

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

Савінова Наталія Володимирівна

УДК 376.36 + 372.46 + 373.25

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У
ДОШКІЛЬНИКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

КИЇВ – 2013

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Миколаївському національному університеті імені В.О.Сухомлинського, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор
ШЕРЕМЕТ Марія Купріянівна,
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова,
завідувач кафедри логопедії.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
ЗАСЕНКО В'ячеслав Васильович,
директор Інституту спеціальної педагогіки
НАПН України;

доктор медичних наук, професор
ЛУКАШУК Віктор Дмитрович,
Національний медичний університет
імені О.О.Богомольця,
завідувач кафедри педіатрії;

доктор педагогічних наук, професор
МИРОНОВА Світлана Петрівна,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
завідувач кафедри корекційної педагогіки
та інклюзивної освіти.

Захист відбудеться 23 жовтня 2013 року о 12.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.14 у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розіслано 20 вересня 2013 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

С.В.Федоренко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. У законах України «Про освіту», державних національних програмах «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Діти України» визначено, що модернізація освіти в Україні стає пріоритетним державним завданням. У цьому зв'язку реформування та розвиток системи спеціальної освіти передбачає, передусім, забезпечення вільного доступу дитині з порушеннями психофізичного розвитку до якісної багатоступеневої освіти та створенні сприятливих умов для її всебічного розвитку. Серед інших пріоритетних напрямів державної політики, особливо відзначених у Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, – розширення україномовного освітнього простору, створення системи безперервної мовної освіти, виховання мовної особистості.

Вочевидь, на сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті проблема формування мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування у дітей із порушеннями мовлення, адаптація їх до умов загальноосвітньої школи набула пріоритетного значення. Вирішення даної проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційного логопедичного впливу; з удосконаленням методичних систем, які мають урахувувати неоднорідність контингенту дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) й провідні тенденції оновлення змісту освіти.

Різні аспекти досліджуваної проблеми представлено в роботах українських та зарубіжних учених. Проблему дизонтогенезу мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення досліджували О.Вінарська, Н.Жукова, Л.Журба, Д.Ісаєв, О.Корнєв, В.Лукашук, Л.Мастюкова, Є.Соботович, В.Тарасун, Т.Філічева, М.Шеремет та ін. Дослідження функціонування мовної здібності у дітей із загальним недорозвитком мовлення представлено в роботах Т.Візель, Ж.Глозман, Б.Гриншпун, Г.Жаренкової, Н.Жукової, Р.Левіної, А.Маркової, Н.Мікляєвої та ін. Про порушення програмування висловлювання, несформованість динамічного стереотипу йдеться в дослідженнях Т.Барменкової, В.Воробйової, В.Засенка, Л.Халілової та інших учених. Л.Єфіменкова, Л.Халілова, В.Юртайкін та ін. визначають зниження мовної здібності, що відображається на недостатній здатності до моделювання, заміщення та символізації. Роль спеціально організованого навчання дітей із відхиленнями у розвитку висвітлено в роботах учених (В.Бондар, В.Засенко, Л.Баряєва, Ю.Гаркуша, С.Миронова, З.Мовкебаєва, В.Синьов, Р.Сулейменова, В.Тарасун, Б.Тупоногов, Л.Фомічова, О.Хохліна, М.Шеремет та ін.), зокрема дітей із порушенням мовлення (Г.Волкова, С.Конопляста, Р.Левіна, Є.Соботович, В.Тарасун, Т.Філічева, Г.Чиркіна, С.Шаховська, М.Шеремет та ін.).

У сучасних наукових дослідженнях українських учених (Є.Соботович, В.Тарасун, М.Шеремет та ін.) представлено важливі для теорії та практики логопедії питання структури мовленнєвої діяльності в нормі та патології, психологічних механізмів мовлення, особливостей формування мовленнєвої

діяльності дитини в онтогенезі. В.Тарасун розроблено систему превентивного навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. С.Коноплястою представлено комплексну систему психолого-медико-педагогічної допомоги дітям із ринолаліями.

Окремі часткові проблеми сучасної логопедії зосереджено в роботах українських учених, серед яких: розвиток та формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) (Л.Трофименко), формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників (В.Тищенко), корекція порушень писемного мовлення у дітей із дитячим церебральним паралічем (Е.Данілавічюте), формування мовленнєвої готовності до навчання в школі (Н.Пахомова), комплексна система корекції мовлення у дітей раннього віку (Н.Манько), вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ 3-4 років (Ю.Рібцун), розвиток писемного мовлення (списування) у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (Н.Чередніченко) та багато інших.

Численні різноаспектні наукові доробки з проблем корекції мовлення дітей із різними мовленнєвими вадами свідчать про потужний потенціал української логопедії як науки та перспективи її подальшого розвитку, однак теоретико-методичні проблеми диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку в науці ще не розроблялися. Вочевидь, виникає суперечність між необхідністю обґрунтувати один із найактуальніших напрямів корекційно-розвивальної роботи, яким є диференційована логопедична корекція мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, з одного боку, та недостатньою концептуально-методологічною розробленістю означеної проблеми, з іншого.

Уважаємо, що зазначені вище роботи лише частково дотичні до заявленої теми дослідження, оскільки не визначено особливості теоретико-методичної складової диференційованої корекції мовленнєвої діяльності, не узагальнено форми, методи, способи їх розв'язання, не визначено перспективи, а відтак не вибудовано систему диференційованої логопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення, що водночас з окресленою актуальністю проблеми потребує методологічного, наукознавчого, дидактичного обґрунтування для глибокого проникнення в сутність проблеми та розробки перспективних шляхів її практичної реалізації.

Нерозробленість проблеми, її актуальність і потреби практики зумовили вибір теми дослідження «Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення», що належить до перспективних напрямів наукових досліджень з педагогічних наук.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри мовознавства та логопедії Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського: «Система диференційованої корекції

мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення» (реєстраційний номер 0112U000483). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні вченої ради Миколаївського національного університету (МНУ) ім. В.О.Сухомлинського (протокол № 4 від 21.10.2011 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 20.12.2011 р.).

Мета дослідження – визначити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити систему диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Досягнення мети дослідження забезпечується вирішенням таких **завдань**:

- проаналізувати стан розробки проблеми диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення у сучасному науковому дискурсі, уточнити понятійно-категоріальний апарат проблеми;

- висвітлити детермінанти онтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвої діяльності;

- визначити критерії та показники оцінки стану сформованості мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення;

- дослідити стан та особливості розвитку мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення;

- обґрунтувати та розробити систему диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ;

- розробити інтегральну методику оцінки та здійснити перевірку ефективності системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Об'єкт дослідження – мовленнєва діяльність дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – система диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Для розв'язання поставлених завдань використовувались такі **методи дослідження**:

теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння даних спеціальної науково-методичної літератури з метою визначення нейрофізіологічних, нейробиологічних, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних детермінант та особливостей структури, механізмів, етапів становлення та розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення;

емпіричні – спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, за допомогою яких визначено практичний досвід використання окремих складових логопедичного супроводу; вивчено стан інформованості фахівців

про онтогенетичні закономірності розвитку мовленнєвої діяльності, специфіку психолого-педагогічного супроводу та корекції наявних мовленнєвих розладів відповідно до характеру, етіопатогенезу, глибини та часу порушення; з'ясовано питання обізнаності батьків щодо онто- та дизонтогенезу мовленнєвої діяльності та шляхів подолання мовленнєвих розладів у дітей дошкільного віку; психолого-педагогічний експеримент з метою обґрунтування та апробації психолого-педагогічних умов й системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності, вивчення стану сформованості мовленнєвої діяльності у дошкільників;

статистичні: методи математичної обробки результатів дослідження з метою отримання найбільш достовірних результатів щодо розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільників із важкими порушеннями мовлення в умовах диференційованої логопедичної корекції.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: фундаментальні положення про мову як суспільне явище, її сутність як засобу спілкування і пізнання, систему мовної організації (Л.Виготський, О.Лурія, Ж.Піаже та ін.), вчення фізіологів про умовно-рефлекторний характер засвоєння мови (О.Іванов-Смоленський, М.Кольцова, М.Красногорський, І.Павлов, І.Сеченов та ін.); психофізіологічні принципи та теорія регуляції і саморегуляції психічної діяльності людини (П.Анохін, О.Бернштейн, І.Павлов, І.Сеченов); вчення психологів і психолінгвістів про розвиток мовленнєвих функцій, усвідомлення мовлення дітьми і результатів мовленнєвої діяльності (Б.Баєв, Л.Виготський, Д.Ельконін, М.Жинкін, С.Карпова, Г.Костюк, Г.Леушина, О.Лурія, А.Маркова, Г.Розенгарт-Пупко, С.Рубінштейн, І.Синиця, В.Семиченко, Ф.Сохін, Є.Тихєєва, К.Ушинський та ін.), про мовленнєву діяльність (О.Леонтєв), провідну діяльність дітей дошкільного віку (Л.Виготський, О.Запорожець, Д.Ельконін, О.Леонтєв); диференційований підхід до корекції мовлення дітей із ТПМ (С.Конопляста, Р.Левіна, Л.Лопатіна, І.Марченко, О.Паскаль, Ф.Сергєєв, Є.Соботович, В.Тарасун, М.Фомічова, М.Шеремет та ін.); лінгводидактичні принципи навчання дітей мови (А.Богуш, В.Тарасун, В.Скалкін, Л.Федоренко, Л.Фомічова та ін.); концептуальні положення про основні одиниці граматики, особливості формування граматичної правильності мовлення у дітей дошкільного віку в нормі та при патології (А.Богуш, В.Бельтюков, О.Гвоздев, М.Красногорський, Л.Лопатіна, Д.Ніколенко, Н.Серебрякова, С.Цейтлін та ін.); сучасні уявлення про структуру дефекту, в тому числі мовленнєвого (Л.Виготський, Р.Левіна та ін.); принцип системного підходу (П.Анохін, Б.Ломов); положення мовознавства щодо взаємозв'язку мови і мовлення (О.Потебня, Ф. де Соссюр та ін.), психології щодо навчання мови як мовленнєво-мисленнєвої діяльності (Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Лурія, С.Рубінштейн та ін.); положення про єдність законів нормального й аномального розвитку дитини (Л.Виготський), провідну роль спеціального навчання дітей з проблемами в розвитку (Л.Виготський, В.Засенко, В.Синьов, В.Тарасун, Б.Тупоногов, Л.Фомічова, О.Хохліна, М.Шеремет та ін.); концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з

порушеннями мовленнєвого розвитку (Є.Соботович); нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку (Є.Соботович).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- комплексно досліджено проблему диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення;

- розроблено теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення на основі системного, індивідуально-диференційованого, мотиваційно-когнітивного, корекційно-розвивального, комунікативно-діяльнісного й гуманістичного підходів;

- окреслено лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні та нейрофізіологічні детермінанти мовленнєвої діяльності;

- визначено інтегральну характеристику змісту, педагогічні умови та критерії оцінювання рівнів сформованості мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, виділено та охарактеризовано ключові складові досліджуваного феномену;

- розроблено, науково-обґрунтовано та проведено діагностичне експериментальне дослідження стану розвитку мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення; визначено й охарактеризовано рівні зазначеної складової;

- науково обґрунтовано й апробовано систему диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Подальшого розвитку набули:

- поняттєво-категоріальний апарат логопедії (тяжкі порушення мовлення);

- типологізація порушень окресленого компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення;

- наукові відомості щодо особливостей формування та розвитку мовленнєвої діяльності в умовах онто- та дизонтогенезу;

- упорядкування діагностичного інструментарію дослідження словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення;

- дидактичні положення щодо організації системи диференційованої логопедичної корекції;

- принципи діагностики, логопедичної корекції та спеціальної методики навчання рідної мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення, форми логопедичного впливу, вимоги до організації та проведення логопедичних занять.

Уточнено специфічні особливості мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості впровадження ключових теоретичних положень дисертації у навчально-корекційний процес спеціальних освітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема:

- системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності, що враховує типові та індивідуальні особливості дітей із тяжкими порушеннями мовлення, зумовлені специфікою мовленнєвого дефекту;
- умови ефективного формування мовленнєвої діяльності, специфічної за своїми проявами у дітей із різними формами мовленнєвої патології;
- авторського діагностичного інструментарію для вивчення рівнів розвитку мовленнєвої діяльності в аспекті словотворчої компоненти, який включає цикли завдань до визначених критеріїв;
- системи занять корекційно-розвивальної спрямованості, які містять диференційовані завдання відповідно до механізму порушення й індивідуально-типологічних особливостей дітей із різними формами мовленнєвої патології.

