

TENDENCIES AND CHALLENGES IN THE MODERN SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-11>

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Брушневська І. М., Сидорук І. І.

ВСТУП

Мовленнєва компетентність, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України, виступає в якості інтегрованої характеристики розвитку дитини дошкільного віку й передбачає сформованість мовної та мовленнєвої складових, що забезпечує наявність якісного інструментарію та умінь використовувати його з метою комунікації.

Потреби у пізнанні, комунікації та самореалізації дитини дошкільного віку спонукають її до активного засвоєння мовлення. Саме мовленнєва діяльність у дошкільному віці є підґрунтям формування інтелектуального потенціалу, підвищення пізнавальної активності, якісного розширення світогляду, стимулювання та збагачення комунікативних навичок. Важливість комунікативних навичок полягає в налагодженні продуктивної діалогової взаємодії з метою адаптації до повноцінного соціокультурного життя.

Проблема формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей є достатньо дослідженою у різних галузях наукового пізнання. Зокрема, своєрідність перебігу мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП) досліджувала ціла плеяда вчених (Т. Візель, Г. Волкова, В. Воробйова, Ж. Глозман, І. Гудим, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Е. Данілавічюте, В. Засенко, В. Ковшиков, А. Колупаєва, С. Конопляста, Р. Лалаєва, З. Ленів, А. Маркова, Н. Мікляєва, І. Омельченко, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, І. Омельченко, І. Сухіна, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, О. Шахнарович, В. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Мовленнєва діяльність досліджується різноаспектно: Т. Ахутіна, О. Леонтєв, О. Лурія, Т. Ушакова, Л. Цветкова та ін. – як

складнофункціональний двобічний процес; Дж. Брунер, Л. Виготський, Л. Венгер, Д. Годовікова, М. Лісіна, В. Мухіна, С. Рубінштейн, К. Щербакова та ін. – у паралелі з іншими видами пізнавальної діяльності людини; А. Богуш, Н. Гавриш, О. Гвоздев, Т. Коршун, В. Тихоша, І. Синиця, Ф. Сохін, Л. Щерба – з погляду лінгвістичного функціонування; Л. Андрусишина, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Собонович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко – з позицій поліструктурності (поєднання лінгвістичного, психологічного та психолінгвістичного аспектів).

Більшість наукових розвідок з проблеми розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку за умов звичайного онтогенезу (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, Р. Жуковська, Н. Карпинська, О. Кононко, К. Крутій, О. Лещенко, Т. Піроженко, О. Савченко, Є. Флорина, О. Шахнарович та ін.) та дизонтогенезу (Л. Андрусишина, Л. Бартенева, Л. Баряєва, Р. Белова-Давід, Т. Волковська, Т. Волосовець, А. Воронова, О. Гаврилушкіна, Ю. Гаркуша, Г. Голубева, Ю. Кислякова, О. Корнев, З. Ленів, Л. Лопатіна, Л. Мороз, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Фотекова, Г. Чіркїна, М. Шеремет, С. Forlin, T. Loreman, U. Sharma, J. Walsh, L. Wilson та ін.) зосереджена на розвитку саме її лінгвістичного компонента і стосується переважно дітей шостого року життя. При цьому, на відміну від лінгвістичного, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності, що є основою вербальної взаємодії, досліджений науковцями лише побіжно.

Водночас саме у дітей п'ятого року життя фіксується потенційна сформованість основних лінгвістичних і комунікативних парадигм, максимально зростає потреба у комунікативній взаємодії, що зумовлює інтенсивність формування складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Однак, у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку мовленнєва діяльність у цей віковий період зазнає деформуючого впливу несприятливих факторів, зумовлюючи вторинні відхилення у комунікативній діяльності.

1. Специфіка мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

Одним із показників життєвої компетентності дитини дошкільного віку є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, пов'язана з умінням встановлювати мовленнєву взаємодію з оточуючими людьми, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, грамотно будувати і висловлювати свої

думки. Однак тривожною на сучасному етапі є прогресуюча тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. Причому змінюється не лише клінічна картина певної вади, а й спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у вигляді їхнього поєднання з гіперактивністю, дефіцитом уваги, перинатальними ураженнями мозку, мінімальної мозкової дисфункції тощо. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому.

Сьогодні ця актуальна проблема вимагає подальшого поглибленого вивчення, оскільки недоліки мовлення суттєво деформують мовну особистість дитини, ускладнюють її взаємовідносини з оточуючими, негативно впливають на її характер, породжують невпевненість дошкільника у власних силах.

Одним із найпоширеніших порушень психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення.

Вперше термін «загальний недорозвиток мовлення» введений у науковий обіг в 50-х-60-х роках ХХ століття Р. Левіною, Н. Нікашиною, Г. Каше, Л. Спіровою, Г. Жаренковою та ін. Р. Левіною вперше було аргументовано розгляд взаємопов'язаних порушень у формуванні фонетичного, лексичного і граматичного компонентів мовлення у дітей з первинним недорозвитком мовлення. Окремо було виділено поняття «загальний недорозвиток мовлення» і розроблено вчення про закономірності його прояву. Р. Левіна зазначала, що загальний недорозвиток мовлення у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом спостерігаються порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать як до звукової, так і смислової складових мовлення.

Фундаментального значення при вивченні особливостей мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення набули принципи аналізу мовленнєвих порушень:

- принцип розвитку (передбачає аналіз процесу виникнення дефекту);

- принцип системності (підхід до аналізу мовленнєвих порушень, що визначає мовлення як систему: звуковимови, фонематичних процесів, лексики, граматики);

– принцип розгляду мовленнєвих порушень у взаємозв'язку з іншими сторонами психічного розвитку (сприйняття, увага, пам'ять) (за Р. Левіною).

Виокремлення наявності зв'язку між порушеннями мовлення та іншими сторонами психічної діяльності дитини стало поштовхом для пошуку шляхів прямого чи опосередкованого впливу на психічні процеси, що гальмують мовленнєву діяльність.

В 1968 році Р. Левіною була запропонована педагогічна класифікація порушень мовлення, у якій систематизувалися порушення формування мовних засобів і виділялися: а) несформованість звукового аспекту мовлення (фонетико-фонематичне недорозвинення); б) несформованість усіх мовних засобів (загальний недорозвиток мовлення).

