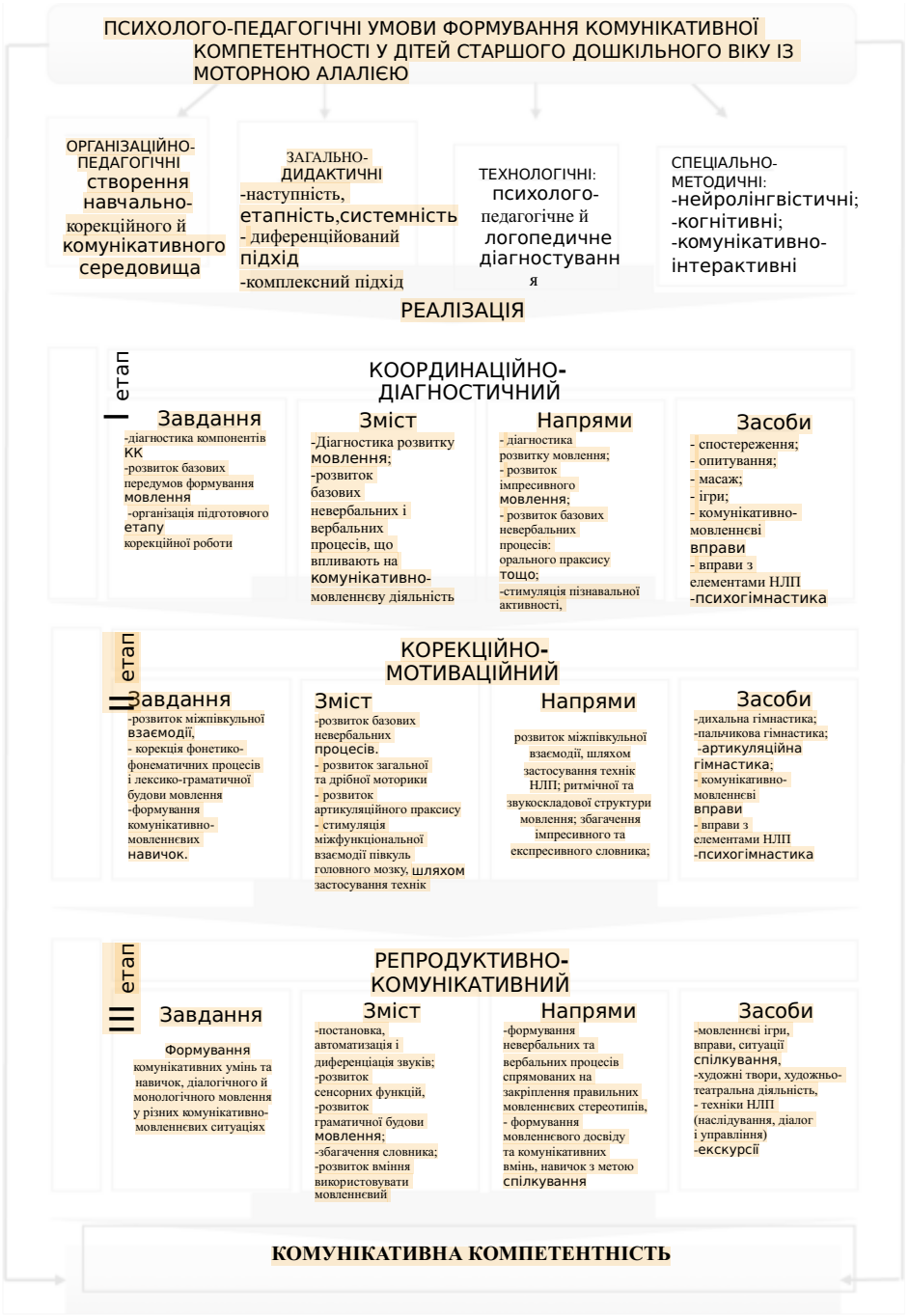

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ
створення навчально-корекційного й комунікативного середовища
ЗАГАЛЬНО-ДИДАКТИЧНІ
-наступність, етапність,системність
- диференційований підхід
-комплексний підхід
ТЕХНОЛОГІЧНІ:
психолого-педагогічне й логопедичне діагностування
СПЕЦІАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ:
-нейролінгвістичні;
-когнітивні;
-комунікативно-інтерактивні
РЕАЛІЗАЦІЯ
І етап
КООРДИНАЦІЙНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ
Завдання
-діагностика компонентів КК
-розвиток базових передумов формування мовлення
-організація підготовчого етапу корекційної роботи
Зміст
-Діагностика розвитку мовлення;
-розвиток базових невербальних і вербальних процесів, що впливають на комунікативно-мовленнєву діяльність
Напрями
- діагностика розвитку мовлення;
- розвиток імпресивного мовлення;
- розвиток базових невербальних процесів: орального праксису тощо;
-стимуляція пізнавальної активності,
Засоби
- спостереження;
- опитування;
- масаж;
- ігри;
- комунікативно-мовленнєві вправи
- вправи з елементами НЛП
-психогімнастика
ІІ етап
КОРЕКЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИЙ
Завдання
-розвиток міжпівкульної взаємодії,
- корекція фонетико-фонематичних процесів і лексико-граматичної будови мовлення
-формування комунікативно-мовленнєвих навичок.
Зміст
-розвиток базових невербальних процесів.
- розвиток загальної та дрібної моторики
- розвиток артикуляційного праксису
- стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, шляхом застосування технік
Напрями
розвиток міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік НЛП; ритмічної та звукоскладової структури мовлення; збагачення імпресивного та експресивного словника;
Засоби
-дихальна гімнастика;
-пальчикова гімнастика;
-артикуляційна гімнастика;
- комунікативно-мовленнєві вправи
- вправи з елементами НЛП
-психогімнастика
ІІІ етап
РЕПРОДУКТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ
Завдання
Формування комунікативних умінь та навичок, діалогічного й монологічного мовлення у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях
Зміст
-постановка, автоматизація і диференціація звуків;
-розвиток сенсорних функцій,
-розвиток граматичної будови мовлення;
-збагачення словника;
-розвиток вміння використовувати мовленнєвий
Напрями
-формування невербальних та вербальних процесів спрямованих на закріплення правильних мовленнєвих стереотипів,
- формування мовленнєвого досвіду та комунікативних вмінь, навичок з метою спілкування
Засоби
-мовленнєві ігри, вправи, ситуації спілкування,
-художні твори, художньо-театральна діяльність,
- техніки НЛП (наслідування, діалог і управління)
-екскурсії
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Рис. 3.1 Схема-модель формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Перший етап, координаційно-діагностичний, передбачав обстеження мовлення дітей з моторною алалією (взаємопроникнення констатуючого і формувального етапів експерименту) і формування базових невербальних (з розвитком міжпівкульної взаємодії) і вербальні процеси, що впливають на активізацію мовленнєвої діяльності старших дошкільників з моторною алалією.

ІІ етап, корекційно-мотиваційний, передбачав розвиток міжпівкульної взаємодії, фонетико-фонематичної та лексико-граматичної складових мовленнєвої системи та закріплення правильних мовленнєвих стереотипів.

ІІІ етап, репродуктивно-комунікативний, передбачав розвиток міжпівкульної взаємодії, самостійних комунікативних навичок у всіх формах зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Метою І етапу є діагностика комунікативно-мовленнєвого розвитку, організація підготовчого етапу корекційної роботи, формування базових невербальних процесів (з розвитком міжпівкульної взаємодії), які впливають на розвиток основних вербальних процесів. з використанням допоміжних та альтернативних засобів спілкування, як передумови формування комунікативної компетентності. Основна увага приділяється, насамперед, діагностиці стану сформованості комунікативної компетентності на основі розробленої методики.Оскільки принцип диференціації педагогічних методів, прийомів і засобів корекційно-розвивального навчання передбачає добір ефективних методів і способів впливу відповідно до симптоматики, корекційна робота на першому етапі передбачає з'ясування стану сформованості комунікативної компетенції. дітей з моторною алалією. Діагностика є основою особистісно орієнтованого освітнього процесу. У зв'язку з цим ми розглядаємо діагностику як загальний підхід до організації особистісно зорієнтованого педагогічного процесу, спрямованого на формування комунікативної компетентності дитини. Саме 1 етап забезпечує своєчасне виявлення, оцінку та аналіз природного перебігу комунікативно-мовленнєвого розвитку та перспектив формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією. Це завдання реалізується за допомогою таких засобів, як опитування, бесіди та спостереження.Завдання 1-го етапу: діагностика компонентів комунікативної

компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією (експресивне, імпресивне мовлення та його невербальні прояви у спілкуванні, а також комунікативні навички в різних формах інтерактивного спілкування) в визначити їх якісний рівень, виявити можливі мовленнєві порушення, їх прояви та причини; розвиток основних передумов формування мовленнєвих, зокрема, невербальних процесів, а саме: мовленнєвого дихання та інтонації, рівня використання додаткових та альтернативних засобів спілкування, емоційних станів, сенсомоторної сфери, вищих психічних функцій на основі стимуляція міжпівкульної взаємодії за допомогою прийомів нейролінгвістичного програмування; розвиток основних вербальних процесів, а саме: слухової уваги та контролю, уміння слухати та розуміти почуте, голосу та відчуття ритму, фонетико-фонематичних процесів, імпресивної та експресивної лексики.

Аналіз структури мовленнєвого дефекту у дітей з моторною алалією з нейропсихологічної точки зору виявив стан порушення міжсистемних зв'язків, за допомогою яких інформація передається від однієї ділянки мозку до іншої. А саме порушення здатності перекодувати звуки в артикуляційні образи внаслідок неповноцінного функціонування провідних шляхів між сенсорною (скроневою) та моторною (премоторною та постцентральною) зонами кори головного мозку у дітей із моторною алалією, що призводить до неправильної, неточної координація рухів органів артикуляційного апарату, тобто дитина не може знайти задане положення органів артикуляції, не встановлюються зв'язки між фонемою і артикулемою.