Одержані результати впроваджені у систему післядипломної педагогічної освіти вчителів-логопедів Миколаївської області (довідка № 404/1/16-13 від 19.03.2013 р.), працівників реабілітаційних центрів України (довідка № 119/12-3 від 20.03.2013 р.), використані при розробці навчально-методичних комплексів з курсу «Логопедія з історією логопедії», «Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» та педагогічна деонтологія», затверджених науково-методичною комісією МНУ ім. В.О.Сухомлинського (протокол № 1 від 4.09.2012 р.).

Особистий внесок автора в працях, написаних у співавторстві полягає в написанні розділів «Експериментальна методика коригування мовлення дітей в ігровій діяльності» [1], визначенні актуальності проблеми, розробці лекційних та практичних занять [3], теоретичному обґрунтуванні проблеми, її актуальності, основних положень [34, 44, 45, 46].

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні результати дослідження обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях, симпозіумах, педагогічних читаннях, серед яких: «Адаптаційні можливості дітей та молоді» (Одеса, 2008), «В.О.Сухомлинський про підготовку дитини до школи» (Одеса, 2008), «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Київ, 2008), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку (Кам'янець-Подільський, 2011-2012), «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2011), «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість» (Луганськ, 2012), «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту» (Донецьк, 2012), «Перспективи розвитку науки» (Гданськ, 2012), «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН про права інвалідів» (Київ, 2012), «Дитинство і сучасний світ: питання теорії і практики» (Умань, 2012); всеукраїнських: «V Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д.Ушинського»

(Одеса, 2007), «Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти». (Херсон, 2010), «Всеукраїнська з міжнародною участю конференція, присвячена 70-річчю професора Синьова В.М.» (Київ, 2010), «Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (Суми, 2010 р.), «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Кам'янець-Подільський, 2010-2012), «Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти» (Миколаїв, 2012), «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Миколаїв, 2013), «Творча спадщина А.С.Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти ХХІ століття» (Суми, 2013); всеукраїнському науково-практичному семінарі «Сенсорна інтеграція як форма корекційно-реабілітаційної технології» (Миколаїв, 2012).

Публікації. Основні результати дослідження відображені в 46 наукових та науково-методичних працях, 40 з яких є одноосібними. Серед них: 2 монографії, 3 навчальні посібники; 26 одноосібних статей у наукових фахових виданнях; 15 публікацій у збірниках матеріалів конференцій.

Кандидатська дисертація на тему «Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності» захищена в 2005 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (487, з них 6 – іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 621 сторінку. Основний зміст роботи викладено на 408 сторінках. Робота містить 52 додатки.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, визначено мету і завдання, об'єкт, предмет, окреслено теоретико-методологічні засади дисертації, охарактеризовано методи, розкрито наукову новизну, практичну значущість роботи, відображено особистий внесок і апробацію результатів дослідження, зазначені дані щодо публікацій з теми дослідження та структуру дисертації.

У **першому розділі** – «**Теоретико-методичні засади дослідження мовленнєвої діяльності в загальній та спеціальній науково-методичній літературі**» розкрито теоретико-методичні засади дослідження проблеми мовленнєвої діяльності, подано аналітичний огляд теоретичних і методичних праць, присвячених вивченню мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення, висвітлено філософські, лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні аспекти проблеми.

Методологічним обґрунтуванням дослідження змісту, структури, характерних особливостей концептів системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення є теорія мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, В.Гумбольдт, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Ф. де Соссюр, О.Шахнарович, Л.Щерба та ін.). При цьому у визначенні особливостей

мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ незаперечну роль відіграють філософські, лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні, лінгводидактичні дослідження детермінант мовленнєвої діяльності.

Різні наукові галузі представляють власне бачення мовленнєвої діяльності, що доводить існування певної варіативності у змісті самого поняття. Філософське розуміння мовленнєвої діяльності пов'язується зі спілкуванням людини, її активністю, творчим перетворенням середовища, інтеграцією в соціум (М.Бахтін, А.Брудний, А.Коршунова, Е.Маркарян, Ф.Михайлова, Б.Шорохова, М.Ярошевський та ін.). Мовознавчий аспект мовленнєвої діяльності переконливо доводить існування мовної та мовленнєвої діяльності у їх тісному взаємозв'язку (Д.Баранник, І.Білодід, В.Гумбольдт, Ф. де Соссюр, О.Шахнарович, Л.Щерба, Н.Юр'єва та ін.). Психологічне тлумачення представляє визначення мовленнєвої діяльності як і будь-якої іншої, котра характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером; з другого боку, – складається з декількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль) (Л.Виготський, С.Рубінштейн та ін.). На думку психолінгвістів (О.Леонтьєв), мовленнєва діяльність – певна абстракція, що не співвідноситься з іншими видами діяльності і обслуговує всі види діяльності, входячи у склад актів трудової, ігрової та пізнавальної діяльності у формі окремих мовленнєвих дій.

Визначальним теоретичним положенням дослідження є визнання теорії мовленнєвої діяльності як діяльнісної концепції мови у єдності спілкування й узагальнення, спрямованої на дослідження процесів продукування й сприйняття мовлення, мовленнєвих операцій і механізмів, вмотивованості мовленнєвої активності у складі структури немовної діяльності людини як члена соціуму, організації пам'яті, типів знань, зв'язку мислення й мовлення, значення та слова в мовленнєвому механізмі людини, нейропсихологічного підґрунтя мовленнєвих процесів, онтогенезу мовленнєвої здатності, стратегій оволодіння мовою та її використання тощо (О.Селіванова).

Важливого методологічного значення у визначенні концептуальних засад дослідження набуває положення про трифазну будову мовленнєвої діяльності, яка включає: мотиваційно-збуджувальний, орієнтовно-дослідницький та виконавчий рівні, а також визначення предметного та операційного рівнів діяльності й урахування особливостей кожного з них у процесі диференційованої логопедичної корекції. Цілеспрямованість такої організації є визначальними положеннями при формулюванні спеціальних задач диференційованої логопедичної корекції.

Теоретичним підґрунтям наукового пошуку ефективної системи диференційованої логопедичної корекції стали наукові доробки дослідників проблеми мовленнєвої діяльності (І.Зимня, О.Леонтьєв, Є.Соботович та ін.) щодо її структурної особливості, яка обумовлює якісну залежність кінцевого результату мовленнєвого висловлювання від рівня сформованості мовленнєвих умінь та навичок; розроблена Є.Соботович психолінгвістична

модель мовленнєвої діяльності, в якій мовлення розглядається як двовекторна діяльність, спрямована, з одного боку, на засвоєння мови (у її фонологічній, лексичній та граматичній ланках), а з іншого, на використання мови в актах комунікації (говоріння, сприймання мовлення, читання, письмо), та психологічних механізмів, що зумовлюють її формування, при цьому порушення специфічних мовленнєвих механізмів призводять до виникнення первинних мовленнєвих порушень, таких, як алалія (афазія), дизартрія, ринолалія, а вади загальнофункціональних механізмів здебільшого виявляються у вторинних порушеннях мовлення на фоні інших патологій психофізичного розвитку (розумова відсталість, затримка психічного розвитку тощо). Успішність здійснення логопедичної корекції мовленнєвої діяльності залежить від рівня оволодіння дитиною з ТПМ фонетичною системою мови, що залежить від взаємодії мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів, які забезпечують полімодальну єдність мовленнєвої функціональної системи.

У ході проведення дослідження, спираючись на аналіз робіт українських та зарубіжних учених (В.Виноградов, В.Гумбольдт, В.Грідін, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтєв, Ф. де Соссюр, А.Уфімцева, О.Шахнарович, Л.Щерба та ін.), змістовим підґрунтям дидактичної складової, що забезпечуватиме результативність системи диференційованої логопедичної корекції, визначено положення про основний та рушійний чинник мовленнєвої діяльності людини. Потреба у спілкуванні, досягаючи певного рівня, породжує мотиви, які створюють складну мотиваційну систему, що в свою чергу, виступає основним елементом у фазовій структурі мовленнєвої діяльності. Визначальною теоретичною складовою дослідження виступають концептуальні положення, розроблені Л.Виготським, згідно яких мовленнєва діяльність може виступати як самостійний вид діяльності зі специфічною мотивацією, складовими якої є мовленнєві дії (що мають мету, підпорядковану меті діяльності) і мовленнєві операції (що варіюють відповідно до умов), або ж у формі мовленнєвих дій, що включені в певну немовленнєву діяльність. Важливого значення у межах започаткованого дослідження набули наукові положення вчених (М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтєв, О.Лурія, Т.Рябова, О.Соколов та ін.) про механізми породження висловлювання та роль внутрішнього мовлення, в якому утворюється схема висловлювання, що в кінцевому результаті реалізується в розгорнутому мовному коді.

На основі вивчення та феноменологічного аналізу наукової літератури представлено визначення поняття *тяжкі порушення мовлення* – це різні види (ринолалія, дизартрія, алалія, афазія, заїкання та ін.) виражених порушень мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження, прояву, ступеня, локалізації ураженої функції, часу ураження, при яких спостерігається повний або частковий розлад мовної та комунікативної здібностей людини, що унеможливує справжнє оволодіння мовою, яке передбачає вміння використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях із різними комунікативними цілями.

Неоднорідність популяції дітей із ТПМ за етіологією мовленнєвого порушення вимагає при проведенні диференційованої логопедичної корекції урахування результатів наукових досліджень щодо ефективності роботи мозкових механізмів, тобто з позиції нейрофізіологічних та нейробіологічних механізмів.

Для досягнення оптимального результату системи диференційованої логопедичної корекції необхідно урахувувати *критичний період* – чітко обмежене в часі вікно, протягом якого вплив (досвід, сенсорні відчуття) забезпечує доступ інформації, важливої для нормального розвитку, яка протягом життя змінює здатність мозку, а також *чуттєвий період* – обмежений у розвитку проміжок часу, протягом якого вплив на функцію мозку проявляється особливо сильно й ефективно (О.Харченко). Оскільки чуттєвий період розташовується всередині критичного, то важливо, щоб початок логопедичної корекції співпадав із ним.

В якості відправних науково-теоретичних положень, що визначають характер та особливість системи диференційованої логопедичної корекції, визначено наступні: про вирішальну роль соціальних факторів у процесі розвитку специфічних функцій людини, зокрема, мовленнєвої (В.Бельтюков, О.Гвоздєв, М.Жинкін, О.Леонтєв, М.Швачкін та ін.), значення біологічних факторів, які, маючи вигляд певної системи зі своїми власними законами, можуть внести в процес розвитку мовлення позитивні тенденції (В.Бельтюков та ін.), психолінгвістична концепція «мовленнєвого онтогенезу» (О.Леонтєв), загальні закономірності онтогенезу мовлення в умовах нормального й аномального розвитку (Л.Виготський), клінічні прояви дизонтогенезу мовлення (О.Вінарська, А.Дубров, Н.Жукова, Л.Журба, Д.Ісаєв, О.Корнєв, Л.Мастюкова, В.Пушкін, Т.Філічева та ін.), формування у дитини складної системи мовленнєвих механізмів: загальнофункціональних (мислення, пам'ять, увага тощо) і специфічних мовленнєвих (аналітико-синтетична діяльність слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, симультанний та сукцесивний аналіз і синтез) (А.Валлон, Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтєв, О.Лурія, С.Рубінштейн, Є.Соботович, В.Тарасун та ін.).

Отже, на основі теоретичного аналізу першоджерел підтверджено можливість застосування філософських, лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних, нейрофізіологічних, нейробіологічних підходів до розгляду проблем формування та розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

У другому розділі «Діагностика стану мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення» представлено загальнометодичні та спеціальні принципи, методи логопедичної діагностики та корекції, проаналізовано зміст розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільників у чинних корекційно-розвивальних програмах та програмах загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів, презентовано опис критеріїв оцінювання мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Встановлено, що сучасний стан логопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення в Україні характеризується підвищеною увагою вчених до вдосконалення та розробки нових інтегральних науково-методичних систем диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дітей із різними формами мовленнєвої патології на засадах системності, мотиваційності, науковості, перспективності, результативності, гуманізації.

Ретельне вивчення спеціальної літератури, присвяченої дослідженню різних аспектів мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями розвитку, дозволило визначити складність та багатоаспектність досліджуваного феномену, що обумовило в межах започаткованого дослідження провести наукову розвідку щодо стану розвитку мовленнєвої діяльності **шляхом** вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз літературних джерел підтвердив, що в логопедії в процесі діагностики та навчально-корекційної роботи послуговуються комплексом загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних методичних принципів, які разом із загальнодидактичними складають відкриту ієрархічно підпорядковану систему, кожен рівень якої виконує певну функцію (методологічну, нормативну, концептуальну й регулятивну).