Дещо пізніше була презентована психолого-педагогічна класифікація порушень мовленнєвого розвитку, у якій виділялися порушення засобів спілкування та порушення у застосуванні засобів спілкування. До першої групи було віднесено фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення та загальний недорозвиток мовлення, до другої – заїкання.

Під час розробки класифікації порушень мовленнєвого розвитку важливими виявились принципи аналізу структури дефекту, запропоновані Л. Виготським:

- виділення первинного дефекту;
- визначення характеру вторинних відхилень;
- вивчення походження симптомів, що спостерігаються;

класифікація симптомів з урахуванням провідних факторів (часу виникнення первинного дефекту, ступеня його вираженості, умов виховання і сукупності соціальних факторів, в яких відбувається розвиток дитини).

Таким чином, було започатковано розгляд загального недорозвитку мовлення на лінгвістичному рівні, поза його зв'язком безпосередньо з процесом комунікації. Психолінгвістичні механізми розвитку мовлення дітей не були враховані при формуванні базових положень загального недорозвитку мовлення науковою школою Р. Левіної.

Надалі проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями (В. Воробйова, Г. Чиркіна, Н. Mystkowska та ін.). Зокрема, Б. Гріншпун у 1989 році запропонував свій варіант класифікації порушень мовлення, в якій усі розлади поділялися на: а) порушення фонаційного оформлення висловлювання (дистонія,

брадилалія, тахілалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія); б) порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання (афазії, алалії); в) порушення писемного мовлення (дислексія, дисграфія).

М. Морлі (1957р., 1972р.) розрізняє: а) порушення мови (афазія, алексія, аграфія, затримка розвитку мовлення внаслідок розумової відсталості й порушень слуху); б) порушення артикуляції (анартрія, артикуляційна апраксія, дислалія, дефекти артикуляції, зумовлені порушеннями слуху й аномаліями будови зубо-щелепного апарату); в) порушення реалізації висловлювання (заїкання, прискорене, із спотиканням мовлення); г) порушення голосу (афонія) [18, с. 34].

Однак, всі ці класифікації не враховували психолінгвістичної специфіки здійснення мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Таке недостатньо глибоке бачення мовленнєвого процесу не давало можливості повноцінно з'ясувати причини його порушень, зрозуміти стан мовних процесів та їхнє формування у дітей з патологічним розвитком мовлення, ефективно проводити корекцію. Про це, зокрема, писала у своїх працях Є. Соботович. Тому в наукових доробках вчених з'являються класифікації порушень мовлення згідно психолінгвістичного напрямку.

Д. Арам, Дж. Нейшн (1975р.) до порушень мовленнєвої сфери відносять: неспецифічний дефіцит формулювань і повторень; тотальне низьке виконання усіх мовленнєвих тестів; дефіцит фонології, розуміння, формулювання і повторення; дефіцит розуміння; дефіцит формулювання і повторення [17, с. 450].

Б. Вільсон (1986р.) виділяв наступні порушення: а) слухове порушення розуміння змісту; б) слухове і зорове порушення розуміння змісту; в) слухове порушення розуміння змісту з розладами слухової та зорової короткочасної пам'яті; г) експресивне і / або рецептивне порушення; д) глобальне порушення мовлення; е) порушення слухового запам'ятовування і відтворення; ж) експресивне порушення [21, с. 270].

І. Рапін, Дж. Аллен (1988р.) запропонували свій варіант класифікації мовленнєвих розладів: а) фонологічно-синтаксичний синдром із оральною апраксією і без неї; б) тяжкий експресивний синдром зі збереженим розумінням мовлення; в) вербальна слухова агнозія; г) аутистичний синдром із мутизмом; д) аутистичний синдром з ехолалією; е) синдром семантично-прагматичних порушень без аутизму; ж) синдром синтаксично-прагматичних порушень [20, с. 15].

У дефектологічній науці України також започатковується розгляд особливостей загального недорозвитку мовлення на психолінгвістичному рівні. Пріоритет у розробці психолінгвістичної моделі розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі має Є. Соботович. Саме їй належить створення цілісної концепції системних порушень мовленнєвого розвитку, їхнього аналізу та диференціації, а також теорії корекції відхилень, яка в основі має структуру мовленнєвої діяльності та її психологічні механізми.

У запропонованій Є. Соботович психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності виокремлено лінгвістичний та комунікативний компоненти, що дало можливість розглядати мовлення дитини з позицій засвоєння та використання у процесі комунікації. Також було визначено типи мовленнєвої компетенції, їхній зміст і психологічну структуру.

Принципово новим в дефектологічній науці було розроблення науковцем нормативних показників та критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку у фонетико-фонематичній, лексичній та граматичній ланках. Це сприяло подальшому проведенню об'єктивного аналізу стану мовлення дітей, виявленню механізмів і психологічних причин порушення.

Є. Соботович було створено ґрунтовну наукову школу – її однодумці працюють над подальшим розвитком психолінгвістичного напрямку в корекційній науці, засвідчивши різноплановість шляхів дослідження. Зокрема, дослідженням процесу формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком присвятила свою дисертаційну роботу Ю. Рібцун. Нею було проведено психолінгвістичний аналіз труднощів засвоєння та використання фонетико-фонематичного та лексико-граматичного аспектів мовлення, уточнено психологічні механізми, покладені в основу мовленнєвого недорозвитку молодших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення [6; 7; 8; 9; 10; 11].

Ю. Рібцун запропоноване до вживання сучасне трактування терміну «загальний недорозвиток мовлення» з позицій психолінгвістики: «Загальний недорозвиток мовлення – це складне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складників мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та/чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних

модальностей), внаслідок дії шкідливих екзогенних і/чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному)» [8, с. 3].

На сучасному етапі подальшим дослідженням проблематики загального недорозвитку мовлення у дошкільників займаються науковці Е. Данілавічюте, З. Ленів, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Недорозвиток мовлення має різне походження і різну структуру аномальних відхилень. До загального недорозвитку мовлення призводять різні несприятливі впливи як у пренатальному розвитку (інфекції під час вагітності, токсикози, несумісність крові за резус-фактором, або груповою належністю крові, захворювання ЦНС, вживання матір'ю алкоголю, нікотину, наркотичних засобів), так і в натальному (родова травма, асфіксія, мозкові крововиливи, гематоми), також сюди належать травми голови дитини у ранньому віці. На ці та інші причини вказують у своїх дослідженнях Л. Рожкова, О. Романенко.