З'ясування специфіки таких порушень у кожної конкретної дитини створює передумови для проектування процесу формування нейролінгвістичної основи артикуляційного апарату і дрібної моторики, постановки мовного дихання і голосу, розвитку імпресивного мовлення, формування комунікативних навичок у різних формах інтерактивної взаємодії, корекції емоційних станів.

Тому вважаємо за доцільне на першому етапі проводити корекційну роботу за такими складовими:

1) розвиток основних невербальних процесів. Згідно з цим компонентом були визначені основні завдання:

- формування комунікативної мотивації як найзручнішого засобу спілкування (створення проблемних ситуацій, які можна розв'язати кількома способами) та

розвиток емоційних станів.Особлива увага приділяється розвитку паралінгвістичних засобів спілкування (міміки, жестів і пантоміміки). Емоційний підйом часто супроводжується мовленнєвими проявами, бажанням виразити свої почуття, що може підвищити мовленнєву активність дітей з моторною алалією будь-якого характеру. форму.

- розвиток сенсомоторної сфери. На основі сенсомоторної інформації здійснюється процес виконання практичної дії, її регуляція, контроль і корекція. Формування активної усвідомленої участі дитини в корекційному процесі, виховання статичної координації рухів, розвиток орієнтування в просторі, рухової пам'яті, довільної загальної та дрібної моторики, розвиток міжаналізаторної координації в діяльності. мовні, рухові, зорові та слухові аналізатори (статичні та динамічні рухові вправи, виконання словесних інструкцій на фізкультурних перервах тощо);

- розвиток вищих психічних функцій (ВПФ). Стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку за допомогою методик нейролінгвістичного програмування.

Оскільки кожна людина сприймає навколишній світ за допомогою відчуттів, отримує і зберігає інформацію ззовні відповідно до репрезентативної системи – візуальної, аудіальної чи кінестетичної (або комбінації цих систем). Дослідження, проведені в області нейролінгвістичного програмування, підтверджують, що кожна людина має свою власну домінуючу репрезентативну систему, за допомогою якої вона інтерпретує і перетворює інформацію, що надходить через органи чуття. Тому цей компонент корекційної роботи передбачає діагностику та розвиток провідної репрезентативної системи, що сприяє ефективному розвитку міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, розвитку вищих психічних функцій дитини в цілому. Це завдання реалізується за допомогою технік нейролінгвістичного програмування («Подивись, послухай, доторкнись», «Перехресні рухи» тощо) для вдосконалення психічних функцій; Знання того, які репрезентативні системи і субмодальності переважають у конкретної дитини, дає можливість застосовувати новий корекційний матеріал відповідно до його семантичних модальностей і субмодальностей і тим самим покращувати процес засвоєння, запам'ятовування і відтворення мовної інформації.

- розвиток мовлення: формування правильної артикуляції, розвиток і уточнення пасивного словника: розширення і уточнення уявлень про навколишні предмети і явища.

1) розвиток основних вербальних процесів. Відповідно були визначені такі завдання:

- розвиток слухової уваги та контролю.Увага - це процес виділення з багатьох об'єктів психічної діяльності, зосередження уваги на одних об'єктах з одночасним абстрагуванням від інших. Слухова увага — це процес виділення звукових подразників. Розвиток слухової уваги йде в напрямку формування вміння прислухатися до звуків і визначати очима джерела звуків. Слуховий контроль є отримання та фіксація акустичної інформації. Підібрані вправи спрямовані на розвиток звуковосприйняття, слухової уваги, контролю, мислення, виховання уважного сприйняття зверненого мовлення («Що прозвучало?», «Телеграф», «Будь уважним», «Де прозвучало?», Поясніть по порядку», «Впіймай звук», «Де дзвіночок?»).

- розвиток голосу та відчуття ритму. Відчуття ритму передбачає відчуття певної часової організації мовленнєвого процесу, яка характеризується групуванням звуків і наявністю наголосів (звуків, що так чи інакше виділяються), здатність точно відтворювати ритм.

- розвиток усного праксису. Розвиток довільних, цілеспрямованих рухів обличчя (міміки). Це завдання реалізується шляхом використання мімічних вправ, масажу та самомасажу в ігровій формі.

- розвиток фонематичного сприйняття.Це розвиток процесу рецепції, розрізнення звуків мови (за фізичними акустичними ознаками) і розпізнавання мають узагальнені звукові типи - фонеми (Виділення звука з ряду голосних, приголосних, визначення його місця в ряді інших звуків, у словах тощо).

- збагачення значного словникового запасу. Це збагачення внутрішнього (пасивного) словникового запасу. Це реалізується шляхом прослуховування розповіді та визначення рівня її розуміння. У процесі формування вміння слухати та розуміти звернене мовлення засвоюються нові поняття та їх значення. Наприклад, дитина вивчає нові слова-назви за пасивним словником.

Отже, перший етап методики формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією передбачає вивчення стану та рівня розвитку імпресивного та експресивного мовлення, його невербальних проявів у спілкуванні, а також комунікативних навичок у різних сферах. форми інтерактивного спілкування дитини, як складові формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Принцип системності та поетапності підходів, зумовлений закономірностями організації та побудови навчально-виховного процесу та його змістом, забезпечує реалізацію методики, що базується на досягненнях сучасної психолого-педагогічної науки на основі особисто орієнтована освіта та навчання. Дитина – це сутність сучасного педагогічного процесу, який спрямований на розвиток її активності, самостійності та творчості у спеціально організованому процесі. Найефективнішими на сьогоднішній день є варіативні моделі навчання та навчання, засновані на комплексності та інтеграції. Вони передбачають єдність медико-біологічних, соціальних, педагогічних, психологічних впливів, які постійно реалізуються в процесі безперервної та послідовної корекційно-педагогічної роботи і визначають особистісні зміни та якість мовлення. Тому актуальним стає створення сприятливого комунікативного середовища, яке сприяє ефективній взаємодії дітей не лише з однолітками, а й з дорослими. Отже, емоційна компетентність педагогічних працівників закладів дошкільної освіти опосередковано впливає на формування комунікативної компетентності їхніх вихованців, адже емоційний стан педагога передається вихованцям і викликає відповідні переживання, впливає на їх самопочуття та формування поведінкових стереотипи, оскільки «копіювання» чужих почуттів і емоцій яскраво проявляється в дошкільному віці.

Це зумовило вибір вихідних положень для побудови другого етапу корекційної роботи з формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією. Серед них, зокрема, переконання, що зміст логопедичної роботи має забезпечувати фізичний, психічний і соціальний розвиток, максимальну індивідуалізацію з урахуванням психологічних і вікових особливостей дитини та провідної діяльності. Це дозволяє умовно визначити другий етап процесу як корекційно-мотиваційний. Проводиться робота з розвитку міжпівкульної взаємодії шляхом використання методик нейролінгвістичного програмування, розвиток загальномовленнєвих

навичок, імпресивного мовлення, фонематичного сприйняття, формування правильної вимови та автоматизації звуків, збагачення словникового запасу, формування граматично правильного мовлення, розвиток активний словник та інтонаційні засоби виразності.

Метою корекційно-мотиваційного етапу є розвиток міжпівкульної взаємодії, корекція фонетико-фонематичних процесів і лексико-граматичної будови мовлення та формування мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих навичок.

Змістом етапу є стимуляція міжпівкульної взаємодії за допомогою прийомів нейролінгвістичного програмування, корекція невербальних процесів для формування та закріплення правильного мовлення, а також корекція вербальних процесів, тобто всіх компонентів мовлення. система.Основна робота на цьому етапі спрямована на формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, що включає: розвиток ритміко-фонологічної будови мовлення; збагачення імпресивного та експресивного словника; формування граматично правильного мовлення; використання інтонаційних засобів виразності; ознайомлення з монологічним мовленням.

Основними завданнями на другому етапі були: використання методик нейролінгвістичного програмування з урахуванням особливостей міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики, мовного дихання та голосу; продукування та автоматизація приголосних звуки; розвиток сенсорних функцій, особливо слухового сприйняття і звукового аналізу, формування мовного відчуття і відтворення ритму; формування вмінь і навичок використання інтонаційних засобів виразності у власному мовленні; розвиток граматично правильного мовлення (формування основ граматичної будови мовлення); збагачення словникового запасу за програмою.

Напрямки діяльності другого етапу: розвиток міжпівкульної взаємодії шляхом застосування технік НЛП; ритмо- звуконаслідувальна будова мовлення; збагачення імпресивного та експресивного словника; формування граматично правильного та інтонаційно виразного мовлення; ознайомлення з монологічним мовленням.

Корекційна робота на другому етапі представлена такими компонентами:

1) розвиток основних невербальних процесів. Відповідно до цього компоненту були визначені основні завдання:

- розвиток загальної та дрібної моторики. Моторика (від лат. motor — який викликає рух) — сукупність рухових реакцій, характерних для дитячого віку. Групова моторика — це рухи, які включають руки, ноги, стопи або все тіло. Дрібна моторика - це різноманітні рухи, в яких беруть участь дрібні м'язи кисті (статичні та динамічні вправи на координацію рухів та ін.).

- розвиток артикуляційного праксису. Розвиток довільних цілеспрямованих рухів артикуляційного апарату (губ, нижньої щелепи, язика) (статичні та динамічні артикуляційні вправи «Смачне варення», «Годинник», «Гойдалка» та ін.).

- стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку за допомогою методик кінезіотерапії та нейролінгвістичного програмування (нейропсихологічна гра «Спробуй повторити»).