Доведено, що процес диференційованої логопедичної корекції та спеціального навчання мови потребує обов'язкового урахування двох груп принципів. Першу групу складають принципи, які виходять із необхідності враховувати найбільш загальні закономірності розвитку мовлення в нормі: *загальнодидактичні; загальнометодичні; частково-методичні.*

Принципи другої групи (спеціальні) забезпечують корекційно-розвивальну основу процесу спеціального навчання мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення. До другої групи принципів входять: принцип побудови навчання на основі урахування даних, отриманих у процесі систематичного вивчення стану мовлення дитини з тяжкими порушеннями мовлення; принцип автоматизації мовленнєвих навичок на основі осмисленого засвоєння дитиною мовних закономірностей; принцип максимальної особистісної спрямованості корекційно-розвивального впливу; принцип опори на вербальні засоби, які присутні в мовленні дитини; принцип формування і корекції мовленнєвого дефекту на основі встановлення взаємозв'язку між фонетичним, лексичним і граматичним компонентами мови та інші.

У результаті дослідження підтверджено, що система загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних методичних принципів навчання мови при наявності необхідної спеціальної лінгводидактичної інтерпретації є дієвим засобом визначення напрямів і шляхів конструювання змісту й процесу диференційованої логопедичної корекції та навчання мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Встановлено, що методи логопедії як педагогічної науки в основному збігаються з тими, які застосовує загальна та корекційна педагогіка, але в процесі корекційно-виховної роботи змінюються як самі методи, так і їх поєднання. У процесі логопедичної роботи (при діагностиці або корекції) зазвичай використовуються *практичні, наочні та словесні* методи. Вибір та використання того або іншого методу визначається характером мовленнєвого порушення, змістом, цілями та завданнями корекційного логопедичного впливу, етапом роботи, віковими, індивідуально-психологічними особливостями дитини та ін. При впровадженні диференційованої логопедичної корекції особливого значення має використання репродуктивних та продуктивних методів, а також їх поєднання з урахуванням специфіки мовленнєвого порушення. *Репродуктивні методи* є найбільш ефективними у розвитку імітаційної здібності у дітей, а *продуктивні* – при формуванні зв'язних висловлювань, виконанні творчих завдань. Особливості застосування цих методів визначаються специфікою мовленнєвого розладу, структурою співвідношення первинних та похідних порушень мовлення дитини, її віковими особливостями.

Реалізація диференційованого підходу до дітей із тяжкими порушеннями мовлення передбачає цілеспрямовану зміну завдань та окремих сторін змісту навчально-корекційної роботи, постійне варіювання методами та організаційними формами з урахуванням загального та особливого в розвитку кожної дитини.

Детальний аналіз чинних корекційно-розвивальних програм та програм виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку дозволяє констатувати, що в них детально представлені завдання з розвитку фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної компетентностей, відображаючи своєрідність контингенту дітей, із нормальним рівнем мовленнєвого розвитку – за віковим принципом, із загальним недорозвитком мовлення – за рівнем мовленнєвого розвитку. При цьому кожна програма представляє узагальнені показники обсягу знань, умінь і навичок, якими повинна оволодіти дитина старшого дошкільного віку, та загальні завдання незалежно від індивідуально-типологічних особливостей дітей, рівня сформованості мовленнєвих знань, умінь і навичок тощо.

У науково-експериментальному дослідженні нами розроблені вихідні положення, які є основою для проектування системи критеріїв сформованості мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ, зокрема базових словотворчих операцій, серед них:

- необхідність відповідності критеріїв та їх показників структурним компонентам розробленої системи формування знань, умінь і навичок словотворення у дітей із ТПМ;

- взаємодоповнюваність критеріїв, використаних для оцінки сформованості словотворчих операцій;

- доцільність поєднання якісних і кількісних критеріїв, що дозволить найбільш об'єктивно оцінювати результати експериментальної роботи;

– упорядкування діагностичного інструментарію з метою мінімальної трудомісткості, енергоємності та можливості його використання не лише в умовах дослідно-експериментального дослідження, але й у природних умовах життєдіяльності дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

Критерії та показники сформованості мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення повинні відповідати наступним вимогам:

– по-перше, вони мають бути впорядкованими в ієрархічну систему для відображення послідовності вирішення завдань із формування словотворчих операцій у дітей із ТПМ;

– по-друге, вони повинні віддзеркалювати специфіку системи диференційованої корекції мовленнєвої діяльності, зокрема словотворчих умінь і навичок у дітей із ТПМ;

– по-третє, вони мають бути обов'язково унаочненими, доступними для розуміння дитиною з тяжкими порушеннями мовлення.

Структурна організація процесу дослідження мовленнєвої діяльності в аспекті словотворення у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення складається з мотиваційно-когнітивно-аналітичного, практично-діяльнісного та оцінно-комунікативно-діяльнісного компонентів та обумовлюється позитивною цілеспрямованою мотивацією до опанування дитиною початковим рівнем теоретичних знань щодо значення словотворчих ресурсів як базової операції словотворення; діяльнісним підходом, який зумовлює практичну спрямованість процесу перевірки та закріплення отриманих нових знань, умінь і навичок у різних видах діяльності (пізнавальній, навчальній, художній, театралізованій, ігровій, образотворчій, конструктивній і т.д.); готовністю до оцінно-контрольної діяльності результатів власної мовленнєвої дії, або іншого учасника навчальної інтеракції.

Єдність *мотиваційно-когнітивно-аналітичних, практично-діяльнісних та оцінно-комунікативно-діяльнісних* дій виступає основою для діагностики та формування мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ.

Отже, критеріальну базу дослідження склали три групи критеріїв: *мотиваційно-когнітивно-аналітична* готовність до здійснення базових мовленнєвих (словотворчих) операцій та дій у дітей із ТПМ, *практично-діялісне* застосування узагальнених мовленнєвих (словотворчих) знань, умінь і навичок дітьми із ТПМ та *оцінно-комунікативно-діялісна* готовність до вербально-семантичного аналізу твірних та похідних слів, контролю за нормативністю словотворчої діяльності та використання нових словотворчих одиниць у зв'язному мовленні.

Мотиваційно-когнітивно-аналітичний критерій визначається як критерій оцінювання мотиваційної, когнітивної готовності логопатів до здійснення свідомої, цільової аналітично-сислової базової мовленнєвої (словотворчої) дії (розчленування та осмислення твірних та похідних слів, словоутворюючих формантів), спрямованої на досягнення успіху та позитивного результату корекційно-розвивальної взаємодії у схемі *логопат-логопед*, яка виникає в процесі цілеспрямованої диференційованої

логопедичної корекції на спеціально організованих заняттях та в ході ігор корекційно-розвивальної спрямованості.

Основним змістом *критерію мотиваційно-когнітивно-аналітичної готовності до здійснення базових словотворчих операцій та дій у дітей із ТПМ* є готовність дитини з ТПМ отримати конкретні знання щодо значення, сфери застосування, особливостей твірних слів, процесуальної своєрідності та впливовості словотворчих ресурсів (кореневих й афіксальних морфем), семантичної варіативності однокорневих словотворчих новоутворень.

З огляду на вищезазначені характеристики виділено наступні показники критерію мотиваційно-когнітивно-аналітичної готовності до здійснення базових словотворчих операцій та дій у дітей із ТПМ (на матеріалі іменників, прикметників, дієслів): аудіальна ідентифікація твірних та похідних слів; визначення семантичної варіативності однокорневих словесних новоутворень у словотвірному ланцюжку; розуміння зміни значення слів від наявності в них словоутворюючих морфем (префіксів та суфіксів); визначення відповідності/невідповідності похідних слів мовним стандартам.

Практично-діяльнісний критерій сформованості словотворчих знань, умінь і навичок у дітей із ТПМ характеризує адекватність сприйняття теоретичного матеріалу щодо словотворчих ресурсів, способів словотворення, функцій твірного та похідного слова, орієнтацію в арсеналі певних засобів досягнення поставлених корекційно-навчальних цілей, засвоєння способів та досвіду вирішення конкретних словотворчих завдань.

Практично-діялісне впровадження узагальнених морфологічних навичок словотворення іменників, прикметників, дієслів суфіксальним та префіксальним способами дітьми із ТПМ характеризує рівень сформованості словотворчих знань, умінь і навичок щодо утворення похідних слів (іменників, прикметників, дієслів) суфіксальним, префіксальним способами, способом основоскладання та переведення однієї частини мови в іншу, що проявляється в пошуку нових варіантів здійснення словотворчих операцій, перенесення отриманих умінь і навичок спочатку в площину подібних ігор та вправ, а потім поступово – у завдання, які мають більш складне у змістовому плані пізнавальне завдання, на основі когнітивно-пізнавальних, теоретико-практичних, аналітико-синтетичних або творчих дій.

Окреслені функції практично-діялісного критерію сформованості словотворчих умінь і навичок перевіряються за представленими нижче показниками.

Сформованість узагальнених морфологічних навичок словотворення суфіксальним способом – уміння утворювати від твірної основи похідні слова (іменники, прикметники, дієслова) суфіксальним способом за аналогією чи зразком; уміння самостійно утворювати від твірної основи похідні слова (іменники, прикметники, дієслова), використовуючи *суфікс* в якості словотворчого засобу, або словотворчого форманту; вибір та презентація словотвірної пари; уміння виділяти частину (словотворчий формант) похідного слова, якою воно відрізняється від основи твірного; розуміння

семантичного значення твірного та похідного слова, утвореного суфіксальним способом.

Сформованість узагальнених морфологічних навичок словотворення префіксальним способом – уміння утворювати від твірної основи похідні слова (іменники, прикметники, дієслова) префіксальним способом за аналогією чи зразком; уміння самостійно утворювати від твірної основи похідні слова (іменники, прикметники, дієслова), використовуючи *префікс* в якості словотворчого засобу, або словотворчого форманту; вибір та презентація словотвірної пари; уміння виділяти частину (словотворчий формант) похідного слова, якою воно відрізняється від основи твірного; розуміння семантичного значення твірного та похідного слова, утвореного префіксальним способом.

Утворення нових слів переведенням однієї частини мови в іншу – уміння утворювати похідні слова-іменники від прикметників переведенням однієї частини мову в іншу за аналогією, зразком чи самостійно; розуміння семантичного значення твірного та похідного слова.

Утворення складних слів засобом злиття словотвірних основ – уміння утворювати нові слова, визначивши з двох запропонованих слів дві твірні основи та об'єднавши їх в одне слово; розуміння семантичного значення твірного та похідного слова.

Оцінно-комунікативно-діяльнісний критерій сформованості мовленнєвої діяльності в аспекті розвитку словотворчих умінь і навичок у дошкільників із ТПМ пов'язаний із підсумково-узагальнюючою діагностикою рівня сформованості необхідних теоретико-практичних знань щодо процесу та механізму творення похідних слів морфологічним способом за певними правилами (законами, моделями). Цей критерій виконує контрольну-оцінну, акмеологічну, пошуково-дослідницьку, комунікативно-діялісну функції.

Відповідно було визначено три групи показників оцінно-комунікативно-діялісного критерію, а саме:

– *готовність до вербально-семантичного аналізу твірних та похідних слів* – рівень розуміння та пояснення значень слів, утворених за певною словотворчою моделлю; розуміння та пояснення семантики словотвірної пари, яку становлять твірне та похідне слово; визначення семантичного змістового поля твірного слова; уміння утворювати словотвірний ланцюжок; уміння визначати спільне словотвірне значення похідних слів одного словотвірного типу;

– *здатність до вербально-аналітичного контролю словотворчої діяльності* – розуміння адекватності виконання завдання в процесі співставлення власного варіанта з нормативним; уміння представити вербальний коментар до власної словотворчої дії; ступінь оволодіння дією, виконання продуктивно-словотворчої дії з необхідною швидкістю на предметному рівні, у словесній, символічній формі, подумки;

– *готовність до словотворчої інтерпретаційно-творчої діяльності* – уміння дитини з ТПМ самостійно оперувати засвоєними морфологічними способами словотворення; ступінь розуміння та самостійне утворення

словотвірного гнізда – сукупності слів, об'єднаних відношеннями похідності й спільним коренем; здатність інтегрувати набуті теоретичні знання зі словотвору з практичною ігровою діяльністю; здатність без допомоги вчителя-логопеда самостійно переносити здобуті нові словотворчі уміння і навички у нестандартні комунікативні ситуації.