На сьогодні серед науковців немає однозначної точки зору щодо структури дефекту цієї форми мовленнєвої патології. У більшості праць домінує описовий характер інтелектуального дефіциту без виявлення його внутрішніх механізмів. Так, на думку одних авторів (М. Фішман, Г. Чіркїної, О. Черкасової та ін.), провідна роль в структурі загального недорозвитку мовлення належить первинним порушенням мовленнєвого розвитку, зумовлених органічними або/і функціональними дефектами центрального або/і периферичного відділів мовно-рухового і мовно-слухового аналізаторів. Вони є незалежними від порушень інших форм психічної діяльності, хоча і можуть відчувати на собі їхній вплив. Неповноцінна мовленнєва діяльність зумовлює труднощі формування психічних функцій сприймання, пам'яті, мислення тощо.

Інші ж науковці, зокрема О. Мастюкова, особливого значення в етіології загального недорозвитку мовлення надає перинатальній енцефалопатії і, відповідно, виділяє три групи дітей: 1) необтяжений варіант загального недорозвитку мовлення характеризується наявністю лише ознак загального недорозвитку мовлення, без локальних уражень ЦНС; 2) обтяжений варіант загального недорозвитку мовлення центрально-органічного генезу з неврологічною і психопатологічною симптоматикою; 3) діти з алалією, що мають складні дизонтогенетично-енцефалопатичні порушення.

Мовленнєвий недорозвиток є проявом мовленнєвої патології у дітей при різних клінічних формах. Зокрема, Л. Бартенєва вважає, що за умов локального ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному чи ранньому довербальному періоді розвитку дитини у неї виникає стійкий та специфічний мовленнєвий недорозвиток – моторна алалія [2, с. 53]. Її основними проявами є аграматизми, труднощі вибору фонем та визначення порядку їхнього розташування в словах, порушення складової структури, низька мовленнєва активність, тобто несформованість мовних операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань при відносному збереженні смислових та сенсомоторних операцій.

Загальний недорозвиток мовлення спостерігається також на фоні розсіяної органічної симптоматики чи мінімальної мозкової дисфункції (ММД), яка характеризується підвищенням м'язового тону, порушенням апетиту та сну, надмірною збудливістю, руховим занепокоєнням, затримкою темпів психомоторного розвитку (О. Архипова, С. Бенілова, О. Воробйова, Ю. Рібцун, О. Романенко).

Серед дослідників немає єдиної думки щодо рівнів мовленнєвого недорозвитку у дітей. Так, наприклад, Р. Левіна виділяє три рівні, кожен з яких характеризується певними первинними і вторинними відхиленнями:

1 рівень – відсутність загальнозживаного мовлення, розвиваються паралінгвістичні форми спілкування (міміка, жести);

2 рівень – зародження загальнозживаного мовлення, дитина говорить аграматичними фразами;

3 рівень – розгорнуте мовлення з незначним фонематичним і лексико-граматичним недорозвиненням.

Розмежовані Р. Левіною три рівні загального недорозвитку мовлення були доповнені IV рівнем загального недорозвитку мовлення – нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (Є. Соботович, Г. Чіркїна та ін.), при якому усне мовлення переважно правильне, але наявні труднощі в процесі оволодіння письмом та читанням.

Н. Трауготт, Л. Мелехова виділяли чотири рівні недорозвитку мовлення:

I – дитина нічого не говорить;

II – є окремі спотворені слова;

III – наявні спотворені слова, аграматизм;

IV – елементи недосконалості наявні у всій мовленнєвій системі, особливо у лексико-граматичній ланці.

На сучасному етапі розрізняють чотири рівні загального недорозвитку мовлення. Перехід від одного рівня до іншого характеризується появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, розвитком мовленнєвої мотивації.

I-й рівень загального недорозвитку мовлення характеризується тим, що активний словник дошкільників перебуває на етапі становлення, складається здебільшого із звуконаслідувань, лепетних слів і лише невеликої кількості загальнонавжених слів. При цьому значення вживаних слів нестійкі, недиференційовані. Пасивний словник у дітей зазначеної групи ширший, ніж активний, проте розуміння мовлення поза ситуацією досить обмежене. Характерною особливістю є те, що фразове мовлення практично відсутнє; здатність відтворювати звукову і складову структуру слова у дітей не сформована [14, с. 42].

У дошкільників із II-м рівнем загального недорозвитку мовлення активний словник поширюється за рахунок іменників, дієслів, деяких (здебільшого якісних) прикметників, прислівників, але залишається ще вкрай обмеженим. Дещо поліпшується розуміння мовлення, поширюється пасивний словник, виникає розуміння простих граматичних форм. Але залишається порушеною вимова значної кількості звуків, спостерігається грубе порушення складової будови слів. Характер помилок при відтворенні складової структури слова свідчить про низький рівень фонематичних і артикуляторних можливостей, ці діти не готові до оволодіння звуковим аналізом і синтезом [15, с. 32]. Зв'язне мовлення перебуває в зародковому стані, дошкільники користуються простими, непоширеними реченнями; яскраво виражений експресивний аграматизм.

Загальний недорозвиток мовлення III-го рівня характеризується недоліками розуміння дітьми мовлення в межах повсякденності, спостерігається імпресивний аграматизм. Наявними є стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних законів мовлення. Спостерігається необізнаність в окремих словах і виразах, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання і недоречне використання багатьох слів з повсякденного побуту. В мовленні переважають іменники і дієслова, мало слів, що характеризують якості, ознаки, стан предметів і дій. Характерною є велика кількість помилок при використанні простих прикметників, а складні прикметники майже не використовуються.

У дітей з IV-м рівнем загального недорозвитку мовлення виявляються незначні порушення всіх його компонентів. У них немає

виражених недоліків звуковимови, має місце лише недостатня диференціація звуків. Характерною своєрідністю є те, що, розуміючи значення слова, дитина не утримує в пам'яті його фонематичний образ і, як наслідок, спостерігається спотворення в різних варіантах: персеверації, перестановка звуків і складів, парафазії, опускання складів, додавання звуків і складів. М'ява артикуляція і нечітка дикція залишають враження загальної змазаності мовлення. Творення слів за допомогою суфіксів також викликає значні труднощі. Стійкими залишаються помилки при вживанні іменників зі зменшено-пестливими суфіксами, іменників із суфіксами одиничності, іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників [19, с. 36].