Розглядаючи спілкування як процес і діяльність, ми спиралися на визначення А. Соколова, що комунікаційна діяльність – це рух смислів у соціальному просторі. Комунікаційній дії відповідає елементарна схема спілкування.Комунікативна дія - це завершена трансакція змістовної взаємодії, яка відбувається без зміни учасників спілкування. Суб'єкти, які вступили в спілкування, можуть переслідувати три цілі: по-перше, реципієнт хоче отримати від комунікатора щось привабливе для нього вартість; по-друге, комунікант хоче донести до реципієнта якісь значення, які впливають на поведінку останнього; по-третє, як комунікант, так і реципієнт зацікавлені у взаємодії з метою обміну деякими значеннями. Відповідно, корекційно-розвивальне спрямування цього компонента полягало у використанні елементів вправ НЛП для вдосконалення психічних функцій і комунікативних дій: наслідування, діалогу та контролю («Вгадай, чий голос?», «Художник помилився», «Віднови». малюнок», «Будь уважний» та ін.)

- розвиток одночасного та послідовного синтезів. Одночасність мислення розвивається в процесі виконання завдань, що вимагають одночасних дій з кількох компонентів. У процесі пізнання об'єкта людина починає виділяти одну або певну кількість властивостей як найбільш інформативні. Тобто перетворює деякі ознаки предметів в оперативні одиниці сприйняття. Такими одиницями можуть бути градації яскравості контурів, інші ознаки об'єктів або їх комплексів, цілі об'єкти або їх сукупності. Одночасно-послідовні синтези — це поєднання одночасності (одночасності) і безперервності (послідовності) у процесі сприйняття й розуміння

інформації, що надходить ззовні.Розвиток цих синтезів і реалізація цього завдання буде здійснюватися шляхом використання спеціально створених мовленнєвих ігор, у процесі індивідуальної та колективної творчої роботи, відтворення казки чи оповідання тощо («Колобок», «Рукавичка», та ін.).Також рухливі ігри слугували допоміжним засобом для розвитку основних невербальних процесів. У процесі рухливих ігор закріплювалися всі необхідні пізнавальні та комунікативні навички.

2) розвиток основних вербальних процесів. Відповідно до цього напряму були визначені наступні завдання:

- розвиток фонематичних процесів. Фонематичні процеси є важливими складовими успішного оволодіння основами грамоти в старшому дошкільному віці та подальшого успішного навчання в школі. Фонематичні процеси включають фонематичний слух, фонематичні уявлення, фонематичний аналіз і синтез. Фонематичний слух дає змогу розуміти і правильно вимовляти слова. Фонематичні уявлення - це внутрішні, постійні, узагальнені образи слів, засновані на акустичних і артикуляційних ознаках, які зберігаються в довготривалій пам'яті і пов'язані з певними значеннями. Фонематичний аналіз і синтез – це вміння розчленовувати почуте, абстрагувати його окремі елементи та поєднувати абстрактні сторони предмета і відображати його як конкретне ціле.

Для цього ми використовували дихальні вправи; пальчикова гімнастика; артикуляційна гімнастика; виправлення та правильна вимова приголосних звуків з одночасним формуванням фонематичного слуху, розвитком навичок фонематичного аналізу, слухової уваги та пам'яті.

- збагачення імпресивного та експресивного словника. Експресивний словник це запас слів, які ми використовуємо в процесі мовлення.Корекційна робота передбачала розвиток і збагачення пасивного (імпресивного) словника, уявлень про навколишні предмети і явища; слова зі значенням просторового розташування предметів; розуміння і вживання в мовленні слів із значенням ознак предметів за кольором, розміром, формою;

- формування навичок словозміни (складання слів), правильних граматичних категорій. Корекційна робота включала розуміння та вживання дієслів у різних часах; уміння вживати слова різних граматичних категорій; складання простих непоширених речень; навчання грамоти;

- формування правильних мовленнєвих стереотипів, мовленнєвого досвіду, ознайомлення з монологічною формою мовлення. Корекційна робота передбачала оволодіння вмінням задавати запитання та відповідати на них; складання коротких діалогів і полілогів; переказ оповідань, казок; ознайомлення з монологічним мовленням, згідно програми. На другому і третьому етапах як засоби реалізації використовувалися такі методи і прийоми: складання розповіді за планом або запитаннями дорослого; придумування дітьми продовження авторського тексту; Придумування дітьми початку і кінця оповідання; складання казки на самостійно обрану тему (за заздалегідь продуманим планом), складання діалогу та полілогу і т. д. Завдання «вигадувати» розуміється дітьми як створення нового, вміння розповідати. про те, чого не було або чого не бачила сама дитина.Також вони продовжують широко використовуватися для комплексно-тематичних мовленнєвих занять, дихальної гімнастики, артикуляційної гімнастики, пальчикового та лялькового театру, самомасажу, психогімнастики. Також на цьому етапі передбачалися: розвиток міжпівкульної взаємодії через використання методик кінезотерапії та нейролінгвістичного програмування мовленнєвої експресії, корекція фонематичних процесів, артикуляції та дрібної моторики, корекція фонетичного мовлення, збагачення та уточнення пасивного та активного словника, формування граматично правильного мовлення, навичок використання монологічного та діалогічного мовлення.

Третій етап – репродуктивно-комунікативний. Вона передбачає наповнення процесу формування комунікативної компетентності широкими взаємовідносинами з оточенням, яке здатне реалізувати як особистісно зорієнтований, так і особистісно-соціальний підхід. На цьому етапі найбільш яскраво проявляються ознаки особистісно орієнтованої рухової динаміки формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, що забезпечує цілісне формування особистості дитини, її мовленнєвої та комунікативної компетентності. Оскільки особистість є системною якістю, набутою індивідом (дитиною, учнем, студентом) у спілкуванні з родиною та соціальним оточенням, ми вважаємо спілкування системоутворюючою ланкою репродуктивно-комунікативного етапу, яка здатна забезпечити формування. комунікативна компетентність.У сучасному розумінні формування особистості визначається реалізацією її потреб та

інтересів як суб'єкта діяльності, що має забезпечуватися особистісно зорієнтованим підходом до навчання та виховання.

- стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку за допомогою методик кінезіотерапії та нейролінгвістичного програмування.

Використання прийомів НЛП для вдосконалення психічних функцій і комунікативних дій: наслідування, діалогу та управління («Спробуй повторити», «Склади, як на картинці», «Віднови малюнок з паличок» (палички Д. Кюїзенера), «Дзеркало»). , «Що переплутав художник» та ін.).

2) розвиток основних вербальних процесів. Згідно з якими були визначені такі основні завдання:

- розвиток фонематичних процесів і лексико-граматичної складової мовлення.Корекційна робота передбачала виправлення вимови приголосних і розвиток фонематичного слуху, закріплення навичок фонематичного розбору, слухової уваги та пам'яті, розпізнавання та диференціації звуків; дихальні вправи; вправи на корекцію голосу; пальчикова гімнастика; психогімнастика; розвиток і уточнення уявлень про навколишні предмети і явища; розуміння та вживання в мовленні слів із значенням часових відношень; розуміння та вживання в мовленні слів зі значенням смаку, стану та ознаки дії; вивчення нових літер; закріплення правильного вживання простих і складних речень у мовленні; формування вміння зв'язувати слова в реченні за питаннями;

- розвиток діалогічного та монологічного мовлення. Розвиток процесу взаємодії двох і більше учасників; здатність виступати як слухач і як оратор у мовленнєвому акті. Цей компонент реалізовувався шляхом інсценізації вже відомих казок, діти виступають у певних ролях і у формі діалогічної взаємодії відтворюють зміст казки («Колобок», «Рукавичка» та ін.). Розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності передбачає складання речень за зразком, на задану тему відповідно до раніше сформованого мовленнєвого досвіду; удосконалення діалогічної та монологічної форм мовлення, уміння ставити питання та правильно відповідати на них (мовленнєва ситуація знайомих персонажів, соціально-побутового характеру за темами).

«Магазин», «Лікарня», «Улюблена гра» тощо.; розвивати вміння переказувати невеликі тексти за планом, спираючись на мовленнєвий досвід, складати розповіді – оповідання та загадки, описи за лексичними темами).

На цих етапах використовуються елементи казкотерапії (твір, ліплення, драматизація казки «Лисичка і журавель», «Солом'яний бичок» та

інші, але передбачається, що казку розповідає, придумує або моделює одна дитина, граючи ролі різних героїв. Доцільно вчити дітей озвучувати репліки героїв з відповідною інтонацією, висотою, силою і тембром голосу. Така діяльність нормалізує темп і ритмічне оформлення зв'язного мовлення, сприяє закріпленню правильних мовленнєвих стереотипів, формуванню мовленнєвого досвіду.

- розвиток комунікативних навичок. Він передбачає формування вміння підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми та бути ініціатором спілкування, вдало використовуючи мовленнєвий досвід.

Засобами реалізації були: мовленнєві ігри, вправи, ситуації спілкування, художні роботи, художньо-театралізована діяльність, екскурсії.

Ефективність цього етапу визначалася: формуванням плавності мовлення в соціально-побутових та навчальних ситуаціях; вміти вести діалог на запропоновану тему; ініціативність у спілкуванні з однолітками та дорослими; вміє складати розповідь, переказувати оповідання.

Реалізація експериментальної методики формування комунікативної компетенції проходила на індивідуальній (на розвиток фонетико-фонематичних процесів та з урахуванням форм моторної алалії), індивідуальній та фронтальній підгрупах (на розвиток лексико-граматичних компонентів мовлення). і зв’язне мовлення).Групи дітей по 4-5 чоловік з однорідними порушеннями або рівнем навчальних досягнень. Так як корекційна робота з формування комунікативної компетентності не у всіх випадках є достатньо ефективною при роботі з дітьми з моторною алалією лобової частини (з усією групою 12-15 років). Люди). Корекційні заняття проводились щоденно, мали комплексний характер із залученням різних спеціалістів: дефектологів, логопедів, психологів, вихователів, музичних керівників та ін.