Отже, зведені показники сформованості конкретно визначеної складової словотворчої компетентності відображають якісну характеристику окремих виявів мовленнєвої діяльності та визначають якісні ознаки сформованості словотворчих умінь і навичок. Об'єднані у певну систему критеріальні показники дозволятимуть зробити висновок про якісні зміни у формуванні та розвитку словотворчої компетентності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

У третьому розділі «Стан та особливості мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення» висвітлено теоретико-методичні аспекти дослідження стану розвитку мовленнєвої діяльності в аспекті словотворчої компоненти у дітей із ТПМ, проаналізовано сутність, основні підходи, структуру та зміст діагностичної методики, визначено рівні сформованості мовленнєвої (словотворчої) діяльності, представлено рівневий аналіз стану сформованості словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, на підставі якого визначено особливості мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Вивчення сформованості словотворчих умінь і навичок у дошкільників із ТПМ та їх індивідуально-типологічних особливостей, що виявляються в процесі корекційно-розвивальної роботи, є важливим аспектом для вирішення численних проблем диференційованої логопедичної корекції та формування навичок нормативного мовлення, використання нормативних мовних одиниць у процесі мовленнєвого спілкування.

Теоретичними витоками діагностичного дослідження стали: з'ясовані під час теоретичного аналізу спеціальної логопедичної літератури особливості оволодіння дитиною з порушеннями мовленнєвого розвитку словотворчими уміннями і навичками; закономірності та специфічні прояви порушень словотворчих процесів у дітей із ЗНМ III-IV рівнів (Н.Жукова, Р.Лалаєва, Р.Левіна, Н.Серебрякова, Т.Туманова, Т.Філічева, Г.Чиркіна та ін.), у дітей із алалією (В.Ковшиков, В.Орфінська, Є.Соботович, Н.Трауготт та ін.).

У розробці методики констатувального дослідження ми спиралися на науково-методичні доробки українських та закордонних учених (Н.Жукова, С.Конопляста, Р.Лалаєва, Р.Левіна, Н.Нікашина, В.Орфінська, Н.Серебрякова, Є.Соботович, Л.Спірова, В.Тарасун, Т.Туманова, Л.Трофіменко, Т.Філічева, Г.Чиркіна, М.Шеремет, Р.Шуйфер та ін.).

Для проведення експерименту було залучено до обстеження 186 дітей 5-7 років, з числа яких – 60 дітей без мовленнєвої патології (з них по 30 дітей 6-го та 7-го років життя), 82 дитини – із загальним недорозвитком мовлення неускладненого характеру (42 дитини 6-го та 40 – 7-го років життя), який

виник на фоні мінімальних неврологічних проявів, а також педагогічної та соціальної занедбаності, 23 дитини – зі стертою формою дизартрії (13 дітей 6-го та 10 – 7-го років життя), у 21 дитини (13 дітей 6-го та 8 – 7-го років життя) визначено моторну алалію.

Основним завданням діагностичного обстеження було визначення можливостей дітей із тяжкими порушеннями мовлення щодо здійснення ряду базових словотворчих операцій: 1) виділення та розпізнавання морфеми на слух зі звучачого слова; 2) інтегрування, тобто включення словотворчого форманта у склад нового (похідного) слова; 3) виокремлення нормативного варіанту твірного або похідного слова з ряду запропонованих.

До кожного критерію і показника розроблено спеціальні завдання. *Перша група завдань* була спрямована на вивчення мотиваційно-когнітивно-аналітичної готовності до здійснення базових словотворчих операцій та дій у дітей із ТПМ за описаними вище показниками.

Метою зазначеного напрямку експериментального дослідження було з'ясування можливостей дітей із ТПМ визначати відповідність твірного або похідного слова еталонним нормативним мовним вимогам, семантичну варіативність однокореневих словотвірних новоутворень у словотвірному ланцюжку, зміну значення слів від наявності в них словоутворюючих формантів (префіксів та суфіксів); проводити семантичну диференціацію твірних та похідних слів; виділяти словоутворюючі морфеми.

У процесі експериментального дослідження умінь дітей ідентифікувати на слух (аудіальна ідентифікація) твірні та похідні слова, враховуючи особливості психічних можливостей, визначено рівні допомоги. Для виявлення особливостей та можливостей аудіальної ідентифікації твірних та похідних слів використано експериментальні цикли завдань «У колі друзів», «Хто перший?», «Зроби світ прекрасним».

Дослідження можливості визначати семантичну варіативність однокореневих словотвірних новоутворень у словотвірному ланцюжку проводилося в процесі виконання циклу завдань «Подорож до країни слів», «Хмаринки та сніжинки». При цьому також були визначені рівні допомоги.

Виявлення особливостей розуміння зміни значення слів від наявності в них словоутворюючих морфем (префіксів та суфіксів) проводилося з використанням циклу експериментальних завдань «Чарівний потяг». Окреслено відповідні рівні допомоги.

Дослідження умінь визначати відповідність або невідповідність похідних слів мовним стандартам (на матеріалі іменників, прикметників, дієслів) проводилося за допомогою експериментальних завдань циклу «В гостях у казки «Рукавичка», «Роби зі мною, роби як я, роби краще, ніж я». Було окреслено рівні допомоги.

Отже, виконання *першої групи завдань* на вивчення мотиваційно-когнітивно-аналітичної готовності до здійснення базових словотворчих операцій та дій у дітей із ТПМ дозволило відслідкувати сформованість умінь дітей знаходити загальні та відмінні ознаки в словах, співставляти звучання

однокореневих слів, які відрізняються одним словотворчим формантом, а також пояснювати помічені відмінності в словах.

За вихідний пункт дослідження можливостей дітей утворювати нові слова суфіксацією або префіксацією взято системну організацію словотвору. Комплексною системоутворючою одиницею стала словотворча парадигма, яку можна виявити в сукупності похідних, об'єднаних тотожністю твірної основи, але протиставлених дериваційним формантом.

У процесі підготовки завдань другої групи вихідним положенням було врахування високого словотворчого потенціалу слова, тобто добір твірних слів, які створюють можливість утворення значної кількості похідних.

Виходячи з цього, *друга група завдань* дозволила з'ясувати рівень сформованості умінь і навичок словотворення суфіксальним чи префіксальним способом, переведенням однієї частини мови в іншу, злиттям двох твірних основ, що дозволяє дослідити можливість дитини з ТПМ здійснювати аналітико-синтетичні операції з метою пошуку та використання на практиці нових способів словотворчих дій.

Для виявлення умінь словотворення способами суфіксації, префіксації, переведенням однієї частини мови в іншу, складанням двох основ було використано експериментальні завдання, представлені в циклах «Хто в рукавичці живе?», «Який, яка, яке?», «Від слова до слова», «Різнокольорові смужки», «Скажи навпаки», «У гості казка завітала», «Фокус», «Відгадайка». У процесі виконання були використані відповідні види допомоги.

Третя група завдань, вміщена в цикли завдань «Хто перший», «Знаючи», «Давай поміркуємо», «Поясни», «Хто що робить», «Веселий чарівник», передбачала з'ясування сформованості початкових теоретико-практичних знань щодо процесу та механізму утворення похідних слів різними способами за певними правилами (законами, моделями), виконання контрольної-оцінної, мовленнєво-пошукової, мовленнєво-творчої діяльності на пояснення значення нового слова, введення його у речення та використання в інтерактивній взаємодії з дорослими або однолітками. В процесі виконання завдань використовувались також різні види допомоги.

Аналіз результатів виконання дітьми завдань, спрямованих на визначення рівня аудіальної ідентифікації твірних та похідних слів (на матеріалі іменників, прикметників, дієслів) показав розбіжності в успішності виконання завдання дітьми 6-го та 7-го років життя з тяжкими порушеннями мовлення. Вони відрізняються рівнем сформованості досліджуваних умінь і навичок, насамперед, за віковою приналежністю. Серед дітей 6-го року життя із порушенням мовленнєвого розвитку помилкові дії показали 92,7% учасників експерименту та 88,1% дітей 7-го року життя. 37,4% дітей 6-го року життя та 28,9% дітей 7-го року життя із ТПМ показали низький рівень сформованості навичок аудіальної ідентифікації твірних та похідних слів: у них відсутня самостійність та ініціативність, мотивація до виконання завдання; самостійно не можуть визначити правильний варіант твірного (похідного) слова з ряду запропонованих, голосові акцентуації експериментатора на правильному варіанті не беруться до уваги.

Експериментальні дослідження *визначення семантичної варіативності однокорених словесних новоутворень у словотвірному ланцюжку* показали, що 94,3% дітей 6-го року життя із тяжкими порушеннями мовлення частково або повністю не виконали завдання, серед дітей 7-го року життя із тяжкими порушеннями мовлення – 80,6%, низький рівень було зафіксовано у 48,5 % дітей 6-го року життя та 41,7% дітей 7-го року життя із ТПМ.

Дослідження *розуміння зміни значення слів від наявності в них словоутворюючих морфем (префіксів та суфіксів)* засвідчили, що безпомилкові дії з означеного показника показали лише 6,7% учасників 6-го року життя та 14,1% - 7-го року життя. 46,5% дітей 6-го року життя та 36,7% дітей 7-го року життя із порушенням мовленнєвого розвитку показали низький рівень осмислення семантичної залежності слова від наявності або відсутності в них словоутворюючих морфем. Не спостерігається фіксація емпіричних знань у адаптованих для розуміння дітьми словах-термінах, а теоретичні знання не проявляються в аналітико-синтетичних операціях мисленнєвої діяльності. Отримані знання не переносяться у практичну площину реалізації словотворчого завдання щодо визначення значення словоутворюючого форманта.

За результатами виконання завдань у більшості дітей із ТПМ ми виявили відсутність розуміння змісту завдання, семантики нових слів, а у дітей із низьким рівнем мовленнєвого розвитку – нерозуміння змісту деяких похідних слів, що вимагало додаткових пояснень та унаочнення.

Проведення діагностики на *визначення відповідності/невідповідності похідних слів мовним стандартам (на матеріалі іменників, прикметників, дієслів)* показало наступні результати.

Найбільш численну групу складають діти, які здійснили вибір ненормативного варіанту похідного слова (прикметника, дієслова) з усіх запропонованих. Серед дітей 6-го року життя 38,7% вибрали неправильний варіант, серед дітей 7-го року життя – 34,2%. Правильне виконання завдання продемонстрували 10,9 % (6-го року життя) та 13,6% (7-го року життя) дітей із ТПМ.

Таким чином, більш доступним для розуміння дошкільниками з ТПМ було визначення нормативного варіанту похідного слова-іменника. Помилкове визначення ненормативних варіантів прикметників та дієслів визначається фрагментарністю сприйняття предметного середовища, виділення суттєвих ознак предмета, орієнтування лише на предметну лексику, що заважає дитині відчувати і сприймати різноманітні значення слів, які надають афікси. Крім того, спостерігається недостатність базового словника похідних одиниць, порушення фонологічних операцій розпізнавання звукових комплексів слів, а також недостатність мовленнєвої практики з оперування різноманітною лексикою.

Аналіз *сформованості узагальнених морфологічних навичок словотворення суфіксальним або префіксальним способами* практично-діяльнісного критерію дозволило передбачити, що дитина з ТПМ повинна володіти комплексом аналітичних та синтетичних процесів.

Діти під час виконання завдання відчували певні ускладнення, при цьому їх вікові характеристики не мали суттєвого значення, на відміну від результатів виконання попередніх завдань. Як засвідчують результати, 50,1% дітей 6-го року життя 46,3% дітей 7-го року життя із тяжкими порушеннями мовлення показали низький рівень при утворенні іменників суфіксальним способом та відповідно 51,9% 6-го року життя та 48,2 % дітей 7-го року життя із тяжкими порушеннями мовлення показали низький рівень при утворенні іменників префіксальним способом. Незначна частина дітей із ТПМ правильно виконали завдання: 4,7 % дітей із ТПМ 6-го року життя та 5,9 % дітей із ТПМ 7-го року життя при утворенні іменників суфіксальним способом та 3,9 % дітей із ТПМ 6-го року життя та 4,9 % дітей із ТПМ 7-го року життя при утворенні іменників префіксальним способом.

Аналіз результатів виконання завдань щодо утворення прикметників та дієслів суфіксальним та префіксальним способами свідчить про те, що найбільш складним для дітей із тяжкими порушеннями мовлення завданням було утворення прикметників суфіксальним способом. Діти п'ятирічного віку відчували суттєві труднощі при утворенні прикметників суфіксальним способом, ніж діти шестирічного віку. Це свідчить про те, що діти шестирічного віку мають більшу мовленнєву практику і практичний досвід застосування нових слів у мовленнєвій діяльності, отриманий на логопедичних заняттях у дошкільному навчальному закладі.

48,1 % дітей 6-го року життя та 42,7% дітей 7-го року життя із ТПМ показали низький рівень при утворенні прикметників суфіксальним способом та відповідно 43,3% 6-го року життя та 36,5 % дітей 7-го року життя із ТПМ показали низький рівень при утворенні прикметників префіксальним способами. Правильно виконали завдання по утворенню прикметників суфіксальним способом: 5,3% дітей 6-го року життя та 7,6 % дітей 7-го року життя. Кращі результати спостерігалися при утворенні прикметників префіксальним способом відповідно: 7,3 % дітей 6-го року життя та 9,7 % дітей 7-го року життя із ТПМ.