Характерною особливістю психолінгвістичного напрямку дослідження загального недорозвитку мовлення є те, що його представники (Т. Туманова, Г. Чиркіна, Н. Чевельова) акцентують увагу не на рівні недорозвитку мовлення, а навпаки, на рівні мовленнєвого розвитку.

Основним параметром при виділенні чотирьох рівнів мовленнєвого розвитку є сформованість компонентів мовленнєвої діяльності і їхнє використання в процесі комунікації.

Перший рівень мовленнєвого розвитку характеризується або повною відсутністю мовлення, або наявністю у словнику невеликої кількості звуконаслідувань та звукокомплексів. Причому діти використовують одні і ті ж комплекси для позначення різних предметів, дій, ознак. Лепетні утворення можуть сприйматися як однослівні речення, в залежності від комунікативної ситуації. Активно використовуються міміка і жести [3, с. 41].

При сприйманні зверненого мовлення дитиною пріоритетним є семантичне значення. Розуміння граматичних категорій відсутнє. Звукова сторона мовлення відзначається нестійкістю фонетичних елементів. Сприймання і відтворення складової структури слова є вкрай обмеженим і спотвореним. Отже, на першому рівні мовленнєвого розвитку мовленнєві компоненти комунікації є вкрай обмеженими.

Другий рівень мовленнєвого розвитку засвідчує перехід до активної мовленнєвої діяльності дитини. Відбувається спілкування з оточуючими шляхом використання хоч і спотвореного, але вже постійного лексичного запасу загальнозживаних слів. Частково використовуються всі частини мови, диференційовано позначаються назви предметів, дій, ознак [3, с. 41].

Мовленнєва діяльність характеризується недосконалістю в усіх проявах. Дитина може розповісти про себе, свою сім'ю, знайомі події із життя, використовуючи прості речення. Рівень словникового запасу є обмеженим та не відповідає віковій нормі. При використанні граматичних конструкцій спостерігаються грубі порушення (змішування відмінкових форм, відсутність узгодження прикметників з іменниками та числівниками, помилки при вживанні роду і числа відмінків).

Фонетична складова мовлення характеризується недосконалістю звуковимови м'яких і твердих, дзвінких та глухих, шиплячих і свистячих звуків, наявністю спотворень, замін та змішувань. Спостерігається невідповідність між можливістю правильно вимовляти звуки ізольовано і у спонтанному мовленні. Залишаються актуальними труднощі у засвоєнні звуко-складової структури слова.

Третій рівень мовленнєвого розвитку характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвитку. Розуміння зверненого мовлення значно покращується та наближується до норми. Дитина в процесі спілкування активно використовує всі частини мови, правильно вживає прості граматичні форми, однак трапляються помилки в узгодженні числівників з іменниками в роді, числі та відмінку. У власних висловлюваннях частково будує складнопідрядні та складносурядні речення, але переважають прості поширені речення.

Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення [3, с. 42].

Словниковий рівень наближується до вікової норми. Значно покращується засвоєння і відтворення звуко-складової структури слів. Однак недостатній розвиток фонематичного слуху є причиною несформованості навичок звукового аналізу і синтезу. Отже, аналіз компонентів мовленнєвої діяльності дітей з третім рівнем мовленнєвого розвитку дав можливість констатувати їхню недосконалість у всіх проявах.

Четвертий рівень мовленнєвого розвитку характеризує дітей з недостатньою диференціацією звуків мовлення. Вони допускають перестановки складів і звуків, скорочення приголосних при збігові. Фонаційне оформлення мовлення змазане, мляве. Допускаються помилки у використанні лексичних значень слів, узгодженні слів, але

вони незначні та епізодичні. Мовленнєва діяльність дітей на цьому рівні практично відповідає нормі [3, с. 43].

В залежності від рівня мовленнєвого розвитку дошкільників формується система компенсаційної роботи, спрямована на формування всіх компонентів мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Сучасні тенденції дослідження загального недорозвитку мовлення у дітей неможливі без розуміння та використання інтеграції психологічних, психолінгвістичних та нейропсихологічних підходів до визначення патологічних механізмів та структури цієї форми мовленнєвого дизонтогенезу. Вона демонструє зміщення акцентів із вивчення лінгвістичної феноменології недоліків на виявлення дефіцитарних та збережених ланок і рівнів психічної діяльності, співвідношення мовленнєвих та немовленнєвих компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, моделювання психолого-лінгвістичних і нейропсихологічних механізмів компенсаційно-пропедевтичного впливу.

Такі концептуальні зміни обумовлені тим, що контингент дітей із загальним недорозвитком мовлення зазнав сьогодні істотної модифікації: значно збільшилася кількість дітей із пре- і перинатальними мозковими дисфункціями, що призводять до загального недорозвитку мовлення (А. Алмазова, Л. Баряєва, О. Корнев, Р. Лалаєва, Ю. Рібцун, М. Фішман та ін.); стійка тенденція до ускладнення структури дефекту – поряд із «чистими» варіантами зростає частка змішаних (дифузних) варіантів ЗНМ, які не можна кваліфікувати ані як первинні, ані як вторинні (О. Корнев, О. Мастюкова та ін.); поява стійких або резистентних до логопедичного впливу варіантів загального недорозвитку мовлення, які в ряді випадків навіть в умовах компенсаційного впливу залишаються недостатньо компенсованими (О. Грибова); розширення діапазону станів при загальному недорозвитку мовлення, що пов'язані з негативними чинниками соціального розвитку (О. Грибова, О. Корнев та ін.).

Дослідженнями науковців (Л. Андрусішина, Т. Волковська, О. Корнев, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Т. Фотекова та ін.) доведено, що загальний недорозвиток мовлення обумовлює специфічний характер пізнавальної діяльності та емоційно-особистісної сфери дитини. Зокрема, у дітей цієї категорії спостерігаються різні варіанти співвідношення недорозвитку мовленнєвих і пізнавальних процесів: або в структурі дефекту в якості провідного виступає порушення мовлення, або недоліки мовлення й інтелекту посідають рівнозначні

позиції, або домінують лише їхні окремі сторони. Така поліморфність ускладнює як внутрішньогрупову диференціацію дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, так і їхнє відмежування від дітей з іншими типами дизонтогеній, у структурі яких присутні порушення мовлення системного характеру (передусім затримки психічного розвитку і легкого ступеня розумової відсталості).