Отже, експериментальна методика передбачає створення комунікативно-мовленнєвого середовища, яке пронизує різні види життєдіяльності дитини старшого дошкільного віку з руховою алалією: творчо-мовленнєву, корекційно-навчальну, комунікативно-ігровий, що забезпечує поетапне формування комунікативної компетентності дітей.

Таким чином, методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією представляється як єдине ціле поетапної роботи, об'єднуючи складові у неперервний педагогічний процес, що дає можливість розглядати її як цілісну методичну систему, що зумовлює необхідність експериментальної перевірки розробленої методики.

3.3. Аналіз узагальнених результатів експериментального навчання

Формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією є досить складним, багатогранним і довготривалим процесом. Воно охоплює ранній та дошкільний періоди, кінцевим результатом якого має стати формування комунікативної компетенції (імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та навичок спілкування в різних формах інтерактивного спілкування). Оскільки в одному дослідженні важко врахувати всі сторони мовленнєвого розвитку в дитинстві, ми розглядали лише розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності в її останній сенситивний період 6-7 років.

Сучасний період розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується навчанням і вихованням дітей з порушеннями мовлення за двома напрямками: інтегрованим навчанням в умовах масових навчальних закладів та інклюзивним навчанням, яке передбачає перебування дітей з порушеннями мовлення у закладі. група однолітків. Такий розподіл вимагає диференціації навчального процесу за індивідуальними програмами та кваліфікованої спеціальної корекційно-логопедичної допомоги. У контексті гуманістичних напрямів спеціальної освіти необхідним є варіативне навчання, що зумовлює розробку програм як корекційно-логопедичного навчання, так і навчання дітей з порушеннями мовлення, формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією, особистісного розвитку. цих дітей.Розроблено методику формування комунікативної компетентності, метод

розроблено рекомендації та програму формування комунікативної компетентності дітей з моторною алалією з використанням методик нейролінгвістичного програмування для розвитку міжпівкульної взаємодії (Додаток Л), перспективний план корекційно-логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності (Додаток П). випробувано протягом 2023-2024 років.

Аналіз літературних джерел, а також даних констатуючого експерименту дав змогу теоретично обґрунтувати методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, визначити основний зміст, психолого-педагогічні умови, етапи. , напрямки, методи та прийоми формування комунікативної компетентності досліджуваної категорії дітей.

Метою створення методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією було забезпечення формування у дітей усіх компонентів комунікативно-мовленнєвої системи, як основи комунікативної діяльності та основи подальшого успішного оволодіння шкільні програми, реалізація особистісного потенціалу, повноцінне соціальне життя.Такий підхід визначає варіативність змісту формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини, наявності порушень структурних компонентів усного мовлення та вторинних порушень на фоні основної нозології. Оскільки експеримент охоплював дітей старшого дошкільного віку, провідною формою організації діяльності у формуванні комунікативної компетентності були ігрові методи з елементами активізації та стимулювання комунікативної, мовленнєвої та творчої діяльності освітнього спрямування.

Перевірка наших припущень передбачала організацію поетапної (координаційно-діагностичної, корекційно-мотиваційної та репродуктивно-комунікативної) роботи з формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією на основі розробленої методики, яка дозволила необхідно провести формувальний етап експерименту.

Формувальній дослідно-експериментальній роботі передувала підготовча робота, під час якої відбувалося формування комунікативної компетентності дошкільників з моторною алалією стало одним із основних напрямків науково-методичної та організаційно-педагогічної діяльності закладів дошкільної освіти.

Спільна спрямованість освітньої діяльності закладів дошкільної освіти та дослідно-експериментальної роботи зумовлювалася тим, що дослідно-експериментальна робота стала органічною складовою корекційно-педагогічного процесу.

Наступним моментом формувального етапу дослідження стало виділення експериментальної та контрольної груп старших дошкільників з моторною алалією приблизно одного віку (5-7 років).

До формувального експерименту, який тривав протягом навчального року, було залучено 16 дитини: дві експериментальні і дві контрольні групи дітей 6-7 років з моторною алалією, які відвідували старшу (підготовча) логопедична група (для дітей з ООП).

У процесі формуючої дослідно-експериментальної роботи здійснено цілеспрямоване впровадження першого, другого та третього етапів методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. У нашому дослідженні це процес формування комунікативної компетентності у дітей від низького до середнього, достатнього та високого рівня. Створення навчально-корекційного, мовленнєво-комунікативного простору за допомогою спеціально організованого комунікативного середовища сприяло контролю комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей, забезпеченню широких динамічних зв'язків з навколишнім середовищем, неперервності результатів процесу. Етапи мають свою мету, завдання, напрямки та особливі методи, прийоми і засоби впливу на дитину, але вони не виключають один одного і не конкурують, а доповнюють один одного і коригують спільні дії.Це забезпечує єдність і наступність корекційних технологій у досягненні мети виховання і навчання, змісту корекції комунікативно-мовленнєвих порушень, вимог до розвитку мовлення та формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

З метою апробації розробленої методики корекції комунікативно-мовленнєвої діяльності старших дошкільників з моторною алалією (див. підрозділ 3.3) було організовано формувальну дослідно-експериментальну роботу, спрямовану на:

- перевірка ефективності запропонованої методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією;

- формування імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативних навичок у різних формах інтерактивного спілкування дітей з моторною алалією в єдності з пізнавальною діяльністю та психоемоційними станами;

- виявлення динаміки зростання рівня комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією від низького до середнього, достатнього та високого.При розробці методики формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із моторною алалією ми враховували як переваги, так і всі недоліки методики організації навчально-виховного процесу з такими дітьми в цілому, а також формування компонентів комунікативно-мовленнєвої системи з урахуванням невербальних чинників та рівнів сформованості комунікативної компетенції розглядалося не ізольовано, а в динамічному плані, що зумовлювалося як закономірностями онтогенетичного розвитку мовлення, так і нервово-психічні передумови формування мовленнєвої виразності та індивідуальний розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини.

Експеримент тривав рік. На заключному етапі були проведені контрольні зрізи з метою виявлення ефективності експериментальної методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Дітям було запропоновано серію діагностичних завдань для кожного із компонентів комунікативної компетентності, подібних до констатувального етапу дослідження. Дошкільнят обстежували індивідуально в знайомих умовах, для цього встановлювали дружні стосунки з дитиною, а всі завдання виконували в ігровій формі.Наприкінці формувального експерименту ми провели контрольний зріз, під час якого досліджували рівні розвитку компонентів комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією та ефективність експериментальної методики формування комунікативної компетентності, її зміст та перевірено комплексну систему методичного впливу. Опрацьовані та узагальнені дані для діагностики комунікативної компетентності експериментальної та контрольної груп на формувальному етапі експерименту за кожним компонентом наведені в таблиці. 3.2.*Таблиця 3.2*

Порівняння рівнів сформованості складових комунікативної компетентності дітей КГ та ЕГ за результатами підсумкового діагностування

Складові і рівні комунікативної компетентності	Кількість дітей	Експериментальні групи			
		Дітей 47	%	Дітей 47	%
		Контрольна група		Експериментальна група	
Імпресивно-діяльнісний	Високий	–	–	3	6,4
	Достатній	11	23,4	17	36,2
	Середній	18	38,3	21	44,7
	Низький	18	38,3	6	12,8
Невербально-імпресивний	Високий	–	–	–	–
	Достатній	–	–	8	17,0
	Середній	24	51,1	24	51,1
	Низький	23	48,9	15	31,9
Експресивно-діяльнісний	Високий	–	–	–	–
	Достатній	3	6,4	12	25,5
	Середній	17	36,2	21	44,7
	Низький	27	57,4	14	29,8

Невербально-експресивний	Високий	–	–	4	8,5
	Достатній	12	25,5	14	29,8
	Середній	17	36,2	20	42,5
	Низький	18	38,3	9	19,1
Комунікативно-діяльнісний	Високий	–	–	–	–
	Достатній	–	–	5	10,6
	Середній	22	46,8	28	59,6
	Низький	25	53,2	14	29,8

Аналіз стану експресивно-активного, невербально-імпресивного, експресивно-активного, невербально-експресивного, комунікативно-активного компонентів комунікативної компетенції на етапі формувального експерименту свідчить про розбіжність отриманих результатів. Між показниками сформованості комунікативної компетентності у дітей експериментальної та контрольної груп спостерігається значний контраст, що в цілому свідчить про доцільність її цілеспрямованої організації.

Таким чином, на етапі формувального експерименту було апробовано організаційно-дидактичну модель формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з руховою алалією. Відповідно до результатів виконаних завдань визначено рівні компонентів комунікативної компетентності в експериментальній та контрольній групах. На основі узагальнених результатів ми охарактеризували рівні сформованості імпресивно-активного, невербально-імпресивного, експресивно-активного, невербально-експресивного, комунікативно-активного компонентів комунікативної компетенції.

Рівні сформованості імпресивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності. На завершальному етапі навчання тільки діти з моторною алалією ЕГ досягли високого рівня сформованості експресивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності – 6,4%. Достатній рівень сформованості підтвердили 36,2% дітей експериментальної групи та 23,4% контрольної. Середній рівень виявлено у 44,7% дітей експериментальної групи та у 38,3% контрольної групи дітей з низьким рівнем сформованості вражітельно-діяльнісного компонента зменшилася з

52,63 % на констатувальному етапі до 12,8 % дітей експериментальної групи та 38,3 % контрольної групи на етапі формування (Рис.3.1).