Значні труднощі при утворенні нових слів переведенням однієї частини мови в іншу відчували діти з порушеннями мовленнєвого розвитку. 56,9% дітей 6-го року життя та 45,7% дітей 7-го року життя із ТПМ показали низький рівень при виконанні завдання. Правильно виконали завдання: 1,9 % дітей 6-го року життя та 3,4 % - 7-го року життя по утворенню іменників із прикметників переведенням з однієї частини мови в іншу.

Отже, найбільш складним виявилось завдання на словотворення переведенням однієї частини мову в іншу, що потребує диференціації семантичного значення твірного та похідного слів, ідентичних за фонетичною будовою, знаходження різниці між словами у контексті.

Аналіз результатів виконання завдання щодо *утворення складних слів засобом злиття слів* дозволив перевірити уміння утворювати нові слова, визначивши з двох запропонованих слів дві твірні основи, об'єднавши їх в одне слово, а також розуміння семантичного значення твірного та похідного слів. 37,8 % дітей 6-го року життя та 31,2% дітей 7-го

року життя із ТПМ показали низький рівень умінь утворювати складні слова за аналогією з опорою на мовленнєвий зразок. Правильно виконали завдання 10,6% дітей 6-го року життя та 12,6% дітей 7-го року життя.

Виконання завдань щодо *готовності до вербально-семантичного аналізу твірних та похідних слів* дозволив виявити рівень розуміння та пояснення значень слів, утворених за певною словотворчою моделлю за допомогою афіксальних морфем, умінь утворювати словотвірний ланцюжок, визначати спільне словотвірне значення похідних слів одного словотвірного типу свідчить про те, як дитина сприймає зміст твірної основи, а потім – зміст самостійно створеної конструкції.

Як засвідчують дані, 43,8 % дітей 6-го року життя та 38,2% дітей 7-го року життя із ТПМ показали низький рівень семантичної обізнаності змісту утворених слів. Правильно виконали завдання 11,4% дітей із ТПМ 6-го року життя та 14,7 % - дітей 7-го року життя.

Здатність до вербально-аналітичного контролю словотворчої діяльності діагностувалась із метою вивчення розуміння адекватності виконання завдання у процесі співставлення власного варіанта завдання з нормативним варіантом, умінь представити вербальний коментар до власної словотворчої дії, а також представити умінь оцінювати правильність власної відповіді та відповідей інших. Аналіз отриманих даних засвідчив, що повністю впоралися із завданням 5,1 % дітей 6-го року життя та 7,5 % дітей 7-го року життя з порушеннями мовленнєвого розвитку, не змогли представити коментар виконаної дії, оцінити свою відповідь та відповідь товаришів відповідно 52,2% та 46,4 % дітей. Це свідчить про несформованість дій самооцінки, тобто усвідомленого ставлення дитини до своїх дій, що ґрунтується на зіставленні як процесу виконання, так і результатів своєї діяльності з поставленими вимогами, зразком.

Дані діагностики готовності до словотворчої інтерпретаційно-творчої діяльності засвідчують, що правильні умінь самостійно оперувати засвоєними морфологічними способами словотворення та інтегрувати набуті теоретичні знання зі словотвору з практичною ігровою діяльністю продемонстрували 4,9 % дітей 6-го року життя та 7,0 % дітей 7-го року життя з порушенням мовленнєвого розвитку, не змогли виконати завдання відповідно 49,2 % дітей 6-го року життя та 44,5 % дітей 7-го року життя з ТПМ. Це пояснюється недостатнім розвитком зв'язного мовлення, збіднілим лексичним запасом, а в окремих випадках – фрагментарністю розуміння ситуації спілкування, або відсутністю бажання розуміти та виконувати завдання.

Одержані результати експериментальної діагностики показали, що формування словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення без спеціальної корекційної логопедичної роботи неможлива. Це зумовлює, в свою чергу, необхідність впровадження в практику роботи системи диференційованої логопедичної корекції досліджуваного феномену. Таким чином, окреслені особливості мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями

мовлення стимулювали нас до розробки системи диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

У четвертому розділі «Система диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення» презентовано корекційну систему диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, її структуру, визначено та деталізовано педагогічні умови її впровадження в навчально-корекційний процес спеціальних дошкільних навчальних закладів для дітей із ТПМ.

Систему диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ розглянуто як комплекс принципів, методів, форм, прийомів, способів та засобів корекційно-розвивального навчання, що зумовлюють створення спеціально організованого освітнього простору, в якому центральне місце займає взаємодія логопеда та дитини в умовах корекційно-розвивального середовища за сприятливих умов організації диференційованого логопедичного впливу та компенсації порушень різних функціональних систем (моторики, психіки), забезпечуючи формування якісних змін вікових новоутворень та позитивних відносин між дитиною та соціальним оточенням.

Узагальнення результатів дозволило встановити найбільш доцільні форми організації диференційованого логопедичного впливу, серед яких *підгрупові, дуетні та індивідуальні* заняття. *Підгрупові* заняття передбачають диференційовані завдання для підгрупи дітей, які мають подібні за структурою дефекти. *Індивідуальні* заняття проводяться логопедом з однією дитиною. *Дуетні* заняття проводяться з двома дітьми. Особливість дуетного заняття полягає в тому, що з метою формування нормативного мовлення один або два (за необхідністю) рази на тиждень об'єднуються 2 дитини з однаковою клінічною формою порушення та однаковим рівнем сформованості мовленнєвих умінь і навичок. В останній тиждень місяця дуетне заняття для закріплення отриманих умінь і навичок можливо проводити з дітьми, які мають однакову клінічну форму мовленнєвого порушення, але різний рівень (високий і середній, достатній і низький) сформованості мовленнєвих умінь та навичок, що створює додаткові можливості для наслідування правильного мовленнєвого зразку та формування у дітей із ТПМ дій взаємоконтролю та самоконтролю, взаємооцінки та самооцінки мовленнєвої діяльності.

Узагальнення матеріалів дослідження дало можливість виокремити типи занять за умов визначення компетентнісного аспекту формування мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ. На підставі цього логопедичні заняття можуть бути умовно поділені за типами: заняття з формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій.

Заняття з формування мовної компетенції у дошкільників із ТПМ за видами поділяються на: заняття з формування базових фонетичних та орфоепічних умінь; заняття з формування базових лексичних та граматичних умінь.

Заняття з формування мовленнєвої компетенції у дітей із ТПМ поділяються за видами наступним чином: заняття з формування навичок адекватного сприйняття та розуміння мовлення; заняття з формування відтворюючих мовленнєвих умінь та навичок; заняття з формування контрольних-оцінних умінь та навичок (здатність до контролю, взаємоконтролю та самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності); заняття з формування умінь та навичок використовувати засоби рідної (української) мови у власному мовленні.

Заняття з формування комунікативної компетенції у дітей із ТПМ включають наступні види занять: заняття з формування умінь та навичок встановлювати та підтримувати контакт зі співрозмовником; заняття з формування умінь та навичок добирати вербальні та невербальні засоби спілкування.

У ході дослідження встановлено та перевірено, що ефективність формування компетенцій у дитини з ТПМ як мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку вчителями-логопедами шляхів удосконалення організації корекційної логопедичної роботи, урахування індивідуально-типологічних особливостей дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, свідомого проектування змісту корекційного навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. При цьому традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям для наступного їх творчого переосмислення й оновлення.

Метою експериментальної логокорекційної роботи визначено формування мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку в аспекті словотворчої компоненти, з урахуванням диференційованого підходу, складеної за результатами констатувального етапу нашого дослідження, програмових вимог до мовленнєвого розвитку старших дошкільників, закономірностей розвитку мовленнєвої діяльності в онтогенезі та науково-методичних принципів і напрямів диференційованої логопедичної корекції.

Словотворчу компетенцію дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення складають знання, уміння та навички утворювати похідні слова від твірних, помічати в мовленні найменші значущі елементи слова, з'ясовувати їх семантику та використовувати їх для утворення, розуміння слів із відповідними морфемами, забезпечуючи розвиток не тільки мовного (формально-семантичного та функціонально-семантичного аспекту), але й мовленнєвого (функціонально-комунікативний аспект) компонентів, а також комунікативної компетенції дитини із ТПМ у цілому.

Структуру словотворчої компетенції дітей старшого дошкільного віку із ТПМ складають: *аналітико-смісловий компонент* із наступними характеристиками умінь і навичок: *за аналогією та самотійно* – визначення твірних, похідних слів, словотворчого афіксу в похідних словах, розпізнавання словотвірних ланцюжків, словотвірних гнізд, пар, визначення спільного у значенні похідних слів, диференціювання звучання словотвірних афіксів у похідних словах; *репродуктивно-відтворюючий* із

наступними характеристиками умінь і навичок: *за аналогією та самостійно* – утворення системи продуктивних словотворчих моделей різними способами (суфіксальним, префіксальним, основоскладанням, переведенням однієї частини мови в іншу), пояснення послідовності операцій словотвору та семантичне значення нових слів, диференціація семантичної різниці похідних та твірних слів; *інтерпретаційно-пошуковий* із наступними характеристиками умінь і навичок: *самостійно* – представлення власних зразків нових похідних, використовуючи різноманітні словотворчі ресурси, пояснення їх семантики, послідовності виконання словотворчих операцій, введення їх у нестандартні ситуації спілкування та власні розповіді творчого характеру, використання в різних видах діяльності (зображувальній, ігровій, театралізованій, трудовій) тощо.

Окреслено принципи педагогічного управління мовленнєвою діяльністю дітей із ТПМ в аспекті словотворчої компетенції. Впровадження системи диференційованої логопедичної корекції передбачало дотримання груп принципів, насамперед, загальнодидактичних, що визначають необхідність урахування найбільш загальних закономірностей розвитку дітей, зокрема мовлення. *Принципи другої групи* – спеціально-організаційні – забезпечують корекційно-розвивальну основу формування словотворчої компетентності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

На основі результатів констатувального етапу експерименту розроблено зміст взаємопов'язаних структурних компонентів системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, визначено відповідні умови.

Серед них, *дидактичні*: дитина повинна мати можливість вибору індивідуального варіанту рішення мовленнєвого завдання; отримання позитивного результату корекційно-розвивальної роботи має забезпечити сформованість мотивації до самостійного вирішення запропонованого мовленнєвого завдання; забезпечення цілісного впливу педагогічного процесу на особистість дитини; розширення традиційних видів діяльності та збагачення її новим змістом з метою збільшення пасивного та активного словника новою лексикою та знаннями про довкілля; опора на предметно-практичну діяльність та рухову активність при умові вербалізації та інтелектуалізації мовленнєвої діяльності дитини та ін.

Технологічні умови системи диференційованої логопедичної корекції – початкове та заключне оцінювання умінь та навичок дитини, організація індивідуальних та дуетних занять, емоційно-позитивної насиченості занять, максимальне використання ігрових прийомів та сюрпризних моментів.

Суб'єктивні умови – це організація тісного взаємозв'язку між логопедом та батьками, урахування стану емоційно-вольової сфери дитини, ступінь тяжкості дефекту, рівень пізнавальних здібностей.

Домінуючим, провідним методом при роботі з дошкільниками із ТПМ було обрано ігровий метод, оскільки він є єдиною «макродіяльністю» в цьому віці. Саме в такий спосіб забезпечується мовленнєве середовище для

набуття словотворчих знань, умінь і навичок, що передбачає використання різних компонентів ігрової діяльності в поєднанні з іншими прийомами, серед яких: показ, пояснення, указівки, запитання тощо.

Стрижнем експериментальної роботи стала навчально-корекційна система диференційованої логопедичної корекції, яка охоплює три взаємопов'язаних етапи: *діагностико-пропедевтико-репродуктивний*, *діяльнісно-диференційований* та *інтерпретаційно-нормативний*. Змістовими лініями до кожного етапу відповідно визначено: аналітично-сміслову, репродуктивно-відтворюючу, інтерпретаційно-пошукову.

Протягом першого етапу – *діагностико-пропедевтико-репродуктивного* – відбувалась підготовка дітей із тяжкими порушеннями мовлення до самостійного репродукування та інтуїтивного узагальнення спеціальних словотворчих умінь і навичок, формування індивідуального корекційно-освітнього маршруту в окресленому мовленнєвому просторі, «зони психологічного комфорту» та освітньо-корекційного розвивального середовища, підбір необхідного мовленнєвого, дидактичного, наочного матеріалу для здійснення диференційованого підходу в процесі формування словотворчих умінь і навичок у дітей із ТПМ. На першому етапі реалізовувалися спеціальні педагогічні умови.