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Аналіз літературних джерел і практики виховання та навчання дошкільників зі складними мовленнєвими розладами (Г. Богомазов, Г. Волкова, В. Глухов, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.) свідчить про порушення у дітей із загальним недорозвитком мовлення зорового і фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-вольової сфери, що в цілому негативно впливає на їхній загальний та мовленнєвий розвиток. Н. Уманська, Л. Давидович вказують на первинну збереженість інтелекту дітей із загальним недорозвитком мовлення, однак дослідники (Л. Андрусишина, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун) вказують на різний рівень сформованості у дітей із недорозвитком мовлення психічних функцій у цілому та інтелектуального розвитку зокрема.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання дошкільники із загальним недорозвитком мовлення з труднощами опановують навичками аналізу і синтезу, порівнянням і узагальненням.

У більшості дітей цієї категорії переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. Зокрема, спостерігається досить низький рівень розвитку основних властивостей уваги: недостатня стійкість, дифузність, обмеженість можливостей розподілу уваги. Сміслова, логічна пам'ять у дітей відносно збережена, але відзначається зниження вербальної пам'яті, продуктивності запам'ятовування. Їм важко запам'ятовувати складні, багатоступеневі інструкції. Вони не можуть відтворити завдання у певній послідовності, забувають, «гублять» елементи

завдань. У деяких випадках це призводить до обмеження можливостей розвитку пізнавальної діяльності.

У дослідженнях О. Корнева, Є. Соботович, О. Усанової, Т. Фотекової та інших відстоюється позиція диференційованого підходу до вирішення питання про співвідношення мовленнєвих та інтелектуальних порушень у дітей цієї категорії. Недостатність пізнавальних процесів, на думку авторів, має складний етіопатогенез.

Л. Андрусишина у своїх працях доводить, що, з одного боку, недорозвиток мовлення негативно впливає на розвиток інтелектуальної діяльності, що обумовлює вторинність недоліків мислення та інших психічних процесів. З іншого боку, у дітей із загальним недорозвитком мовлення має місце уповільнений темп психічного розвитку, а також дефіцитарність або/і недостатність окремих психічних функцій, обумовлених морфо-функціональним дизонтогенезом мозкових систем (підкіркових структур, систем і підсистем головного мозку) [1, с. 20].

Багато вчених (В. Ковшиков, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Ю. Елькін та ін.) звертали увагу у своїх дослідженнях на виражену диспропорцію у розвитку вербального та невербального мислення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Показники вербального інтелекту у таких дошкільників значно нижчі, ніж невербального.

Однак, така непропорційність може спостерігатися і всередині даних видів мислення. Дані Є. Соботович свідчать, що розвиток невербального інтелекту у дітей з первинною мовленнєвою патологією протікає так само непропорційно: стан одних операцій мислення (узагальнення, аналіз, синтез і т.д.) може знаходитися в діапазоні норми або затримуватися у своєму розвитку на 1-2 роки.

За станом інших операцій (симультанний та сукцесивний синтез, ймовірно прогнозування) дошкільники можуть знаходитися на більш низькому рівні, ніж навіть діти з розладами інтелекту. За даними цього автора, невербальний інтелект може затримуватися у своєму розвитку, оскільки темпи розвитку цих дітей знижені.

Відтак, питання про природу відхилень в пізнавальній сфері дітей із загальним недорозвитком мовлення повинно вирішуватися диференційовано, тому що це порушення характеризується різноманітністю форм з різним етіопатогенезом.

Таким чином, у дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається складне поєднання порушень мовлення та пізнавальної діяльності. Вивчення науковцями проблеми виникнення, протікання і чіткої диференціації рівнів мовленнєвого

розвитку залишається відкритим через мобільність його ознак у дітей дошкільного віку.

2. Особливості формування компонентів мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення

Як свідчать дослідження Л. Виготського, Н. Лепської, О. Лурія, О. Мартинчук, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інших науковців, вплив негативних ендо– та екзогенних факторів різного генезису на організм дитини спричинюють порушення мовленнєвої функції, в основі яких – недостатня сформованість як лінгвістичного, так і комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, що виражаються у неправильному використанні мовленнєвих елементів у процесі словотвору, розумінні складних граматичних категорій, побудові різних граматичних конструкцій під час висловлювання.

Відповідно концепції, запропонованої Є. Соботович, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності (складники: фонетико-фонематичний; лексико-граматичний складники; розуміння мовлення; зв'язне мовлення) спрямований на засвоєння мови, а комунікативний – на її використання в актах комунікації. Без достатнього розвитку та оволодіння цими складниками оволодіння мовленням є неможливим. Згідно вчення Є. Соботович, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності спрямований на засвоєння дитиною мови і включає в себе такі складові, як:

- розуміння мовлення;
- фонетико-фонематична складова;
- лексико-граматичну складова;
- зв'язне мовлення.

Розуміння мовлення, або «сміслові сприймання мовлення», є базисною передумовою процесу спілкування. Його складовими є сприймання звуків мовлення (фонем), впізнавання слів, розуміння значень слів, відношень між словами, фраз і змісту зверненого мовлення. В онтогенезі розвиток розуміння є первинним відносно появи активного мовлення у дитини.

У процесі удосконалення розуміння мовлення слово стає стимулюючим фактором для подальшого висловлювання, дії або взаємодії. Важливим стає факт розуміння мовлення при виконанні певної інструкції з боку дорослих. Д. Ельконін зазначає, що воно проходить кілька етапів формування: 1) відсутність реакції або неадекватна реакція; 2) правильне виконання дії; 3) ускладнення дії або її модифікація. Розвиток цієї функції дозволяє слову стати засобом здійснення мети.

Отже, у дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня розуміння мовлення розвинуте лише в контексті ситуації, поза конкретною ситуацією воно досить ускладнене. Пасивний словник у них значно ширший, аніж активний, тому складається хибне враження, що діти все розуміють, але нічого сказати не можуть.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня розуміння мовлення покращується, пасивний словник розширюється, виникає розуміння простих граматичних форм.