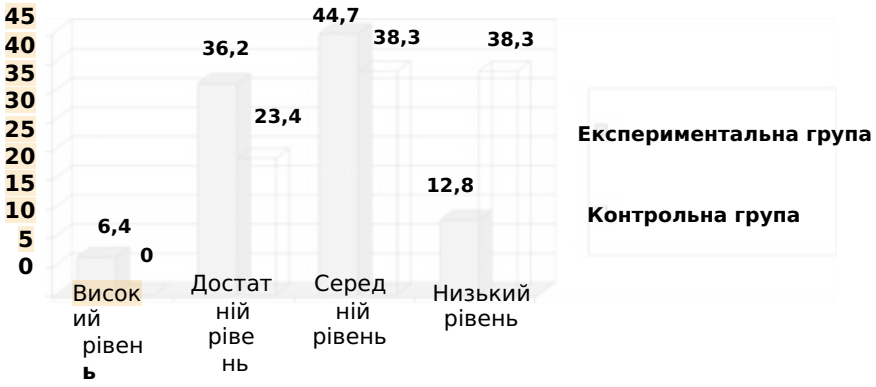


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості імпресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності за результатами підсумкового констатувального експерименту

Рівні сформованості невербально-імпресивного компоненту комунікативної компетенції. Серед дітей з моторною алалією, які брали участь у навчальному експерименті, не було дітей з високим рівнем сформованості невербальних процесів в імпресивному мовленні. У контрольній групі дошкільників із достатнім рівнем сформованості невербальних процесів в імпресивному мовленні не було, а серед дітей експериментальної групи таких було 17,0 %. Середній рівень атестували 51,1% дітей експериментальної та 51,1% контрольної групи. Низький рівень сформованості невербальних процесів в імпресивному мовленні зафіксовано у 31,9% дітей експериментальної групи та 48,9% контрольної групи (Рис.3.2).

Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості невербально-імпресивної складової

Рівні сформованості експресивно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Дітей з високим рівнем сформованості експресивного мовлення не виявлено. Достатнього рівня досягли 25,5% дітей експериментальної та 6,4% контрольної групи. Середній рівень атестували 44,7% дітей експериментальної групи та 36,2% контрольної групи. Низький рівень сформованості експресивного мовлення виявлено у 29,8% дітей експериментальної групи та 57,4% контрольної групи (Рис.3.3).

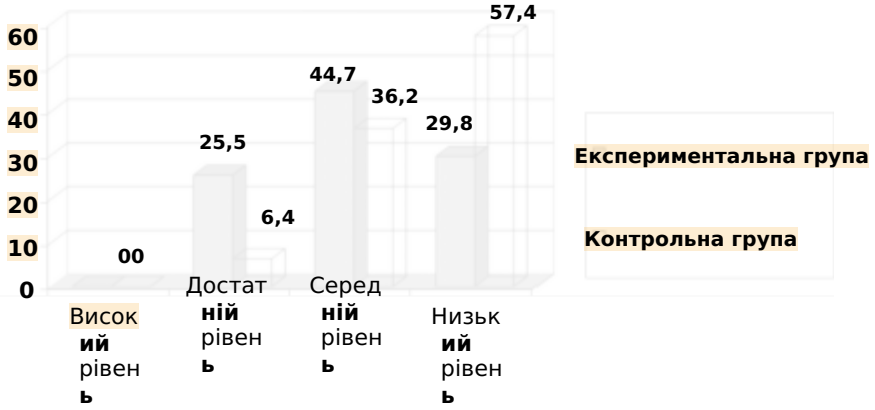


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості експресивно-діяльнісної складової комунікативної компетентності за результатами підсумкового констатувального експерименту

Рівні сформованості невербально-експресивної складової комунікативної компетентності. Високий рівень сформованості невербальних процесів у експресивного мовлення досягли лише діти з моторною алалією ЕГ – 8,5%. Достатній рівень показали 29,8% дітей експериментальної та 25,5% контрольної групи. Середній рівень атестували 42,5% дітей експериментальної групи та 36,2% контрольної групи. Кількість дітей з низьким рівнем сформованості невербальних процесів в експресивному мовленні: 19,1% експериментальної групи та 38,3% контрольної групи (Рис.3.4).

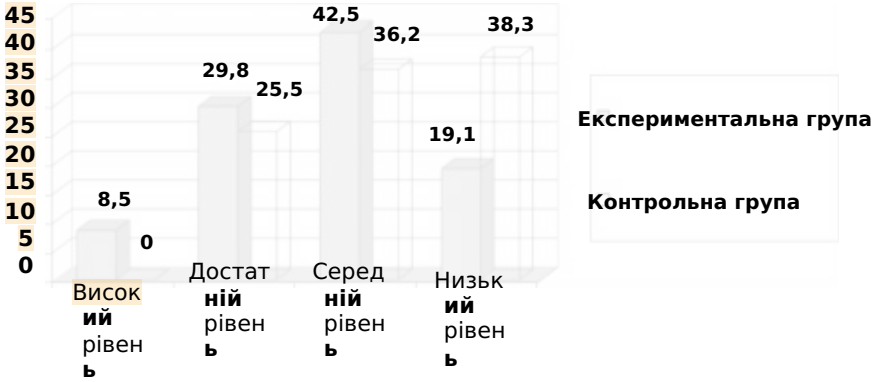


Рис. 3.4. Показники рівнів сформованості невербальних процесів в експресивному мовленні за результатами підсумкового констатувального експерименту

Рівні сформованості комунікативно-діяльнісної складової комунікативної компетентності. Дітей з високим рівнем сформованості навичок спілкування в різних формах інтерактивного спілкування на формувальному етапі експерименту не виявлено. Достатній рівень показали лише 10,6% дітей експериментальної групи. Середній рівень засвідчили 59,6% дітей експериментальної групи та 46,8% контрольної групи. Кількість дітей з низьким рівнем сформованості навичок спілкування в різних формах інтерактивного спілкування: 29,8% експериментальної групи та 53,2% контрольної групи (Рис.3.5).

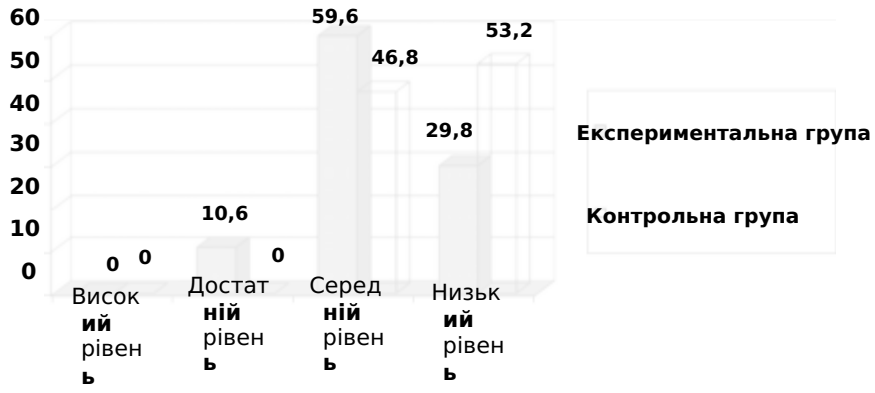
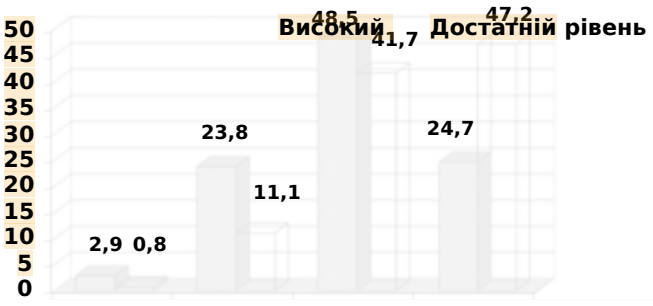


Рис. 3.5. Показники рівнів сформованості комунікативно-діяльнісної складової комунікативної компетентності за результатами підсумкового констатувального експерименту

Таким чином, результати експерименту довели, що хоча у дітей з моторною алалією контрольної групи досягнуто високого рівня сформованості окремих компонентів комунікативної компетенції (імпресивно-активного – 2,1%, невербально-експресивного – 2,1%), проте у дітей із моторною алалією досягнуто високого рівня сформованості окремих компонентів комунікативної компетенції (2,1%). в експериментальній групі спостерігалося збільшення відсотка сформованості вищезазначених компонентів (імпресивно-активний – 6,4%, невербально-експресивний – 8,5%). В експериментальних групах кількість дітей із середнім та підвищився низький рівень сформованості комунікативної компетентності.

Рівні комунікативної компетентності експериментальної та контрольної груп можна представити таким чином (рис. 3.6)



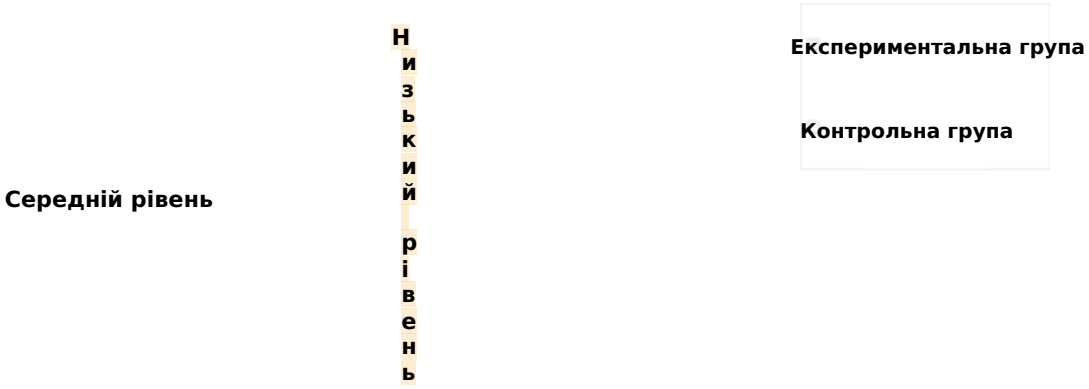

Експериментальна група
Контрольна група
Середній рівень
Низький рівень

Рис. 3.6. Показники рівнів комунікативної компетентності

Діагностика з метою виявлення рівнів комунікативної компетентності дала змогу оцінити та простежити динаміку перебігу корекційно-логопедичного процесу комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей на основі експериментальної моделі. В окремих випадках для корекції індивідуального підходу та змісту логопедичної роботи застосовувалась поточна діагностика, яка істотно не вплинула на ефективність експерименту. Для узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи було проведено контрольно-порівняльний експеримент за даними констатуючого експерименту, який проводився до та після формувального експерименту.