На *другому етапі* – *діяльнісно-диференційованому* – відбувалась адаптація дітей до умов диференційованого корекційного логопедичного впливу, закладання основ словотворчої грамотності, стимулювання до вживання нормативних словотворчих моделей, формування умінь і навичок виконувати завдання за аналогією, словесною інструкцією, стимулювання до мовленнєво-репродуктивної та оцінно-контрольної діяльності, здійснювалося ознайомлення дошкільників зі способами словотворення іменників, прикметників, дієслів суфіксальним та префіксальним способами за індивідуальними програмами формування словотворчої компетентності з урахування структури дефекту та особливостей його прояву у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, накопичення практичного досвіду утворювати похідні слова за допомогою різних афіксів, формування практичних (дотеоретичних) знань щодо окремих способів словотворення, забезпечення ефективності процесу диференційованого корекційно-розвивального логопедичного впливу. Відтак, реалізовувалися спеціальні педагогічні умови диференційованої логопедичної корекції.

Третій етап - *інтерпретаційно-нормативний* передбачав закріплення навичок нормативного словотворення у дітей із ТПМ у різних видах діяльності, формування оцінно-контрольних дій у корекційно-мовленнєвій діяльності, зіставлення і порівняння результатів словотворчої діяльності із запропонованими еталонами, перенесення сформованих словотворчих умінь і навичок у практичну площину – повсякденну мовленнєву практику дітей. Визначено спеціальні педагогічні умови.

На першому етапі – *діагностико-пропедевтико-репродуктивному* здійснювалась підготовка до самостійного визначення на слух нормативного варіанту твірною або похідного слова, словотворчого форманту за

допомогою та самостійно при використанні завдань відповідно до рівня розвитку та мовленнєвих можливостей дитини із тяжкими порушеннями мовлення.

На другому етапі – *діяльнісно-диференційованому* – в процесі диференційованого логопедичного впливу закладалися основи словотворчої діяльності. Діти із ТПМ виконували завдання на утворення нових слів різними способами самостійно, за аналогією, словесною інструкцією, спільно з логопедом. Оскільки на цьому етапі основна увага спрямовувалася на повторення та подальше використання запропонованого зразка нового похідного слова, утвореного за участю різних афіксів, то провідними прийомами навчання були: мовленнєвий зразок, зіставлення і порівняння, вказівка, навідні запитання, бесіда, підказка, педагогічна оцінка.

На третьому етапі *інтерпретаційно-нормативному* відбулося закріплення навичок не лише нормативного словотворення, але й розуміння семантичного значення нових слів дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в різних видах діяльності, оцінювання результатів словотворчої мовленнєвої діяльності із запропонованими еталонами (словотворчими зразками логопеда, нормативними моделями слів, представленими з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та технічних засобів навчання, вимогами), перенесення набутих навичок словотворення з корекційно-ігрової діяльності в повсякденне спілкування.

До кожного етапу диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (на матеріалі формування словотворчих умінь і навичок) було розроблено систему занять, ігрових мовленнєвих вправ, ситуацій, ігор, які містять диференційовані завдання.

Аналізуючи результати виконання діагностичних завдань у дітей із ТПМ контрольних (КГ) та експериментальних груп (ЕГ), було виявлено позитивні зміни, що вплинули на загальну характеристику стану сформованості мовленнєвої діяльності (словотворчої компоненти) у даної категорії дітей.

Кількісні показники сформованості словотворчих умінь і навичок за визначеними критеріями представлено в табл. 1. Після впровадження системи диференційованої логопедичної корекції на високому рівні в експериментальній групі (за середньоарифметичними розрахунками) визначено 9,1% (було 4,5%) дітей 6-го року життя із ТПМ та 13,2% (було 8,4%) дітей 7-го року життя із ТПМ, в контрольній групі показники не змінилися (4,5% – дітей 6-го року життя та 8,5% – дітей 7-го життя).

На достатньому рівні в експериментальній групі на прикінцевому етапі стало 21,4% дітей 6-го року життя (було 11,3%), серед дітей 7-го року життя із ТПМ відповідно – 22,8% (було 16,2%). В контрольній групі на достатньому рівні стало 12,7% дітей 6-го року життя (було 12,1%), дітей 7-го року життя – 13,5% (було 12,2%).

На середньому рівні в експериментальній групі після впровадження системи диференційованої логопедичної корекції визначено 40,1% (було

34,0%) дітей 6-го року життя із ТПМ, дітей 7-го року життя із ТПМ відповідно – 38,1% (було 28,9%). В контрольній групі показники змінилися наступним чином: дітей із ТПМ 6-го року життя – 40,5% (було 39,6%), дітей 7-го року життя відповідно – 35,5% (було 33,9%).

На низькому рівні після впровадження системи диференційованої логопедичної корекції в експериментальній групі нараховувалося 29,4% дітей 6-го року життя (було 49,8%), дітей 7-го року життя – 26,0% (було 46,5%). В контрольній групі показники змінилися несуттєво: дітей 6-го року життя із ТПМ на низькому рівні стало 42,3% (було 43,9%), дітей 7-го року життя – 42,5% (було 45,4%).

У результаті проведення дослідження виявлено специфічні особливості словотворчих процесів у дошкільників із ТПМ. З'ясовано при виконанні завдань на визначення дітьми нормативного варіанту твірного та похідного слів, що найбільші ускладнення виникають при визначенні твірного або похідного слова зі словотворчого ланцюжку. Вочевидь, фонетична схожість твірного та похідного слів ускладнює знаходження правильного варіанту внаслідок слабо сформованих фонематичних процесів у дітей із ТПМ.

В процесі цілеспрямованої корекції діти з низьким рівнем почали краще сприймати допомогу дорослого, відчувати голосові акцентуації, що позитивно позначилося на результатах: з 50,2 % їх кількість знизилася до 27,0% серед дітей 6-го року життя, з 42,8% до 24,8% серед дітей 7-го року життя. При виконанні завдань на утворення слів способом суфіксації, префіксації, переведення однієї частини мови в іншу, злиття двох словотворчих основ діти на початку яскраво довели бідність пасивного словникового запасу, відсутність асоціативних зв'язків, слабкий рівень сформованості уявлень про предметне та соціальне оточення, низький рівень вербальної номіналізації предметів та явищ навколишньої дійсності, несформованість аналітико-синтетичних операцій. Після впровадження системи диференційованої логопедичної корекції результати змінилися як у якісному, так і в кількісному відношеннях. За середньоарифметичними показниками високий рівень готовності до словотворення зазначеними способами показали приблизно 10,5% дітей 6-го року життя та 13,2 % дітей 7-го року життя із ТПМ експериментальної групи, тоді як на початку було відповідно 4,8% та 8,1%.

Найлегшими для розуміння були слова-іменники, утворені за допомогою суфіксів на означення здрібнілості й позитивної оцінки. Найбільш складним для дітей із тяжкими порушеннями мовлення було завдання на утворення присвійних прикметників. Суттєві ускладнення виникли у дітей із ТПМ при утворенні іменників та дієслів префіксальним способом. Найпростішими для розуміння були словесні утворення, що позначали протилежне значення як при утворенні іменників, так і при утворенні дієслів (відліт-приліт, схід-захід, увійти-вийти, відлетіти-прилетіти, заспівати-доспівати тощо).

Таблиця 1.

Результати оцінки системи диференційованої логопедичної корекції

за визначеними критеріями (%)

Критерій	Мотиваційно-когнітивно-аналітичний							
Група	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ФЕ на поч.	ФЕ в кінці	ФЕ на поч..	ФЕ в кінці	ФЕ на поч.	ФЕ в кінці	ФЕ на поч.	ФЕ в кінці
	Діти з ТПМ 6-го року життя							
ЕГ 1	6,3	10,8	11,7	16,2	31,8	46,0	50,2	27,0
КГ 1	6,3	6,3	12,9	13,2	34,9	35,2	45,9	45,3
	Діти з ТПМ 7-го року життя							
ЕГ 2	9,9	14,4	18,5	23,8	28,8	37,0	42,8	24,8
КГ 2	9,0	9,0	12,7	13,5	37,3	38,0	41,0	39,5
Критерій	Практично-діяльнісний							
Група	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
	Діти з ТПМ 6-го року життя							
ЕГ 1	4,8	10,5	7,9	25,2	36,0	31,2	51,3	33,1
КГ 1	4,8	4,8	9,3	9,3	40,5	41,7	45,4	44,2
	Діти з ТПМ 7-го року життя							
ЕГ 2	8,1	13,2	15,6	20,5	26,6	39,3	49,7	27,0
КГ 2	8,1	8,1	10,7	12,5	30,1	30,9	51,1	48,5
Критерій	Оцінно-комунікативно-діяльнісний							
Група	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
	Діти з ТПМ 6-го року життя							
ЕГ 1	2,4	6,0	14,4	22,9	34,3	42,9	48,9	28,2
КГ 1	2,4	2,4	14,0	15,6	43,3	44,5	40,3	37,5
	Діти з ТПМ 7-го року життя							
ЕГ 2	7,1	12,0	14,6	24,0	31,2	37,9	47,1	26,1
КГ 2	8,4	8,4	13,2	14,4	34,3	37,6	44,1	39,6

Дефіцитарність організації семантичних полів ускладнила роботу над словотворенням способом переведення слів із однієї частини мови в іншу. Цей спосіб словотворення розрахований на вміння оперувати лексичними одиницями, синтезуючи їх у речення, певний контекст. Несформованість цих навичок у дітей із ТПМ практично унеможлиблював на початку розуміння процесу перетворення, а тим самим і виконання завдання. У процесі диференційованої логопедичної корекції значно зменшилась кількість випадків спотворення твірних слів або основ при утворенні нових слів способом основоскладання.

Рівень сформованості вербальної оцінки отриманого результату, як було визначено в процесі дослідження, є недостатньо сформованим у дітей із ТПМ. Внаслідок обмеженості знань дії самокорекції спочатку майже не спостерігалися. Оцінка виконання була однослівною. Проте, систематичне тренування на заняттях та в ході ігор значно покращили рівень сформованих умінь і навичок. Якщо на початку в ЕГ за третім критерієм на високому рівні серед дітей 6-го року життя було 2,4%, то після систематичної диференційованої корекції їх кількість збільшилася до 6,0 %, серед дітей 7-го року життя з 7,1% збільшилася до 12,0%, суттєво зменшилася кількість дітей з низьким рівнем відповідно з 46,5% до 28,2% серед дітей 6-го року життя, та з 45,1% до 26,1% серед дітей 7-го року життя.

Варто зазначити, що в процесі дослідження було встановлено, що діти з ТПМ відчувають ускладнення щодо введення нового слова в зв'язне мовлення. Вони використовують утворені слова, не враховуючи загальний контекст спілкування, семантичну особливість похідного слова, вживають ненормативний варіант, порушуючи тим самим зміст власного вербального повідомлення.

Отже, результати формульовального етапу експерименту засвідчили, що за умов спеціально організованої систематичної диференційованої логопедичної корекції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення підвищується рівень розвитку складових мовленнєвої діяльності, хоча якісний і кількісний показник кожної зі складових напряму залежить від форми мовленнєвого порушення.

Аналіз результатів формульовального етапу дослідження дав змогу виявити динаміку рівнів сформованості всіх складових словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності, що свідчить про доцільність використання системи диференційованої логопедичної корекції в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

ВИСНОВКИ

1. У дослідженні вперше комплексно вивчено проблему диференційованої корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволив визначити систему диференційованої логопедичної корекції як комплекс принципів,

методів, форм, прийомів, способів та засобів корекційно-розвивального навчання, що обумовлюють створення спеціально організованого освітнього простору, в якому центральне місце займає взаємодія логопеда та дитини в умовах корекційно-розвивального середовища за сприятливих факторів організації диференційованого логопедичного впливу та компенсації порушень різних функціональних систем (моторики, психіки), забезпечуючи формування якісних змін вікових новоутворень та позитивних відносин між дитиною та соціальним оточенням.

2. У процесі аналізу науково-методичної літератури встановлено варіативність та багатозначність тлумачень основних логопедичних понять, що викликає певні ускладнення у розумінні різноманітних значень логопедичних термінів і впливає на стан теоретичних узагальнень у галузі вітчизняної логопедії. На основі феноменологічного аналізу представлено визначення поняття «тяжкі порушення мовлення».

Тяжкі порушення мовлення – це різні види (ринолалія, дизартрія, алалія, афазія, заїкання та ін.) виражених порушень мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження, прояву, ступеня, локалізації ураженої функції, часу ураження, при яких спостерігається повний або частковий розлад мовної та комунікативної здібностей людини, що унеможливує справжнє оволодіння мовою, яке передбачає вміння використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях із різними комунікативними цілями.

3. Теоретико-методологічне обґрунтування наукових підходів до вивчення мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення та реалізації системи диференційованої логопедичної корекції ґрунтується на засадах теорії мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, В.Гумбольдт, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Ф. де Соссюр, О.Шахнарович, Л.Щерба та ін.). При цьому у визначенні особливостей мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ та шляхів впровадження системи диференційованої логопедичної корекції незаперечну роль відіграють педагогічний, психологічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний підходи.