При загальному недорозвитку мовлення третього рівня у дітей п'ятого року життя розвивається розуміння мовлення в межах повсякденності. Розуміння побутового мовлення у них достатнє, але виявляється незнання окремих слів і значень, змішування смислових значень слів, близьких за звучанням. Для дітей характерне недостатнє оволодіння багатьма граматичними формами.

Для дітей із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характерним є майже нормативне розуміння як зверненого, так і власного мовлення як у контекстному, так і в ситуативному середовищі.

До складу фонетико-фонематичної складової мовленнєвої діяльності належать фонематичне сприймання, стан звуковимови, складова структура слів, сформованість просодичних компонентів, слуховий контроль, фонематичні уявлення.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня здатність сприймати звукову і складову структуру слова ще не сформована. Звукова сторона мовлення характеризується невизначеністю, нестійкістю, вимова окремих звуків здебільшого не має постійної артикуляційної позиції. Кількість дефектних звуків у вимові може значно перевищувати кількість звуків, що вимовляються правильно. В активному мовленні переважають одно- та двоскладові звукокомплекси. Діти на цьому етапі мовленнєвого розвитку не здатні оволодіти звуковим аналізом слів.

Фонетико-фонематична складова мовлення є значно порушеною і у дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня. Не зважаючи на те, що вимова звуків і слів покращується, для фонетичної сторони мовлення характерні спотворення, заміни та змішування звуків.

Найвні значні труднощі і в оволодіння звуко-складовою структурою слова (перестановка, заміна або пропуск складів, звуків). Це зумовлено низьким рівнем фонематичних (сенсорних) та артикуляційних (моторних) можливостей дитини, несформованістю фонематичного сприймання.

У більшості дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня зберігаються недоліки вимови звуків, порушення складової структури слова, що є причиною проблемного оволодіння звуковим аналізом і синтезом слів. Фонематичний недорозвиток проявляється несформованістю процесів диференціації звуків за акустико-артикуляційними ознаками.

Для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характерне незначне порушення фонетико-фонематичної складової мовленнєвої діяльності: недостатня диференціація звуків при нормативній звуковимові, персеверації, перестановки звуків і складів, парафазії, випускання складів, додавання звуків і складів. Просодична сторона вирізняється млявістю артикуляції та нечіткою дикцією.

Лексико-граматична складова мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення характеризується хаотичним та безладним поєднанням лексичних та граматичних засобів мовлення, дисгармонією семантичних та формально-мовних компонентів.

Так, діти із загальним недорозвитком мовлення першого рівня не володіють практичними навичками словотворення, вживаючи здебільшого лепетні слова. В імпресивному мовленні дітей суттєву роль відіграє лексичне значення слова, граматична форма не є доміантною. В активному мовленні переважають одно- та двоскладові утворення.

Комунікація дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня характеризується фразовим мовленням, спотвореним у граматичному і фонетичному аспектах. Найвні грубі помилки у використанні граматичних конструкцій, не розрізнення граматичних форм слів. Словозміна має випадковий характер. Словниковий запас значно відстає від вікової норми: лексеми часто вживаються у вузькому значенні, виявляється незнання багатьох слів, що позначають частини тіла, тварин та їхніх дитинчат, одягу, меблів, професій. Рівень мовного узагальнення не відповідає віковій нормі.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня відсутність навичок словозміни та словотворення проявляється у численних замінах слів за звуковим та змістовим принципами, обмеженості лексичних засобів. Причиною цього є відсутність навичок оперування словотворчими моделями.

Значні труднощі словотворення характеризують лексико-граматичний розвиток дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня. Практика самостійного

оперування словотворчими навичками характеризується порушеннями звуко-складової організації похідного слова.

В основі розвитку зв'язного мовлення лежить достатнє володіння словником, граматичною будовою мовлення, уміння встановлювати логічні зв'язки між частинами комунікативного повідомлення. Однак, саме ця ланка лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення є найбільш несформованою внаслідок первинного недорозвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної складових.

Так, у дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня зв'язне мовлення як таке відсутнє. При загальному недорозвитку мовлення другого рівня воно перебуває у стадії формування, діти користуються простими, непоширеними реченнями при елементарних спробах розповісти про себе, свою сім'ю, актуальні для них події. Зростання умотивованості комунікативного спілкування спонукає до пошуку необхідних лексико-граматичних одиниць, їхнє об'єднання у єдину змістову одиницю.

Діти п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня в процесі особистісної комунікації активно використовують елементарні прості речення. Побудова простих поширених, складних речень різних типів демонструє порушення не лише морфологічної системи мови, а й синтаксичної структури речення. Характерними залишаються грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань, зміна синтаксичної структури висловлювання при збереженості його змісту. При складанні описів, переказів діти розуміють логічну послідовність побудови сюжету, однак у висловлюваннях обмежуються лише перераховуванням дій, предметів та їхніх частин. Через недостатній розвиток довільної уваги та пам'яті фіксуються пропуски окремих елементів, переплутування імен дійових персонажів, зміна сюжетної лінії. На цьому робить акцент у своїх дослідженнях Р. Лалаєва [3, с. 53].

Розвиток зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвитку. В активному мовленні наявні всі частини мови, прості граматичні форми вживаються правильно, з'являються спроби побудови складнопідрядних та складносурядних речень. Діти вільно складають розповіді з власного досвіду, за серією сюжетних картинок, описують ілюстрації. Однак наявними залишаються аграматизми, недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою

афіксів, розрізнення морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення.

Однак, оволодіння тільки лінгвістичним компонентом мовленнєвої діяльності навіть у повному обсязі не дозволить використовувати особливості мови в повному об'ємі. Тому Є. Соботович виділяє і другий компонент мовленнєвої діяльності, який необхідний для спілкування – комунікативний компонент. Комунікативний компонент у мовленнєвій діяльності – реалізація комунікативної функції мовлення в процесі вербального спілкування, що означає використання суб'єктом мови як засобу передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації, планування своїх дій.

Аналіз науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень засвідчив, що питанню діагностики та формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з О приділені лише поодинокі наукові дослідження (Л. Андрусишина, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, О. Романенко, Є. Соботович, В. Тищенко, Г. Чіркiна та ін.).