За даними контрольного зрізу (за визначеними критеріями та показниками сформованості комунікативної компетенції) у дітей експериментальної групи виявлено відчутні позитивні зміни, які вплинули на загальну характеристику сформованості комунікативної компетентності у старших. діти дошкільного віку з моторною алалією. За результатами порівняльного аналізу отримані дані про рівні сформованості комунікативної компетентності (імпресивне та експресивне мовлення з їх невербальними проявами у спілкуванні та комунікативні навички в різних формах інтерактивного спілкування) дітей з моторною алалією підтверджують гіпотезу дослідження (див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3.

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією на констатувальному та формувальному етапах (%)

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Констатувальний	Діти із моторною алалією (76 дітей)	–	–	25	75

	Діти із нормотиповим мовленнєвим розвитком (50 дітей)	8,4	83,2	8,4	–
Формувальний	ЕГ (47 дітей)	2,9	23,8	48,5	24,7
	КГ (47 дітей)	0,8	11,1	41,7	47,2

В експериментальних групах спостерігаються позитивні зміни. На відміну від дітей без порушень мовлення, діти з порушеннями моторики не досягли високого рівня комунікативної компетентності, але 25% з них виявилися достатніми. На етапі констатації дітей з моторною алалією з високим рівнем комунікативної компетентності не було, 8,4% дітей з таким рівнем не мали порушень мовлення, 83,2% з достатнім рівнем комунікативної компетентності. Середній рівень склав 48,5

% дітей з моторною алалією, тоді як на етапі констатації їх було 25%. Після проведення формуючого експерименту кількість дітей з моторною алалією з низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності зменшилася з 75% до 24,7%.

У дітей контрольних груп високого та достатнього рівня сформованості комунікативної компетентності з моторною алалією, як це було на констатувальному етапі, не виявлено. Динамічні зміни відзначені на середньому рівні сформованості комунікативної компетентності, а саме відбулося зростання з 25% до 52,1%. Низький рівень сформованості комунікативної компетентності виявили 47,9%, тоді як на початку навчання таких дітей було 75%.Отримані результати дають змогу зробити висновок про наявність певних і достовірних відмінностей (статистично значущих на низькому та достатньому рівні) між показниками рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей з моторною алалією в КГ та ЕГ наприкінці

формувального етапу педагогічного експерименту, тому гіпотеза Н1 нашого дослідження отримала підтвердження. Отже, за результатами дослідження виявлено динаміку рівнів сформованості комунікативної компетентності, її компонентів, що свідчать про ефективність проведеної корекційної мовленнєвої діяльності. процес терапії. Таким чином, математичний розрахунок результатів дослідно-експериментальної роботи свідчить про користь впровадження комунікативно-мовленнєвого розвитку за експериментальною організаційно-дидактичною моделлю формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, що забезпечує вищий рівень комунікативної компетентності.

Висновки до третього розділу

На основі узагальнених теоретичних основ корекційної освіти визначено основні напрямки процесу формування компонентів комунікативної компетентності, а саме: імпресивно-активного, невербально-імпресивного, експресивно-активного, невербально-експресивного, комунікативного. -активні компоненти.Висвітлено педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, зокрема організаційно-педагогічні умови, основними з яких є створення освітнього, виховного, корекційно-комунікативного середовища; загальнодидактичний - послідовність, поетапність і системність у змісті корекції та формування комунікативної компетентності, реалізація диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми алалії, реалізація комплексного підходу колективом спеціалістів: логопедом, психологом, фахівцем, фахівцем, фахівцем, психологом, фахівцем, фахівцем. дефектолог, вихователь, дитячий невролог; технологічні умови – психолого-педагогічна та логопедична діагностика (початкова, поточна, підсумкова) дитини як основа для організації формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією; На особливу увагу заслуговують спеціальні методичні умови, які сприятимуть логопедичній роботі: когнітивні (спрямовані на засвоєння зразків поведінки в конфліктній ситуації, формування вміння ефективно взаємодіяти в групі, уміння передавати і розуміти емоційний стан співрозмовника) нейролінгвістичну (для сприяння розвитку міжпівкульної взаємодії, через нейролінгвістичне програмування мовленнєвої експресії, кінезіотерапію) та комунікативно-інтерактивну (спрямовану на формування вміння слухати інших, підтримувати розмову, брати участь у

колективній дискусії, чітко висловлювати власне). думки).Відповідно до завдань дослідження нами розроблено методику формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, яка охоплює структурні компоненти мовленнєво-комунікативної діяльності. Дидактичний зміст та основні етапи: координаційно-діагностичний, корекційно- мотиваційну та репродуктивно-комунікативну. Вони мають єдину мету, свій зміст, принципи, методи, форми організації. Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку забезпечує єдність етапів та об'єднує їх у безперервний освітній процес, що дає змогу розглядати його як цілісну систему. Метою методики формування комунікативної компетентності у дітей був розвиток міжпівкульної взаємодії шляхом використання методик кінезіотерапії та нейролінгвістичного програмування мовленнєвої експресії, корекції фонематичних процесів, артикуляції та дрібної моторики, корекції фонем, збагачення та уточнення. пасивного та активного словника, формування граматично правильного мовлення, навичок використання монологічного та діалогічного мовлення, що забезпечує подальший комунікативно-мовленнєвий розвиток та реалізацію власних можливостей.

На етапі формувального експерименту апробовано методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією як комплексну систему методичного впливу, що забезпечує формування комунікативних умінь і навичок у різних формах інтерактивної взаємодії (діалог, монолог).

ВИСНОВКИ

Визначення теоретичних засад формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією та проведення експериментального дослідження дають змогу зробити наступні висновки.

1. Теоретичний аналіз спеціальної літератури (психологічної, лінгвістичної, лінгвістичної, дидактичної, психолінгвістичної, педагогічної, нейропсихологічної), сучасних підходів до виховання та навчання дітей в умовах закладів дошкільної освіти дав змогу визначити пріоритетні напрямки комунікативно-мовленнєвої діяльності. розвиток дітей дошкільного віку, зокрема формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Уточнено сутність понять «комунікативна компетентність», «спілкування», «комунікативна діяльність», «мовленнєва компетенція» щодо предмета дослідження. Встановлено, що комунікативна компетентність дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією є інтегрованим результатом оволодіння комунікативними вміннями та навичками в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності.

2. Визначено критерії та показники сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Критеріями були компоненти комунікативно-мовленнєвого розвитку. Вражаюча активна складова з показниками: обсяг і якість пасивного словникового запасу (розуміння і розрізнення близьких за звучанням і значенням назв, розуміння і розрізнення близьких за звучанням слів, розуміння і розрізнення близьких за значенням дій); розуміння зверненого мовлення (словесних інструкцій, прохань і наказів, слів чи фраз); розвиток мовленнєвої уваги, уміння слухати мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення; розуміння слів різних граматичних категорій і складних синтаксичних конструкцій; формування процесів ймовірного прогнозування на імпресивному рівні, вивчення явища імпресивного аграматизму. Невербальний імпресивний компонент з показниками: розуміння емоційного стану інших людей; уміння давати відповідну рухову реакцію у відповідь на словесну інструкцію; розуміння емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та жестами.Експресивно-діяльний компонент з показниками: фонетико-фонематичних процесів: правильне фонетичне мовлення, розвиток фонематичного слуху, сформованість фонематичних уявлень, здатність до фонематичного розбору та

синтезу, інтонаційне багатство та виразність мовлення (сила голосу, темп мови, інтонація), сформованість. ймовірних процесів прогнозування на експресивному рівні, правильного мовного дихання.; лексико-граматична сторона мовлення: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному семантичному значенні, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням), правильні граматичні та синтаксичні будова мови, наявність у мовленні складних речень; зв'язне мовлення з просодичним оформленням: уміння будувати діалог, уміння переказувати текст, складати творчі розповіді, інтонаційне багатство та виразність мовлення (інтонаційне оформлення, логічні наголоси, сила голосу, модуляція голосу, тембр тощо). Невербально-експресивний компонент комунікативної компетентності з показниками: мотивація до спілкування, сформованість сенсомоторної сфери (загальна та дрібна моторика, оральний праксис), розвиток вищих психічних функцій, сформованість процесів міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку. Комунікативно-діяльнісний компонент з показниками: у монологічному мовленні: уміння висловлювати прохання, уміння вітатися, уміння висловлювати згоду чи незгоду, уміння чітко висловлювати свої думки та наміри (довільність мовлення), уміння розмовляти.про свої почуття; у діалогічному мовленні: вміння ввічливо відповідати на запитання, вміння зрозуміти ситуацію спілкування, наміри та мотиви співрозмовника, вміння почати, підтримати та завершити розмову, вміння поступитися, бути відвертим у спілкуванні, уміння оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією, уміння проявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися). Аналіз даних діагностичного експерименту засвідчив, що дошкільники з моторною алалією мають значно нижчий рівень комунікативної компетентності. формування, ніж їхні однолітки з нормотипним розвитком мовлення. За матеріалами дослідження виділено декілька рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку: високий (вікова норма), достатній, середній і низький та охарактеризовано їх особливості.

Визначено психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку: 1) організаційно-педагогічні – створення навчально-виховного, корекційно-комунікативного середовища;

2) загальнодидактичні - наступність, поетапність і системність у змісті корекції та формування комунікативної компетентності, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми алалії, здійснення комплексного підходу колективом спеціалістів: логопедом, вчитель-педагог, фахівець-педагог. психолог, дефектолог, вихователь, дитячий невролог; 3) технологічні умови – психолого-педагогічна та логопедична діагностика (початкова, поточна, завершальна) дитини як основа для організації формування комунікативної компетентності у дітей з моторною алалією; 4) спеціальні методичні умови, які сприятимуть логопедичній роботі, когнітивні (спрямовані на засвоєння моделей поведінки в конфліктній ситуації, формування вміння ефективно взаємодіяти в групі, уміння передавати і розуміти емоційний стан співрозмовника), нейролінгвістичні (для сприяння розвитку міжпівкульної взаємодії, через нейролінгвістичне програмування мовленнєвої експресії, кінезіотерапію) та комунікативно-інтерактивні (спрямовані на формування вмінь слухати інших, підтримувати розмову, брати участь у колективній дискусії, висловлюватись). чіткі власні думки.

1.На основі аналізу досягнень педагогіки, психології, лінгводидактики та логопедії та теоретичного моделювання розроблено модельну схему та методику формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. Це педагогічна система, яка поєднує декілька самостійних фонетико- фонематичні та лексико-граматичні структурні компоненти, у тому числі зв'язне мовлення, які підпорядковані цілям формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. Модель формування комунікативної компетентності включає три послідовні етапи, що забезпечують цілісність змісту корекційно-педагогічної роботи: координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний. Кожен етап роботи має свою мету і спрямований на вирішення конкретних логопедичних завдань. Пропонована модель висвітлює організацію цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення в усіх мовних розділах.

У ході проведеного експериментального дослідження доведено, що успішність і темпи формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією визначаються змістовим аспектом комунікативно-мовленнєвої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти та

необхідність створення спеціальних умов для корекційно-педагогічного навчання.Темп формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією підвищується за умови комплексного підходу до планування корекційних мовленнєвих завдань та системи організаційно-методичних і корекційних логопедичних заходів з урахуванням компонентів мовлення та комунікативну компетентність на кожному логопедичному занятті залежить від мотиву та зануреності дітей у ситуацію мовленнєвого спілкування як на спеціальних заняттях, так і в повсякденному житті, а також від активної участі дорослих у корекційно-комунікативній діяльності таких дітей.

Підсумковий порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засвідчив відчутні позитивні зміни, що відбулися під впливом корекційно-педагогічного навчання дітей експериментальних груп. Тому запропонована методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією є ефективною і заслуговує на поширення та впровадження в логопедичну практику.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розробці експериментальних методик, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів початкової школи з тяжкими порушеннями мовлення.

Схожість

Джерела з Інтернету 552

1	https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/31863/1/%d0%91%d0%b0%d1%80%d0%b0%d0%bd%d0%b5%d1%86%d...		30.4%
2	https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40533/Parfonova_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1	14 джерел	9.77%
3	http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/3579/3629	4 джерела	7.56%
4	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33596/Baranets.pdf?isAllowed=y&sequence=1	7 джерел	3.83%
5	http://isp.poippo.pl.ua/issue/download/2522-9729-2020-4%28193%29/pdf_85	6 джерел	3.72%
6	https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/issue/download/24.04.2020/283	6 джерел	3.47%
7	http://isp.poippo.pl.ua/article/view/211878		3.08%
8	https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42818/Leniv_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1	3 джерела	2.52%
9	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36557/100304557.pdf?isAllowed=y&sequence=1	6 джерел	2.37%
10	http://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2023/1/15.pdf	2 джерела	2.24%
11	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36168/100097235.pdf?isAllowed=y&sequence=1		1.92%
12	http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6631/Zbirnyk-naukovykh-prats-studentiv-ta-mahistrantiv-fakultet...		1.7%
13	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Martynenko.pdf		1.67%
14	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/30095/Martynenko_monografy.pdf?isAllowed=y&sequence=1	2 джерела	1.66%
15	https://studfile.net/preview/9815489		1.66%
16	https://fdo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/Visnyk-laboratoriyi-2023-r..pdf		1.66%
17	http://enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/42943/Makhukova_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1	6 джерел	1.59%
18	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Stanetska.pdf		0.75%
19	https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6290/educ_2023_024.pdf?isAllowed=y&sequence=1	11 джерел	0.6%
20	https://edudocs.net/3434387	15 джерел Неприйнятний контент	0.59%

21	https://fdo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/YUrevych-YU.V..pdf		0.48%
22	http://repository.gnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1767/%d0%9b%d1%96%d1%81%d0%be%d0%b2%d0%b0	3 джерела	0.36%
23	https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-movlennevoi-pidgotovki-starsih-doskilnikiv-do-skoli-97110.html	7 джерел	0.33%
24	https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42826/Lypa_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1	6 джерел	0.35%
25	https://lib.iitta.gov.ua/705221/1/%D0%97%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1	2 джерела	0.33%
26	https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/10848/1/%d0%9c%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b3%d1%80%d	2 джерела	0.33%
27	https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10105/1/Senko%20Iryna.pdf		0.32%
28	http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/1484/1/%d0%9c%d0%b0%d0%b3%d1%96%d1%81%d1%82%d0%b	2 джерела	0.29%
29	http://repository.gnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/850/%d0%9a%d0%9e%d0%a0%d0%95%d0%a6%d0%ac%d	2 джерела	0.28%
30	http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/43812/Pakhomova_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=	11 джерел	0.18%
31	https://docplayer.net/86071313-Stan-sformovanosti-movno-movlennievoyi-osobistosti-ditey-starshogo-doshkilnogo-v	2 джерела	0.24%
32	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Bondar.pdf	6 джерел	0.25%
33	http://ni.biz.ua/6/6_13/6_138099_mishlenie-i-voobrazhenie.html	2 джерела	0.24%
34	https://www.ksuonline.kspu.edu/pluginfile.php/114055/mod_resource/content/1/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D1%83%D1%88...		0.23%
35	https://8be87d1b-25b7-4c41-a846-c38762f65d2b.filesusr.com/ugd/163cf4_eac79c2f41dc4442a5f5f303ce9a6e4b.pdf	7 джерел	0.22%
36	https://dokumen.tips/documents/oeoe-oe-31-a.html	5 джерел	0.2%
37	http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1126/1/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%81%D1%9	2 джерела	0.19%
38	https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/11898/3/%d0%9c%d0%a0%20%d0%94%d0%9e-21%20%d0%9a%d1%80...		0.19%
39	https://vspu.edu.ua/science/dis/d16.pdf	9 джерел	0.18%
40	https://ivet.edu.ua/images/spets-rada/diss/kogemijako_2015.pdf	23 джерела	0.18%
41	https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/26680/100355230.PDF?isAllowed=y&sequence=1	2 джерела	0.18%
42	https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/410/dis_%d0%92%d0%b0%d1%81%d0%b8%d0%bb%d0%b8	4 джерела	0.18%

43	https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/149/204	2 джерела	0.18%
44	http://diplomba.ru/work/110386	4 джерела	0.18%
45	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/372/1/%d0%a2%d1%80%d0%b8%d1%84%d0%be%d0%bd%d0%	5 джерел	0.13%
46	http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/15045/1/%d0%9c%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b3%d1%80%d0%b0	5 джерел	0.17%
47	http://dspace.mdu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/995/1/%d0%a2%d1%80%d0%b8%d1%84%d0%be%d0%bd%d0%be%d0...		0.11%
48	https://vdocuments.net/-bdpu-f-2018pdf.html	9 джерел	0.15%
49	https://docplayer.net/71138280-Ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-derzhavniy-zaklad-pivdennoukrayinskiy-nacional	2 джерела	0.15%
50	http://detkam.in.ua/porushennya-zvukovimovi-u-starshih-doshkilenikiv-z-sindromom-d.html	10 джерел	0.14%
51	http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2685/2/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0%	3 джерела	0.14%
52	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32851/Psykhokorekt.%20Pedahohika_2017_v.1.pdf?isAllowed=	2 джерела	0.14%
53	http://eprints.zu.edu.ua/4578/1/vip_53_15.pdf	5 джерел	0.14%
54	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8571/Kuzminska.pdf?isAllowed=y&sequence=1	2 джерела	0.13%
55	http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3281/Aktualni-pytannia-korektsiinoi-osvity-%28pedahoh	4 джерела	0.13%
56	https://ir.library.knu.ua/server/api/core/bitstreams/c8525e75-34a5-4a40-8abc-ba3c3c1e89a3/content		0.12%
57	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34007/Conference%20Actual%20problems%20of%20orthopedics.pdf		0.12%
58	http://lib.iitta.gov.ua/707469/1/Doshk_osvita_2016%20_0707.pdf		0.12%
59	https://doshkilnardgu.webnode.com.ua/_files/200000954-9f3c69f3c8/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0	2 джерела	0.12%
60	http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/11378/1/%d0%97%d0%91%d0%86%d0%a0%d0%9d%d0%98%d0	2 джерела	0.11%
61	https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/download/132/89	2 джерела	0.11%
63	https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/tezy_2007_ch1.doc	3 джерела	0.11%
64	http://innovpedagogy.od.ua/archives/2020/24/part_1/24-1.pdf		0.11%
65	http://eprints.zu.edu.ua/32179	4 джерела	0.1%

66	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31083/100132072.pdf	4 джерела	0.09%
67	http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40229/Zaplatynska_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1		0.09%
68	http://test.teacherjournal.in.ua/attachments/article/1410/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0...		0.09%
69	http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/7198/Muzhel%20D.%20S.%20Pidhotovka%20maibutniki	15 джерел	0.09%
70	https://docplayer.net/71562801-Ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-hmelnickiy-nacionalniy-universitet-shpichko-inna-oleksand...		0.09%
71	http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/1134/1159	13 джерел	0.09%
72	http://shostka-dnz10.edukit.sumy.ua/metodichnij_forum/konsultacii_dlya_pedagogiv/yak_obladnati_roboche_misce_	4 джерела	0.09%
73	https://dspace.bdpu.org/bitstream/123456789/241/1/Sheremet%20M.K.%20Revutskaya%20O.V.%20%20Metodyka%20navcha...		0.08%
75	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32349/100154589.pdf?isAllowed=y&sequence=1		0.08%
76	http://dspace.ltsu.org/bitstream/123456789/426/1/Np9.1%20%D0%92.pdf	2 джерела	0.08%
77	http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/42637/Kravchuk_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1		0.08%
78	http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2019/ZAKOMIRNYI_diser_pas.pdf	9 джерел	0.08%
79	https://docplayer.net/86361575-Ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-derzhavniy-zaklad-luganskiy-nacionalniy-universi	13 джерел	0.08%
80	http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/896/1/Egorova.pdf	17 джерел	0.08%
81	http://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/10/Dysertatsiya-_Slyusaruk-Litvin-25.09_compressed.pdf		0.08%
82	https://doshkilnardgu.webnode.com.ua/_files/200000706-5f9075f909/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0	2 джерела	0.07%
83	http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/1760/1/%d0%bf%d1%96%d0%b4%d0%bb%d1%96%d1%82%d0%be%d0%	2 джерела	0.07%
84	http://eprints.zu.edu.ua/36875		0.07%
85	http://repository.gnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/872/%d0%91%d0%b0%d0%ba%d0%b0%d0%bb%d0%b0%d0%b2...		0.07%
86	https://www.cuspu.edu.ua/images/autoreferats/2021/Tverdohlib/dis_Tverdohlib.pdf	2 джерела	0.07%
88	http://biblioteka.cdu.edu.ua/cgi-bin/catsearch.pl?qtype=simple&query=%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B8+	2 джерела	0.07%
89	http://krkdnz.at.ua/index/0-14	3 джерела	0.07%

90	http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/%d0%9d%d0%9c%d0%9a-%d0%9f%d1%81%d0%b8%d1%8	11 джерел	0.07%
91	http://elibrary.kubg.edu.ua/17829/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F...		0.07%
92	http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1367		0.07%
95	http://bdpu.org/wp-content/uploads/2019/03/tezy_2016_ch1.doc	5 джерел	0.06%
96	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21960/6%20Zelinska-Liubchenko%20K.O..pdf		0.06%
97	https://docplayer.net/70262900-1-rizni-pidhodi-do-vivchennya-kursu-osnovi-informatiki-ta-obchislyuvalnoyi-tehniki.ht	14 джерел	0.06%
100	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31208/100182534.pdf?isAllowed=y&sequence=1	2 джерела	0.06%
101	https://nuou.org.ua/assets/dissertations/diser/diser-drok-2021.pdf	17 джерел	0.06%
102	http://lpc-dspace.org.ua/bitstream/123456789/568/1/%d0%a6%d0%98%d0%9f%d0%9b%d0%ae%d0%9a_%d0%9f%d0%9e%d...		0.05%
104	https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9868/1/%d0%9c%d0%90%d0%93-%d0%a0-%d0%9b%d1%96%d0%b7%d...		0.05%
105	https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8313/%d0%ba%d0%b2%d0%b0%d0%bb%d1%96%d1%84%d...		0.05%
106	http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/44090/Pryhorodova_Hloba.pdf?isAllowed=y&seque	2 джерела	0.05%
107	https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=651432	13 джерел	0.05%
108	https://dspace.bdpu.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/266/Cherezova%20I.O.%20Psykholohiya.pdf?isAllowed=y	3 джерела	0.05%
109	https://nenc.gov.ua/education/wp-content/uploads/2022/10/dis_Zaredinova.pdf	2 джерела	0.05%
111	https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33179/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%9...		0.04%
112	http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25773	3 джерела	0.04%
113	http://lips.zp.ua/states/255-120032.html	3 джерела	0.04%
115	http://7000.kiev.ua/?s=card%2F5862	2 джерела	0.04%
116	https://nangu.edu.ua/uploads/files/%D0%A1%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%205.pdf	3 джерела	0.04%
118	http://diplomba.ru/work/99901	9 джерел	0.04%
119	https://shron1.chtyvo.org.ua/Avramenko_Nataliia/Pidhotovka_maibutnikh_likariv-inozemtsiv_do_ovolodinnia_profesi	11 джерел	0.04%

120	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16689/Ashytok.pdf	2 джерела	0.04%
121	https://infopedia.su/9x4d41.html	3 джерела	0.04%
122	https://devma.com.ua/uk/journals/download/t-9-21-2011	2 джерела	0.04%
123	http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16396	3 джерела	0.04%
124	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/dis.Hordiienko.pdf	17 джерел	0.04%
125	https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9954/1/%d0%9e%d0%94%d0%98%d0%9d%d0%a6%d0%9e%d0%92%d0...		0.04%
126	https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24652	11 джерел	0.04%
127	https://doshkilnyk.in.ua/sitka-zanjt-dlja-starshoji-hrupy-na-zhovten-misjac	11 джерел	0.04%
128	https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u145/dis_karpovskiy.pdf	3 джерела	0.04%
129	http://fdo.udpu.org.ua/perelik-bakalavrskyh-program	2 джерела	0.04%
130	https://ua-referat.com/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%81%D0	3 джерела	0.04%
131	http://www.lac.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/pidrozdily/Naukovi_Vydannya/Vydan_Ekon/Docs/2018_Visnik_ekonom_5...		0.04%
132	http://www.ddpu.edu.ua/images/stories/news/specrada/19211017/Cherkashina/Cherkashina.pdf	2 джерела	0.04%
133	http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25864	2 джерела	0.04%
134	https://infopedia.su/16x146ca.html	2 джерела	0.04%
135	https://studfile.net/preview/7764456/page:6		0.04%
136	https://revolution.allbest.ru/pedagogics/01454769_0.html		0.04%
137	https://donschool86.ru/uk/spelling/harakternye-osobennosti-korrekcionnoi-raboty-specifika.html		0.04%
138	https://edudocs.net/2692819	Неприйнятний контент	0.04%
139	https://openscilab.org/wp-content/uploads/2020/06/suchasni-vikliki-i-aktualni-problemi-nauki-osviti-ta-virobnictva_2(	2 джерела	0.04%
140	https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/MONOGRAFII_2011/Brincev_2010.pdf		0.04%
141	http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2020/3_2020.pdf		0.04%

142	https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/08/Ped_nauky_3_2019.pdf	4 джерела	0.04%
143	http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_spets_pedagog/Bakalavr/2.3%20Formuvannia%20komunikatyvnoi%20diialnos...		0.04%
144	https://vseosvita.ua/library/ditincata-svijskih-i-dikih-tvarin-315661.html		0.04%
145	https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/56990		0.04%
146	https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2021/11/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B...	2 джерела	0.04%
147	http://krkdnz.at.ua/index/0-53		0.04%
148	https://alive-internet.pp.ua/ukr/referat-74225gsvci	3 джерела	0.04%

Джерела з Бібліотеки 24

62	Студентська робота	ID файлу: 1011295366	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...		0.11%
74	Студентська робота	ID файлу: 1015745760	Навчальний заклад: Open International University of Hur...	8 Джерело	0.08%
87	Студентська робота	ID файлу: 1009814084	Навчальний заклад: Open International University of Hur...	2 Джерело	0.07%
93	Студентська робота	ID файлу: 1010162489	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...		0.07%
94	Студентська робота	ID файлу: 1015354143	Навчальний заклад: Open International University of Hur...	6 Джерело	0.06%
103	Студентська робота	ID файлу: 1015969454	Навчальний заклад: Open International University of Hur...	2 Джерело	0.05%
110	Студентська робота	ID файлу: 1015776495	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...		0.05%
114	Студентська робота	ID файлу: 1015971220	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...		0.04%
117	Студентська робота	ID файлу: 1013581638	Навчальний заклад: Open International University of Hur...	2 Джерело	0.04%

Цитати

Цитати 11

1 «ділові, дружні зв’язки»

2 «... тим самим підкреслюючи, на з одного боку, взаємодія процесів мислення і мовлення, а з іншого — важливість дослідження не лише «мовлення для інших», а й «мовлення для себе»

3 «...у моделі мовленнєвої діяльності ми завжди маємо справу з окремими операціями або операційними одиницями, деякими передумовами їх реалізації та деякими функціонально, але не формально- лінгвістичними, певними проміжними та кінцевими станами»

4 «об’єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів відновлення будь-якої єдності»

5 «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням розрізнених частин і елементів в ціле»

6 "Спостереження за розвитком уяви підтвердили залежність цієї функції від розвитку мовлення

7 Затримка розвитку мовлення... означає також затримку розвитку уяви"

8 «Витоки мовленнєвого розвитку дошкільнят»

9 «У світі слова»

10 «Вчимося читати і писати»

11 «Простір, дружній до дитини»

Вилучення

Вилучення	11

https://lib.iitta.gov.ua/712777/1/O.V.%20Zavgorodnia%20Rozrobka%20printcip%D1%96v%20%D1%96ntegrativno-ekziste 4 джерела 0.01%

https://dorobok.edu.vn.ua/file/get/3100 7 джерел 0.03%