Педагогічний підхід дозволяє розглядати процес диференційованої логопедичної корекції під кутом дидактико-технологічного аспекту як результат діяльності спеціальної освітньої установи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, логопеда, батьків та інших фахівців у процесі реалізації мети, завдань, умов перспективної інноваційної навчально-корекційної системи, створення корекційно-розвивального середовища, визначення раціональних способів, форм, методів, прийомів корекційного педагогічного впливу на дитину з ТПМ.

Психологічний підхід дає можливість вивчати проблему з позиції об'єкта діяльності, формування основних сфер психофізичного розвитку дитини, її особистісних якостей, мовленнєвих умінь, комунікативних навичок, технологій розвитку особистості та спеціального дослідницького інструментарію.

Психолінгвістичний підхід спрямовує дослідження проблеми з позиції визначення закономірностей формування та розвитку мовленнєвої діяльності в онтогенезі, процесів мовленнєвої комунікації, використання знаків мови для здійснення мовленнєвої та мислительної діяльності у дітей із порушеним та нормальним рівнем мовленнєвого розвитку, а також спеціального дослідницького інструментарію.

Обумовлений неоднорідністю популяції дітей із ТПМ за етіологією мовленнєвого порушення *нейрофізіологічний підхід* спрямовує розгляд проблеми з позиції дослідження процесів, що відбуваються в центральному та периферійному мовленнєвому апаратах при сприйнятті та продукуванні мовних одиниць.

4. Визначено лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні, нейропсихологічні, нейробіологічні, нейрофізіологічні детермінанти онтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвої діяльності.

5. Виокремлено методи, форми диференційованої логопедичної корекції та визначено загальнометодичні, частково-методичні і спеціальні методичні принципи, які разом із загальнодидактичними складають відкриту ієрархічно підпорядковану систему, кожен рівень якої виконує певну функцію (методологічну, нормативну, концептуальну й регулятивну).

Реалізація диференційованого підходу до корекції мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ передбачає цілеспрямовану зміну завдань та окремих сторін змісту навчально-корекційної роботи, постійне варіювання методами та організаційними формами з урахуванням загального та особливого у розвитку кожної дитини. Це зумовило введення та апробацію в процесі експериментального дослідження *дуетних занять* з метою підвищення ефективності диференційованого логопедичного впливу, успішного опанування спеціальними уміннями і навичками дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.

З урахуванням компетентнісного аспекту формування мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ логопедичні заняття умовно поділені за типами: заняття з формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій. В свою чергу визначено основні види занять запропонованої типології.

Ефективність формування мовленнєвої діяльності у дитини з ТПМ залежить від цілеспрямованого пошуку фахівцями шляхів удосконалення організації корекційної логопедичної роботи, урахування індивідуально-типологічних особливостей дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, свідомого проектування змісту корекційного навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. При цьому традиційні форми і методи навчання є підґрунтям для наступного їх творчого переосмислення й оновлення.

6. Визначено структуру та характеристику складових словотворчої компетентності дітей старшого дошкільного віку із ТПМ, яку складають *аналітико-смисловий; репродуктивно-відтворюючий; інтерпретаційно-пошуковий* компоненти.

Словотворча компетентність представлена як сукупність знань, умінь і навичок щодо утворення похідних слів від твірних, виокремлення словотворчих формантів, розуміння семантики нових слів та семантичного значення словотворчих афіксів з метою використання в процесі самостійного словотворення, що забезпечує розвиток мовного (формально-семантичного та функціонально-семантичного аспекту), мовленнєвого (функціонально-комунікативного аспекту) компонентів, а також комунікативної компетенції дитини із ТПМ у цілому.

7. Розроблено та апробовано на практиці діагностичну методику, яка може використовуватися при вивченні стану мовленнєвої діяльності в аспекті сформованості словотворчої компетентності у дітей із ТПМ. Обґрунтовано та виділено критерії оцінки та показники рівнів сформованості словотворчого компоненти мовленнєвої діяльності, з-поміж них: *мотиваційно-когнітивно-аналітичний; практично-діяльнiсний; оцінно-комунікативно-діяльнiсний.*

Створено авторські завдання для визначення рівня сформованості словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, до кожного з них окреслено методичний коментар та інтерпретація результатів виконання завдання за рівнями; представлено характеристику рівнів сформованості словотворчих умінь і навичок за кожним критеріальним показником (високий, достатній, середній, низький).

8. Вивчення особливостей словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності в процесі діагностичного дослідження дітей із тяжкими порушеннями мовлення дозволив представити узагальнену характеристику рівнів сформованості словотворчої компетентності мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, серед яких: високий, достатній, початковий і нульовий рівні.

Встановлено, що фонетична схожість твірних та похідних слів ускладнює їх аудіальну ідентифікацію внаслідок слабо сформованих фонематичних процесів у дітей із ТПМ. Утворення слів суфіксальним, префіксальним способами, переведенням однієї частини мови в іншу, злиттям двох словотворчих основ довели бідність пасивного словникового запасу, відсутність асоціативних зв'язків, слабкий рівень сформованості уявлень про предметне та соціальне оточення, низький рівень вербальної номіналізації предметів та явищ навколишньої дійсності, несформованість аналітико-синтетичних операцій у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, при цьому найлегшим для дітей із ТПМ було суфіксальне словотворення іменників із позначенням здрібнілості й позитивної оцінки. Дефіцитарність організації семантичних полів у дітей із ТПМ практично унеможливорює роботу над словотворенням способом переведення слів із однієї частини мови в іншу. Діти із ТПМ використовують утворені слова, не враховуючи загальний контекст спілкування, семантичну особливість похідного слова, вживають ненормативний варіант, порушуючи тим самим зміст власного вербального повідомлення

9. Розроблено та апробовано систему диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Визначено концептуальні, взаємопов'язані структурні компоненти системи як поетапного, цілісного, безперервного, спеціально організованого, диференційованого логопедичного навчально-корекційного процесу, при цьому діагностика, корекція, формування, розвиток, компенсація порушень мовленнєвої діяльності та різних функціональних систем (моторики, психіки) представляють взаємопов'язані структурні компоненти визначеної системи.

Розкрито вимоги організації диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ, окреслено завдання, мету, принципи, дидактичні, технологічні, суб'єктивні умови, методи, рівні допомоги.

Встановлено, що формування словотворчої компетентності дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення відбувається при використанні словесних, ігрових, практичних, наочних методів.

Домінуючим, провідним методом при роботі з дошкільниками із ТПМ було обрано ігровий метод, який передбачає використання різних компонентів ігрової діяльності в поєднанні з іншими прийомами: показом, поясненням, указівками, запитаннями. Використання ігор при роботі з формування умінь і навичок словотворення визначається завданнями та етапами корекційної логопедичної роботи, характером і структурою дефекту, віковими та індивідуально-психологічними особливостями дітей.

Експериментально підтверджено, що диференційована логопедична корекція має здійснюватися поетапно, у взаємозв'язку та чітко визначеній послідовності *діагностико-пропедевтико-репродуктивного, діяльнісно-диференційованого, інтерпретаційно-нормативного* етапів та відповідних змістових ліній: аналітично-сислової, репродуктивно-відтворюючої, інтерпретаційно-пошукової.

8. Ефективність проведеного експериментального дослідження перевірена у процесі формувального експерименту. Порівняльний аналіз рівнів сформованості словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення ЕГ та КГ засвідчив позитивні результати запропонованої системи диференційованої логопедичної корекції дітей із ТПМ експериментальної групи, який виявився у значному поліпшенні результатів розвитку словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності. Зокрема, після впровадження системи диференційованої логопедичної корекції на високому рівні в експериментальній групі визначено 9,1% (було 4,5%) дітей 6-го року життя із ТПМ та 13,2% (було 8,4%) дітей 7-го року життя із ТПМ, в контрольній групі показники не змінилися (4,5% – дітей 6-го року життя та 8,5% – дітей 7-го життя). На низькому рівні після впровадження системи диференційованої логопедичної корекції в експериментальній групі нараховувалося 29,4% дітей 6-го року життя (було 49,8%), дітей 7-го року життя – 26,0% (було 46,5%). В контрольній групі показники змінилися несуттєво: дітей 6-го року життя із ТПМ на низькому рівні стало 42,3% (було 43,9%), дітей 7-го року життя – 45,4% (було 42,5%).

За всіма показниками виявлено значимість кореляційного зв'язку на рівні 0,01, що означає високий рівень статистичної достовірності отриманих результатів.

Отже, результати формувального етапу експерименту свідчать про те, що за умов спеціально організованої системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення підвищується рівень розвитку словотворчої складової. За результатами аналізу формувального етапу дослідження виявлена позитивна динаміка формування всіх складових словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності в умовах диференційованої логопедичної корекції. Це свідчить про доцільність її використання в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Проведене дослідження не претендує на всебічність охоплення проблеми формування, розвитку та диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Подальшого вивчення потребують дослідження кількісних та якісних зрушень у розвитку зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах диференційованої логопедичної корекції.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ Монографії

1. Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку : Монографія / Н. В. Савінова, А. М. Богуш. – Миколаїв : «Атол», 2007. – 251 с.
2. Савінова Н. В. Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції : Монографія / Н. В. Савінова. – Миколаїв : НУК, 2012. – 284 с.

Навчально-методичні матеріали та посібники

3. Савінова Н. В. Викладання курсу «Вступ до спеціальності» студентам I курсу спеціальності 6.010101 «Дошкільне виховання» за кредитно-модульною системою навчання / Н. В. Савінова, Т. М. Степанова. – Миколаїв : «Атол», 2008. – 63 с.
4. Савінова Н. В. Викладання курсу «Теорія і методика розвитку рідної мови дітей дошкільного віку» студентам II курсу денної форми спеціальності 6.010101 «Дошкільне виховання» за кредитно-модульною системою навчання / Н. В. Савінова. – Миколаїв : «Атол», 2008. – 43 с.
5. Савінова Н. В. Викладання курсу «Логопедія з історією логопедії» студентам спеціальності 7.010101 «Дошкільне виховання. Дефектологія. Логопедія» / Н. В. Савінова. – Миколаїв : «Атол», 2008. – 83 с.

Статті у наукових фахових виданнях

6. Савінова Н. В. Проблеми формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі / Н. В. Савінова // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. –Т. 4. – Миколаїв : МДУ, 2006. – С. 146-154.
7. Савінова Н. В. Підготовка майбутніх вихователів в умовах університету за кредитно-модульною системою : теоретичний аспект / Н. В. Савінова //

- Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 16 (міжнародний). Педагогічні науки : зб. наук. праць / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв : МДУ, 2007. – С.46-53.
8. Савінова Н. В. Коригувально-мовленнєві завдання в програмах дошкільних навчальних закладів та початкової школи / Н. В.Савінова // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 15. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв : МДУ, 2007. – С.140-148.
9. Савінова Н. В. Типи граматичних помилок у мовленні дітей дошкільного віку / Н. В. Савінова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Випуск 3-4. – 2007. – Одеса, 2007. – С. 124-129.
10. Савінова Н. В. Ігрова діяльність як засіб удосконалення мовлення дітей / Н. В. Савінова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Випуск 3-4. – 2007. – Одеса, 2007.– С. 124-129.
11. Савінова Н. В. В .О. Сухомлинський про підготовку дитини до школи // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Випуск 8-9. – 2008. – Одеса, 2008. – С. 100-104.
12. Савінова Н. В. Передшкільна освіта як складова системи безперервної освіти / Н. В. Савінова // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Спецвипуск. – Т. 1. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв : МДУ, 2008. – С. 165-173.
13. Савінова Н. В. Актуальні питання наступності в організації та змісті дошкільної та початкової освіти / Н. В. Савінова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 27. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 369-373.
14. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей як умова успішного навчання в школі / Н. В. Савінова. – Педагогічні науки : зб. наук. праць. Випуск L I. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 93 – 96.
15. Савінова Н. В. Проблема диференціації навчання в загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах у психолого-педагогічній літературі / Н. В. Савінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 15. : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 241-247.
16. Савінова Н. В. Особливості формування граматичної будови мовлення у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку : психолінгвістичний аспект / Н. В. Савінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 16 : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 164-169.
17. Савінова Н. В. Принцип розвитку мовного чуття в загальній ієрархії принципів спеціальної методики початкового навчання рідної мови дошкільників з вадами мовлення / Н. В. Савінова // зб. наук. праць

- Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XV. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 176-181.
18. Савінова Н. В. Проблема принципів навчання в спеціальній методиці початкового навчання української мови / Н. В. Савінова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 227-237.
19. Савінова Н. В. Принцип комунікативної спрямованості навчання в спеціальній методиці початкового навчання рідної мови дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку / Н. В. Савінова // Педагогічна теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : КиМУ, 2011. – Вип. 2. – С. 290-303.
20. Савінова Н. В. Проблема термінологічного визначення та класифікацій стертої форми дизартрії у психолого-педагогічній літературі / Н. В. Савінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 18 : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 226-231.
21. Савінова Н. В. Місце принципів комплексного підходу до розвитку мовлення та взаємозв'язку мислення, мови і мовлення в спеціальній методиці початкового навчання української мови / Н. В. Савінова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 2 (45). – Рівне : РДГУ, 2011. – С. 93-98.
22. Савінова Н. В. Теоретичні засади диференційованої корекції граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії / Н. В. Савінова. – Педагогічні науки : зб. наук. праць. Випуск LV. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – С. 160-166.
23. Савінова Н. В. Збагачення мотивації мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення у грі: теоретичний аспект / Н. В. Савінова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – Луганськ : ДЗ Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 15 (226). – С.42-50.
24. Савінова Н. В. Теоретичні аспекти формування граматичної правильності мовлення у дітей дошкільного віку / Н. В. Савінова. – Педагогічні науки : зб. наук. праць. Випуск LIX. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2011. – С. 138-144.
25. Савінова Н. В. Теоретичні засади системи диференційованої корекції мовлення у дошкільників із ТПМ / Н. В. Савінова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XX. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Модобори, 2012. – С. 390-401.
26. Савінова Н. В. Методологічні основи корекції мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення / Н. В. Савінова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 36. Частина I. – Ялта : РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2012. – С. 165-173.
27. Савінова Н. В. Шляхи підвищення ефективності застосування наочних, практичних та словесних методів у логопедичній роботі з дітьми із тяжкими

порушеннями мовлення / Н. В. Савінова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – Луганськ : ДЗ Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. – № 22 (257). – С. 114-120.

28. Савінова Н. В. Розвиток та особливості логопедичної термінології: змістовий аспект / Н. В. Савінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 21 : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 236-241.

29. Савінова Н. В. Гуманістична концепція В. О. Сухомлинського як складова системи диференційованої логопедичної корекції / Н. В. Савінова // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. – Випуск 1.39. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – С.270-275.

30. Савінова Н. В. Сущность понятий «педагогическая система», «системный подход», «система специального образования» в контексте современной образовательной парадигмы / Н. В. Савінова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Г. Сковороди. – Додаток 1 до Вип. 27. Том VIII (41) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2012. – С. 138-147.

31. Савінова Н. В. Формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі / Н. В. Савінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 22 : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 233-238.

32. Савінова Н. В. Методологія дослідження мовленнєвого розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення у контексті теорії дитячого колективу А. С. Макаренка / Н. В. Савінова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : зб. наук. праць. – Луганськ : ДЗ Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2013. – № 7 (266). – С. 162-173.

Статті, матеріали та тези наукових конференцій

33. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності / Н. В. Савінова // V Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського (Одеса, 15-16 травня 2007 р.). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 178-180.

34. Савінова Н. В. Види і корекція мовленнєвих помилок у дітей / Н. В. Савінова, А. М. Богуш. // Адаптаційні можливості дітей та молоді : мат-ли VII (IX) міжн. наук.-практ. конф. – Одеса, 17-19 вересня 2008 р. / за ред. Босенка А. І. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2008. – С. 24-31.

35. Савінова Н. В. Пріоритетні напрями і підходи до підготовки фахівців дошкільної галузі освіти в умовах вищого навчального закладу // «Сучасне дошкілля : реалії та перспективи : мат-ли Міжн. наук.-практ. конф. НПУ імені М. П. Драгоманова / Укл. : І. І. Загарницька, Г. В. Беленька, А. В.

- Карнаухова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 266-269.
36. Савінова Н. В. Теоретичні засади диференційованої корекції граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії / Н. В. Савінова // Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. 6-7 травня 2010 р. – Херсон, 2010. – С. 276-278.
37. Савінова Н. В. Проблема принципів навчання в спеціальній методиці початкового навчання української мови / Н. В. Савінова // Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 27-28 жовтня 2010 р.). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 171-172.
38. Савінова Н. В. Нейропсихологические и нейробиологические основы логопедического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи // Revista "Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială". – № 4 (29). – 2012. – С. 17-21.
39. Савінова Н. В. Сенсорна інтеграція по Д. Айрес / Н. В. Савінова // Сенсорна інтеграція як форма корекційно-реабілітаційної технології : мат-ли Всеукр. наук.-практ. семінару / за ред. О. Г. Шепеля, Н. В. Султанової. – Миколаїв : ДК СРДІ, 2012. – С.88-93.
40. Савінова Н. В. Формування системи диференційованої корекції порушень мовленнєвої діяльності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення на засадах здоров'язбережувальної концепції В. Сухомлинського / Н. В. Савінова // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю : мат-ли V Міжн. читань у м. Донецьку, 11-12 жовтня 2012 р. У 4-х т. - Т. 2. – Донецьк : Витоки, 2012. – С. 94-103.
41. Савінова Н. В. Формування навичок самоконтролю мовленнєвої діяльності у дітей як необхідна умова логопедичної корекції / Н. В. Савінова // Perspektywy rozwoju nauki Zbiór raportów naukowych. (28.11.2012 – 30.11.2012) – Gdańsk : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2012. – С. 103-112.
42. Савінова Н. В. Гуманістична концепція В. О. Сухомлинського як складова системи диференційованої логопедичної корекції / Н. В. Савінова // Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти : зб. тез за мат-ми Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. Д. Будака, О. Є. Олексюк. – Миколаїв : МНУ, 2012. – С. 185-189.
43. Савінова Н. В. Диференційована логопедична корекція в контексті педагогічної спадщини А. Макаренка / Н. В. Савінова // Актуальні проблеми педагогічної науки [Текст] : мат-ли IV Всеукр. наук.-практ. заочної конф. «Актуальні проблеми педагогічної науки» (м. Миколаїв, 11-12 березня 2013 р. / Всеукраїнське громадське об'єднання «Нова освіта». – Миколаїв, 2013. – С. 87-89.
44. Савінова Н. В. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. В. Савінова, Т. Мочульська // Актуальні проблеми педагогічної науки [Текст] : мат-ли IV Всеукр. наук.-практ. заочної конф. «Актуальні проблеми

педагогічної науки» (м. Миколаїв, 11-12 березня 2013 р. / Всеукраїнське громадське об'єднання «Нова освіта». – Миколаїв, 2013. – С. 90-92.

45. Савінова Н. В. Класифікація дислалій: історичний аспект проблеми / Н. В. Савінова, А. Кирлан // Актуальні проблеми педагогічної науки : мат-ли IV Всеукр. наук.-практ. заочної конф. «Актуальні проблеми педагогічної науки» (м. Миколаїв, 11-12 березня 2013 р. / Всеукраїнське громадське об'єднання «Нова освіта». – Миколаїв, 2013. – С. 89-90.

46. Савінова Н. В. Проблема виховання дитини з вадами розвитку у вимірі спадщини В.Сухомлинського/ Н. В. Савінова, Ю. Федюк. // Актуальні проблеми педагогічної науки [Текст] : мат-ли IV Всеукр. наук.-практ. заочної конф. «Актуальні проблеми педагогічної науки» (м. Миколаїв, 11-12 березня 2013 р. / Всеукраїнське громадське об'єднання «Нова освіта». – Миколаїв, 2013. – С. 92-94.

АНОТАЦІЇ

Савінова Н.В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2013.

У дисертації комплексно досліджено проблему диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, розроблено теоретико-методичні засади системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення на основі системного, індивідуально-диференційованого, мотиваційно-когнітивного, корекційно-розвивального, комунікативно-діяльнісного й гуманістичного підходів; визначено лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні, нейрофізіологічні детермінанти мовленнєвої діяльності; представлено інтегральну характеристику змісту, педагогічні умови та критерії оцінювання рівнів сформованості мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, виділено та охарактеризовано ключові складові досліджуваного феномену; розроблено, науково обґрунтовано та проведено діагностичне експериментальне дослідження стану розвитку мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівнів сформованості словотворчої компоненти у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення; визначено й охарактеризовано рівні зазначеного компонента; науково обґрунтовано й апробовано систему диференційованої корекції мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення; доведено позитивну динаміку формування мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівнів сформованості словотворчої компоненти у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення в процесі диференційованої логопедичної корекції.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, тяжкі порушення мовлення, система диференційованої логопедичної корекції, діти з тяжкими порушеннями мовлення, словотворча компонента.

Савинова Наталья Владимировна. Теория и практика коррекции речевой деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.03 – коррекционная педагогика. – Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова. – Киев, 2013.

В диссертации комплексно исследована проблема дифференцированной логопедической коррекции речевой деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи, разработаны теоретико-методические основы системы дифференцированной логопедической коррекции речевой деятельности у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на основе системного, личностно-ориентированного, дифференцированного, мотивационно-когнитивного, коррекционно-развивающего, коммуникативно-деятельностного и гуманистического подходов.

Определены лингвистические, психологические, психолингвистические, нейрофизиологические детерминанты речевой деятельности, представлена интегральная характеристика содержания, педагогические условия и критерии оценки уровней сформированности речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, выделены и охарактеризованы ключевые составляющие исследуемого феномена; разработаны, научно обоснованы и продиагностированы уровни сформированности речевой деятельности посредством изучения уровней сформированности словообразовательной составляющей у детей с тяжелыми нарушениями речи, определены и охарактеризованы уровни указанного компонента, научно обоснована и апробирована система дифференцированной коррекции речевой деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи; представлена положительная динамика формирования речевой деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе дифференцированной логопедической коррекции.

В работе определено, что тяжелые нарушения речи – это различные виды (ринолалия, дизартрия, алалия, афазия, заикание и др.) выраженных нарушений речевой деятельности различного органического происхождения, проявлений, степени, локализации нарушенной функции, времени поражения, при которых наблюдается полное или частичное расстройство речевой и коммуникативной способностей человека, что исключает полноценное овладение языком, предполагающее наличие умения использовать язык в различных коммуникативных ситуациях с различными коммуникативными целями.

С учетом компетентностного аспекта формирования речевой

деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи представлена классификация логопедических занятий по типам: занятия по формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенций. Основными видами занятий по формированию языковой компетенции у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи выделено: занятия по формированию базовых фонетических и орфоэпических умений; занятия по формированию базовых лексических и грамматических умений. Видами занятий по формированию речевой компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи определено: занятия по формированию навыков адекватного восприятия и понимания речи; занятия по формированию воспроизводящих речевых умений и навыков; занятия по формированию контрольно-оценочных умений и навыков (способность к контролю, взаимоконтролю и самоконтролю результатов речевой деятельности), занятия по формированию умений и навыков использовать средства родного (украинского) языка в собственной речи. Занятия по формированию коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи по видам представлено следующим образом: занятия по формированию умений и навыков устанавливать и поддерживать контакт с собеседником; занятия по формированию умений и навыков подбирать вербальные и невербальные средства общения .

Установлено, что эффективность формирования речевой деятельности у ребенка с тяжелыми нарушениями речи зависит от целенаправленного поиска специалистами путей совершенствования организации коррекционной логопедической работы, учета индивидуально-типологических особенностей ребенка с нарушениями речевого развития, сознательного проектирования содержания коррекционного обучения на основе оптимального сочетания традиционных и инновационных педагогических технологий, дидактических методов и приемов. При этом подчеркивается, что традиционные формы и методы обучения являются основой для последующего их творческого переосмысления и обновления.

Ключевые слова: речевая деятельность, тяжелые нарушения речи, методика дифференцированной логопедической коррекции, дети с тяжелыми нарушениями речи, словообразовательная компонента.

Nataliya Savinova. Theory and practice of correct speech doyatelnosti preschool children with severe speech disorders. – Manuscript.

Scientific thesis for the doctor`s degree of pedagogical sciences, specialty 13.00.03 – correctional pedagogy. – National Pedagogical University named after Drahomanov. – Kiev, 2013.

In the thesis the complex problem of differential correction of speech activity speech therapy of children with severe speech disorders was researched, theoretical and methodological foundations and methods of differential correction of speech activity of preschool children with severe speech disorders were developed, linguistic, psychological, psycho-linguistic, neuro-physiological determinants of speech activity were defined, an integral characteristic content, pedagogical conditions and criteria for evaluating the levels of formation of verbal activity of preschool children with severe speech disorders were represented, a

method of differential correction speech of preschool children with severe speech disorders was scientifically grounded and tested, positive dynamics of speech activity formation by means of the study of the formation levels of formative components of children with severe speech disorders in the differential correction of speech therapy were presented.

Keywords: speech activity, severe speech disorders, speech therapy technique of differential correction, children with severe speech, word component.