Необхідною умовою оволодіння комунікативним компонентом є формування дій породження та розуміння мовленнєвого висловлювання (за Є. Соботович). Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності являє собою процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій, куди входять операції:

- випереджувального синтезу (ймовірного прогнозування),
- аналізу та контролю (самоконтролю) на різних рівнях.

Здійснення комунікативної діяльності неможливе без достатньої сформованості операцій аналізу та контролю (самоконтролю) у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Питання вивчення основних закономірностей, послідовності та поетапності становлення самоконтролю мовленнєвої діяльності в онтогенезі відображені у працях нейрофізіологів, психологів, нейропсихологів, психолінгвістів, педагогів (Т. Ахутiна, Б. Гершунський, О. Лурiя та ін.). Специфікою самоконтролю є не тільки чітке знання зразка дії, але й контроль послідовності власних дій, їхньої якісної сторони, звернення до способу дій або правила в процесі засвоєння нових умінь і навичок.

Окремі науковці вивчали саме мовленнєвий самоконтроль, довівши у своїх дослідженнях, що недостатня сформованість самоконтролю мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення є

одним із факторів, що негативно впливає на специфіку і вираженість системного недорозвитку мовлення. Це проявляється у зниженій мотивації до вербальних видів діяльності, у недостатності аналізу, осмисленості, сприймання еталону, у труднощах збереження програми дій до завершення завдання [19, с. 105].

Учений-лінгвіст М. Баранов класифікує мовленнєвий самоконтроль за двома критеріями: безпосередній самоконтроль (внесення коректив під час мовленнєвої діяльності) та відтермінований (коригування через деякий час). Г. Криничина виокремлює мотиваційно-потребнісний, сенсорно-перцептивний і вербалізаційно-комунікативний самоконтроль. І. Сотова підкреслює, що на різних етапах онтогенезу у кожному виді діяльності самоконтроль є предметом спеціального навчання, а мовленнєвий самоконтроль дослідниця визначає «як зіставлення суб'єктом мовленнєвої діяльності перебігу та результату своїх мовленнєвих дій і операцій зі взірцем (реальним або передбачуваним), яке відбувається з метою регулювання процесу мовленнєвої діяльності та удосконалення її продукту».

Одним із ключових у мовленнєвій діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення є «двоплановий» механізм випереджувального відображення, який по різному проявляється у рецепції та продукції (І. Зимняя).

Передбачення наступної дії об'єднує процеси сприймання та реалізації мовлення. Механізм випереджувального синтезу є своєрідним регулятором специфіки побудови структурних компонентів мовних одиниць. Він поширюється на всі комунікативні елементи – склад, слово, фразу, речення, впливаючи на способи їхнього поєднання. У дослідженнях М. Жинкіна вказується на те, що результатом дії цього механізму є створення цілісного утворення, «в якому наступна ланка має бути передбачена попереднім імпульсом для того, щоб сформувалась наступна» [3, с. 56]. Науковець акцентує увагу на взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємодоповнення механізмів випереджувального синтезу та ймовірного прогнозування. Це проявляється в єдності двох елементарних ланок будь якого мовленнєвого ланцюжка: «наступні елементи цього ланцюжка так само впливають на попередні, як і попередні на наступні» [3, с. 56].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається недорозвиток механізмів випереджувального синтезу. Адже вони, на рівні з процесами осмислення та утримання в пам'яті, визначають двоскладовість операційних механізмів мовлення: складання слів із

окремих елементів та складання фраз із слів. При цьому відбуваються два процеси – відбір і складання. Дослідження науковцями (І. Батраченко, А. Брушлинський, І. Глушенко) зразків мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення фіксує порушення другої ланки – складання слова, фрази, речення з певних елементів. Це дає можливість припустити первинну несформованість першої ланки – відбору мовленнєвих елементів – внаслідок недорозвитку фонематичного сприймання, звукових та смислових диференціацій, нестійкості звукових образів у пам'яті, нестійкості уваги.

Однією зі складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності є ймовірне прогнозування. Дослідження Л. Мошинської, Л. Регуш, О. Романенко рівня мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя засвідчує епізодичність і спонтанність формування та використання операції ймовірного прогнозування педагогами. Саме тому набуває актуальності питання діагностики сформованості антиципаційних умінь та навичок у дітей п'ятого року життя.

Ідеї застосування антиципації в різних сферах життя людини висвітлювалися в концепціях Ж. Піаже, Н. Gardner, J. Goodman та інших зарубіжних авторів. Багатьом аспектам антиципації присвячені праці російських та українських дослідників (М. Бернштейн, А. Брушлинський, Л. Регуш, М. Солобутіна, В. Тищенко, О. Топузов, Г. Утенбергена). Визначено, що процеси передбачення та прогнозування, що лежать в основі антиципації, є основоположними у розвитку психіки дитини. Тобто, рівень розвитку ймовірного прогнозування свідчить про рівень розвитку сприймання в цілому.

Поняття ймовірного прогнозування (антиципації) розглядається науковцями та практиками в багатьох площинах (філософії, психології, біології, педагогіці, мовознавстві та ін.). Антиципація – це уявлення про предмет або явище як результат дії в свідомості людини ще до того, як ці дії будуть реально сприйняті, або здійснені [4, с. 8]. Відомо, що це один із засобів інтенсифікації процесів породження і розуміння мовленнєвих висловлювань, що забезпечує передбачення окремих елементів мовленнєвого ланцюга на основі його попередніх елементів, а також досвіду індивіда (Г. Амінев, Т. Ахутіна, В. Тищенко, О. Фейнберг та ін.).

У дошкільному віці відбувається становлення здатності до прогнозування на мовленнєво-мислительному рівні (П. Блонський, А. Запорожець, Ф. Мошер, М. Поддяков, Д. Хорнсбі та ін.). Антиципація розвивається як елемент у структурі пізнавальної

діяльності, завдяки чому дитина вчиться встановлювати закономірності та виражати їх у мовленнєвій формі [16, с. 20]. Розвиток цієї здатності сприяє формуванню у дитини емоційної регуляції поведінки, підвищенню пізнавальної мотивації, що ґрунтується на мотиві очікуваного задоволення від процесу та результату пізнання, усвідомленню себе як соціальної істоти.

Механізм ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності – це передбачення майбутнього граматично, лексично та синтаксично правильно оформленого висловлювання, що ґрунтується на ймовірнісній структурі раніше набутого досвіду [3, с. 58].

Ймовірне прогнозування має дворівневу структуру:

- рівень змістових гіпотез: передбачення ходу розгортання комунікативного повідомлення, розвиток змістових зв'язків;
- рівень вербальних гіпотез: передбачення конкретної реалізації (вербалізації) вказаних змістових зв'язків [3, с. 58].

Тобто, в процесі розгортання комунікативного повідомлення відбувається синхронне прогнозування його змісту та вербальної форми.

Розвиток прогнозування пов'язаний не лише з мовною підготовкою дошкільників, а й з їхнім життєвим досвідом, здатністю переносити навички й уміння, сформовані в рідній мові, на різноманітні комунікативні ситуації [3, с. 58].

Одна з причин незначної динаміки у становленні ймовірного прогнозування – вкрай складний механізм прогнозування (А. Бауер, В. Ейхгорн, Г. Кребер). Для правильного виконання завдання дитина повинна зрозуміти сенс попередньої частини слова або речення, пропуску, проаналізувати граматичні вимоги до пропущеної частини; витягнути з довготривалої пам'яті мовні елементи, смислова сполучуваність яких з цим контекстом найбільш вірогідна; граматично упорядкувати ці елементи і включити в граматичну схему. Ці операції передбачають:

- наявність певного словникового запасу;
- сформованість лексичних умінь, пов'язаних з поєднанням мовних елементів;
- сформованість умінь розуміти простий текст;
- володіння основними граматичними структурами мови для побудови висловлювання.

Саме тому при дефіцитарності функції ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення відбувається гальмування процесу формування зв'язності мовлення.

Практика роботи з дітьми, що мають загальний недорозвиток мовлення, переконує у важливості випереджаючого, ймовірно прогностичного характеру корекції розвитку, навчання і виховання. Вона повинна мати за мету не закріплення і вдосконалення того, що вже є, що вже досягнуто дитиною, а активне формування того, що повинно бути досягнуто нею в найближчій перспективі відповідно до законів і вимог вікового розвитку та становлення особистісної індивідуальності. Планування компенсаційної роботи не може бути успішним без прогнозування.

ВИСНОВКИ

Аналіз підходів до трактування мовленнєвої діяльності засвідчив багатоаспектність, поліструктурність цього поняття. Представники психолінгвістичної школи найповніше досліджують глибину співвідношення лінгвістичного та комунікативного компонентів в процесі сприймання та продукування мовленнєвого матеріалу, аналізують процес реалізації мовлення у дітей через призму складних психологічних механізмів.

З'ясовано, що процес формування складових мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку здебільшого розглядається вітчизняними та зарубіжними науковцями з лінгводидактичних позицій його паралельного формування з фізичним і розумовим розвитком. Такий підхід не забезпечує реалізації психолінгвістичної мотивації виникнення певних мовленнєвих одиниць через потребу дитини у комунікації. Тому дослідження сформованості комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності є перспективною, але маловивченою темою. Особливої актуальності вона набуває стосовно дітей із загальним недорозвитком мовлення.

АНОТАЦІЯ

Розділ колективної монографії містить окремі аспекти розроблення проблеми формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей, а саме – специфіку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та особливості формування її компонентів. На основі систематизації наукових пошуків означено поняття «загальний недорозвиток мовлення». Розкрито підходи до класифікації порушень мовленнєвого розвитку, схарактеризовано рівні загального недорозвитку мовлення у дітей. Акцентовано увагу на важливості розуміння та використання інтеграції психологічних, психолінгвістичних та нейропсихологічних підходів до визначення

патологічних механізмів та структури загального недорозвитку мовлення у дітей. З'ясовано, що процес формування складників мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку здебільшого розглядається вітчизняними та закордонними науковцями з лінгводидактичних позицій його паралельного формування з фізичним і розумовим розвитком, що не забезпечує реалізації психолінгвістичної мотивації виникнення певних мовленнєвих одиниць через потребу дитини у комунікації. Схарактеризовано складники мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (лінгвістичний, комунікативний) через призму складних психологічних механізмів. Визначено особливості їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишина Л. Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2007. С. 18–23.
2. Бартенєва Л. І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією: дис.канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2000. 201 с.
3. Брушневська І. М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис.канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 258 с.
4. Бондарь В. І. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією акад. В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
5. Ельконін Д. Б. До питання періодизації психологічного розвитку в дитячому віці. *Загальна психологія*. 1971. № 4. С. 6–20.
6. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посібн. Київ, 2014. 238 с.
7. Рібцун Ю. В. Вивчення моторної функції молодших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2006. № 1. С. 44–48.
8. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 210 с.
9. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: прогр.-метод. комплекс. Київ: Кафедра, 2013. 283 с.

10. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України, 2011. 292 с.

11. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Український логопедичний вісник*. Вип. 1. 2010. С. 72–81.

12. Романенко О. Методика формування здатності до прогнозування в дітей із церебральним паралічем. *Дефектологія*. 2010. № 3. С. 36–39.

13. Трофименко Л. І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2011. № 4. С. 35–38.

14. Федорович Л. О. Сучасні моделі та підходи до надання освітніх послуг дітям раннього віку з особливими потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 32(2). С. 191–196.

15. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 27. С. 5–7.

16. Forlin, C., Slee, R., Rouse, M., Garner, P., Rose, R. and Ashman, A. (2010). Education for inclusion: changing paradigms. Workshop presented to: Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC): Promoting Diversity and Inclusive Practice, Queen's University, Belfast, 02–05 August 2010.

17. Hemsley-Brown J.V. and Sharp C. The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 2004. 29, 4 pp. 449–470.

18. Kirk S. A., Gallagher J. J. *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989. 598 p.

19. O'Brien L. M. America's Next Top Model: Parent Behaviors That Promote Reading. *Childhood Education: Infancy through early adolescence*, 2008. Vol. 84, № 2. P. 105–106.

20. Sharma U., Loreman T., & Forlin C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2012. 12(1), 12–21.

21. Wilson L. Learning to Read and the Preschool Years. *Childhood Education: Infancy though early adolescence*, 2012. Vol. 88, № 4. P. 270–271.

Information about the authors:

Brushnevska Iryna Mykolayivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Special
and Inclusive Education

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

Sydooruk Iryna Igorivna

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Special and Inclusive Education

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine