

навчальний масовий простір з метою забезпечення плавного переходу від навчання до трудової діяльності. Навчальні заклади мають надати дітям з синдромом Дауна досвід, що суттєво збагатить і стимулюватиме їхній розвиток та зможуть створити такі умови навчання в яких дітей будуть сприймати як повноцінну особистість з індивідуальними рисами та унікальними особливостями, притаманними цим дітям.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1972.- 217 с.
2. Бруни М. Формирование навыков мелкой моторики у детей с синдромом Дауна / Пер. с англ. А. Курт. – М.: Связь-Принт, 2005.-212 с
3. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: МП Леся, 2011. -528 с
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика, - М.: Просвещение, 1988. – 261 с.
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М.: Изд. МГУ, 1985.- 297 с.
6. Питерси М., Трилор Р. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.- М.: Ассоциация Даун Синдром, 1997. – 134 с
7. Лаутеслагер П. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения. / Пер. с англ. О.Н. Ертановой. – М., «Монолит», 2003. – 196 с.

УДК 376.36

#### КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ СЛОВОТВОРЧОЇ КОМПОНЕНТИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТПМ

Савінова Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент  
Миколаївський національний університет  
імені В.О.Сухомлинського

*У статті автор презентує критеріальну структуру та систему показників визначення рівнів сформованості словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення*

*В статье автор представляет критериальную структуру и систему показателей определения уровней сформированности словообразовательной компоненты речевой деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи*

*The author presents a criterial structure and system parameters determine the levels of formation of formative components of speech activity in children with severe speech disorders.*

*Ключові слова:* мовленнєва діяльність, діти з тяжкими порушеннями мовлення, критерії, показники, рівні сформованості словотворчої компоненти

*Ключевые слова:* речевая деятельность, дети с тяжелыми нарушениями речи, показатели, уровни сформированности словообразовательной компоненты, критерии

*Keywords:* speech activity, children with severe speech disorders, criteria, indicators, levels of formed components derivational

**Постановка проблеми.** Мова є складним динамічним явищем, що становить одночасно набір структурних одиниць і процесів, які обумовлюють їх вибір. Оскільки мова є універсальним засобом спілкування, то, вочевидь, навчання мови передбачає знання мовних одиниць у їх «робочому стані» (за О. Леонтьєвим), тобто вміння використовувати мовні одиниці в конкретних життєвих ситуаціях у процесі мовленнєвого спілкування. Саме тут мовні засоби набувають свого змісту.

Вивчення мовленнєвої діяльності дошкільників із ТПМ, зокрема сформованості словотворчих умінь і навичок, є важливим аспектом вирішення численних проблем диференційованої логопедичної корекції, формування навичок нормативного мовлення, а також використання нормативних мовних одиниць у процесі мовленнєвого спілкування.

**Мета статті.** Беручи до уваги особливість засвоєння словотворчих знань, умінь та навичок дітьми з ТПМ, багатомірність феномена дослідження, варто підкреслити, що розробка програми його вивчення передбачає різнобічний розгляд процесу словотворення у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення.

**Виклад матеріалу дослідження.** У науково-експериментальному дослідженні нами розроблені вихідні положення, які є основою для проектування системи критеріїв сформованості у дітей із тяжкими порушеннями мовлення базових словотворчих операцій (визначення на слух твірного слова; виділення та розпізнавання морфеми на слух зі слова; інтегрування словотворчої частки у склад нового (похідного) слова):

– відповідність критеріїв та їх показників структурним компонентам розробленої моделі формування навичок словотворення у дітей із ТПМ;

– взаємодоповнюваність критеріїв, використаних для оцінки сформованості словотворчих умінь і навичок;

– 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 ТПМ.

Критерії і показники сформованості базових словотворчих операцій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення повинні відповідати наступним вимогам:

– по-перше, вони мають бути впорядкованими в ієрархічну систему, щоб відобразити послідовність вирішення завдань щодо формування словотворчих операцій у дітей із ТПМ;

– по-друге, вони повинні відобразити специфіку корекційної методики формування словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ;

– по-третє, вони обов'язково мають бути унаочненими, доступними для розуміння всіма учасниками експерименту, але, в першу чергу, дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.

Цілком очевидно, що процес формування словотворчої компетенції у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення доцільно розглядати у вигляді моделі, в структурі якої логічно вирізнити *мотиваційно-когнітивний, практично-діяльнісний та оцінно-комунікативно-діяльнісний* компоненти, взаємодія яких забезпечить створення цілісної системи формування словотворчих умінь і навичок як у теоретичній, так і практичній площині.

Запропонована структурна організація процесу формування словотворчої компетенції у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення обумовлена пізнанням теоретичних глибин про природу словотворчих процесів у дітей з нормальним та порушеним рівнем мовленнєвого розвитку, які включають декілька аспектів.

*Перший аспект:* позитивна цілеспрямована мотивація дитини та теоретико-практичне опанування знань, умінь і навичок щодо визначення твірного слова (на матеріалі іменників, прикметників, дієслів), розчленування та осмислення словотворчих ресурсів, якими виступають кореневі й афіксальні морфеми (префікси та суфікси) в іменниках, прикметниках, дієсловах, як базової операції словотворення, утворення похідних слів (іменників, прикметників, дієслів) за використанням морфологічного способу словотворення на заняттях та в ході ігор.

Одним із головних завдань при реалізації вищезазначеної мети є розуміння процесу словотворення, з одного боку, як процесу або результату утворення похідних слів на основі однокоренових за моделями та зразками, що існують у мові. З іншого, – безпосереднього вивчення різних аспектів утворення, функціонування, будови, класифікації похідних слів з метою реалізації принципу науковості та зв'язку теорії з практикою в процесі логопедичного впливу.

*Другий аспект:* здійснення діяльнісного підходу в процесі диференційованої логопедичної корекції, зокрема, формування словотворчих умінь і навичок у дітей із ТПМ, зумовлює практичну спрямованість зазначеного процесу, що передбачає включення мовлення та, в цьому зв'язку, закріплення отриманих нових умінь і навичок в різних видах діяльності: пізнавальній, навчальній, художній, театралізованій, ігровій, образотворчій, конструктивній і т.д. Вочевидь, це допоможе створити основу для оволодіння новими словотворчими уміньми і навичками на чуттєвому досвіді дитини, в ігровій діяльності з перенесенням отриманих умінь у мовленнєве спілкування з правильним використанням самостійно утворених нормативних мовних одиниць.

*Третій аспект:* занурення в оцінно-контрольну діяльність дітей у процесі оволодіння словотворчими уміньми і навичками. На основі сенсорних імпульсів, що безперервно надходять у центральну нервову систему дитини та несуть інформацію про правильність і результативність мовленнєвої дії, здійснюється контроль за правильністю мовлення. Наявність мовленнєвого зразка спонукає дитину до контролю за власним мовленням, що є необхідною умовою здійснення логопедичної корекції.

*Контроль* – це процесуальний акт, мотиваційна структура, механізм регуляції та саморегуляції пізнавальних процесів та мовленнєвої діяльності. Він тісно пов'язаний з когнітивними процесами, які відбуваються при вирішенні певних пізнавальних завдань. *Самоконтроль* визначається як осмислення та оцінка суб'єктом особистої діяльності відповідно до еталона.

Навичкою самоконтролю є автоматизована рухова, сенсорно-перцептивна, інтелектуальна дія, яка притаманна всім психічним процесам, пізнавальній діяльності, організації рухових дій. Навичка самоконтролю формується через повторення, характеризується високим ступенем засвоєння, відсутністю поелементного регулювання та контролю. У процесі становлення вона проходить етапи переходу від похідних автоматизованих дій, які формуються неосмислено, у вторинні, автоматизовані. При цьому відбувається попереднє осмислення компонентів дії, які контролюються осмислено, можуть перебудовуватися та удосконалюватися.

Для того, щоб мовленнєві помилки були усвідомленими, вони мають посісти місце мети під час виконання мовленнєвого завдання, тобто увага дитини має спрямовуватися на "мовленнєві помилки", "неправильності" у словотворчих інноваціях.

У зв'язку з викладеним вищепредставлена єдність *мотиваційно-когнітивних, практично-діяльнісних та оцінно-комунікативно-діяльнісних* дій виступає основою формування словотворчої компетенції у дітей із ТПМ.

Формування певного рівня словотворчих знань у дошкільників із ТПМ передбачає наявність наступних якостей:

*мотиваційно-когнітивних*, що передбачають наявність бажання та здібності дитини-логопата оволодіти певними знаннями, уміньми та навичками на спеціально організованих заняттях та в ході ігор корекційно-розвивальної спрямованості;

*практично-діяльнісних*, що передбачають не лише оволодіння словотворчими знаннями, уміньми і навичками, але й практичне застосування їх у різних видах діяльності;

оцінно-комунікативно-діяльнісних, що окреслюють обов'язковість навичок взаємоконтролю та самоконтролю, взаємооцінки та самооцінки результатів власної (чужої) мовленнєвої діяльності, виконання дитиною самоспрямованої, самокоригуючої та самоконтролюючої ролі у процесі навчання та в грі, використання нормативних варіантів похідних слів у процесі інтеракції.

Таким чином, критеріальну базу дослідження склали три групи критеріїв: мотиваційно-когнітивна готовність до здійснення базових словотворчих операцій та дій у дітей із ТПМ, практично-діяльнісне застосування узагальнених морфологічних навичок словотворення іменників, прикметників, дієслів суфіксальним та префіксальним способами дітьми із ТПМ та оцінно-комунікативно-діялісна готовність до вербально-семантичного аналізу твірних та похідних слів та аналітично-вербального контролю словотворчої діяльності дітей із ТПМ.

Спробуємо представити характеристику кожного з представлених критеріїв.

І. *Мотиваційно-когнітивний критерій* визначається нами як критерій мотиваційної та когнітивної готовності логопатів до здійснення свідомої, цільової аналітично-сислової базової словотворчої дії з розчленування та осмислення словоутворюючих морфем іменників, прикметників, дієслів, а також визначення на слух твірних та похідних слів (іменників, прикметників, дієслів), 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.

**Аналіз досліджень і публікацій.** З психологічного погляду, успіх, на думку А.Белкіна, – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого прагнула особистість у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, або перевершив їх. На основі цього стану формуються нові, сильніші мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. Коли успіх стає стійким, може розпочатися своєрідна реакція, яка звільняє величезні можливості особистості [1].

Ситуація успіху, з педагогічного погляду, – це цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється спроможність досягти значних результатів діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому, що є особливо значущим у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах особистісно-орієнтованої моделі диференційованої корекції. Первинною основою мотивації людини є її первинні та вторинні потреби, внаслідок задоволення або незадоволення яких виникають певні почуття або емоції. Саме позитивні емоції, забезпечені стійкою ситуацією успіху від власних, навіть незначних, досягнень, що виникають у дитини з ТПМ у процесі цілеспрямованого диференційованого логопедичного впливу, спонукають її до виконання певних дій з метою опанування новими уміннями та навичками, зокрема, словотворчими операціями.

Вивчаючи фактори, що спонукають дитину до процесу навчання, Л.Божович виділяє два види мотивів, тобто спонукання до діяльності, пов'язаних із задоволенням потреб суб'єкта, що визначає напрямок дії, учіння.

Перший вид пов'язується з розвитком особистості учня, у нашому випадку дитини з ТПМ. Такі мотиви пов'язані з бажанням дитини (учня) одержати схвалення батьків чи вчителя; завоювати чи підтвердити авторитет серед однолітків (однокласників) тощо. Це широкі соціальні мотиви, оскільки вони виходять за межі самого навчального процесу й пов'язані з тими життєвими відносинами, в які вступає дитина завдяки учінню.

Другий вид мотивів учіння – особлива діяльність учня, яка свідомо спрямована на здійснення цілей навчання й виховання, які учень приймає як власні, особисті цілі) – це усвідомлені мотиви, народжені переважно самою навчальною діяльністю. Це пізнавальні інтереси, які виникають у дитини внаслідок напруження інтелектуальної активності, трудового зусилля, подолання труднощів. Сучасна психологія об'єднує такі мотиви в поняття пізнавальні інтереси – це група мотивів, пов'язана зі змістом і процесом учіння й орієнтована на опанування способом певної діяльності [2].

В основі розвитку пізнавальних інтересів постійно перебуває пізнавальна потреба (необхідність дитини дошкільного віку в нових знаннях переважно практичних, побутових, а не теоретичних, до початку шкільного навчання), яка є похідною від потреби в зовнішніх враженнях та активності центральної нервової системи.

У контексті запропонованого дослідження цілком очевидною є потреба розвитку пізнавальних здібностей, які розглядаються як система когнітивних властивостей особистості, від яких залежить продуктивність корекційно-розвивальної діяльності, при цьому показниками пізнавальних здібностей вважається: глибина, узагальненість, гнучкість (динамічність, рухливість), самостійність та ін.

У теорії навчальних здібностей мотивація, емоції та саморегуляція виступають як складові компоненти структури пізнавальних здібностей. Означена структура містить: особливості мотиваційно-вольової та емоційної сфери особистості, навчальні уміння, загальні мисленнєві здібності; рівень реактивного пізнання, тобто можливість пізнання і засвоєння за допомогою дорослого; здатність до аналізу та вміння управляти власним мисленням та діяльністю [7; 9; 10].

За когнітивною теорією розвитку Ж. Піаже, велике значення має пізнання як процес, завдяки якому дитина розуміє світ. Складовими процесу пізнання є навчання, виховання, пам'ять і розуміння. Пізнавальний (когнітивний) розвиток дитини полягає у вдосконаленні цієї інтелектуальної здатності здобувати знання. Когнітивний розвиток – це зростання і вдосконалення різноманітних аспектів інтелектуальних здібностей дітей [12; 13].

У дослідженнях російських та українських вчених (Д.Ельконін, Є.Єрмакова, О.Кульчицька, В.Моляко, Н.Лейтес, І.Охулкова, В.Тарасун, У.Ульєнкова, О.Усова, Є.Юркевич та ін.) виявлено більш значні й перспективні можливості розвитку пізнавальних здібностей у старших дошкільників, ніж у учнів початкової школи.

При цьому вчені акцентують увагу на найбільш важливій умові когнітивного розвитку – формуванні позитивного ставлення дитини до знань та їхнього надбання.

Для повного розуміння когнітивного розвитку дітей, зокрема з порушенням мовленнєвого розвитку, і побудови відповідної системи навчання потрібно знати не тільки актуальний, але й потенційний рівень їх розвитку [3; 4].

Саме тому, процес цілеспрямованого диференційованого логопедичного впливу передбачає обов'язкове урахування рівня потенційного розвитку дитини з ТПМ, що визначається характером мовленнєво-пізнавальних завдань, які дитина могла б вирішити під керівництвом дорослих або разом з більш досвідченим ровесником [5; 6].

Група теорій щодо засвоєння дитиною мови головне місце відводить зв'язку між оволодінням мовою і тими поняттями і відносинами, що розвиваються у дитини. Доказом правомірності такого підходу є той факт, що основні граматичні структури на початковій стадії розвитку мови відсутні і розвиваються поступово. На цій основі провідні теоретики когнітивного підходу роблять висновок про те, що засвоєння таких граматичних структур залежить від попереднього когнітивного розвитку. З їхньої точки зору, жодна мовна структура не з'являється у дитини доти, поки вона не засвоїла поняття, які б її представляли. У віці від 1 до 4,5 років діти активно будують власні конструкції речень, створюють власну граматику, поступово наближаючись до граматики дорослих. Але в будь-якому віці діти здатні виразити в словах лише ті поняття, які вони вже засвоїли. Ж. Піаже вважає, що здібність до концептуалізації уяви передуює здібності виражати її словесно. Найновіші дослідження також вказують на те, що когнітивний і мовний розвиток тісно взаємопов'язані (О.Фунтікова).

Вочевидь, розвиток мотиваційного компонента досліджуваного процесу словотворення у дітей дошкільного віку з ТПМ детермінується когнітивним компонентом, який передбачає формування в свідомості дитини цілісної, системної картини світу і визначається змістом мовленнєвої діяльності.

З огляду на вищезазначені характеристики нами виділені такі показники *критерію мотиваційно-когнітивної (аналітично-сислової) готовності до здійснення базових словотворчих операцій та дій у дітей із ТПМ:*

- рівень та обсяг базових словотворчих операцій з визначення на слух твірних та похідних слів (на матеріалі іменників, прикметників, дієслів);
- рівень та обсяг реактивного пізнання базових словотворчих дій на визначення твірного чи похідного слова в словотвірному ланцюжку (за допомогою дорослого);
- рівень сформованості аналітико-синтетичних словотворчих операцій на розчленування та осмислення словоутворюючих морфем (префіксів та суфіксів) в іменниках, прикметниках, дієсловах;
- рівень практичного використання набутих словотворчих знань, умінь та навичок на визначення відповідності або невідповідності похідних слів мовним стандартам (на матеріалі іменників, прикметників, дієслів).

Таким чином, основним змістом *критерію мотиваційно-когнітивної (аналітично-сислової) готовності до здійснення базових словотворчих операцій та дій у дітей із ТПМ* є готовність дитини з ТПМ отримати конкретні знання щодо значення, місця, особливостей твірних слів, процесуальної своєрідності та впливовості словотворчих ресурсів (кореневих й афіксальних морфем), семантичної варіативності однокореневих словотвірних новоутворень.

**II. 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 цілей, засвоєння засобів, способів та досвіду вирішення конкретних словотворчих завдань.

Характеристика сформованості словотворчих знань, умінь і навичок за практично-діяльнісним критерієм стає логічним продовженням та доповненням загальної картини сформованості необхідних словотвірних знань, умінь і навичок у дітей із ТПМ. Це пов'язано з виокремленням і адаптацією до сприйняття та опанування дитиною з ТПМ понятійної бази – тезаурусу, в якому мають бути основні смислові одиниці. Тезаурусну базу представляють: 1) терміни словотворення, адаптовані для сприйняття дитиною з ТПМ; 2) поняття, що відображають елементарні словотвірні явища, які знаходяться у змістовому полі, визначеному корекційно-розвивальною програмою відповідно до типу мовленнєвого порушення та віку дітей; 3) семантична характеристика кожного явища, яку репрезентовано у змісті корекційно-розвивальних ігор відповідної навчально-корекційної спрямованості.

Процес оволодіння дитиною з ТПМ словотворенням має здійснюватися в ході розв'язування різних корекційно-розвивальних завдань, мовленнєвих дидактичних ігор, розташованих у порядку наростання їх складності.

Опрацювання морфеміки і словотвору у такий спосіб допоможе не тільки виробити у логотатів уміння членувати слова на значущі частини, встановлювати способи їх творення, а й конструювати зв'язні висловлювання з похідними словами, розрізняти їх комунікативно-стилістичну функцію, помічати та виправляти словотвірні ненормативні новоутворення у власному та чужому мовленні.

Оскільки знання й уміння з морфеміки і словотвору конкретизуються в безпосередньому зв'язку з граматичними ознаками різних частин мови, спеціально дібрані до вправ тексти, пояснення, мають передбачати поступове розширення й ускладнення як завдань, так і мовного матеріалу.

Практична реалізація освітньо-корекційних завдань передбачає включення дітей дошкільного віку в провідну діяльність, якою виступає ігра. Ігровий метод є активним методом навчання, засобом формування та розвитку мовленнєвої діяльності взагалі та словотворчої компетенції, зокрема. Гра є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності. Вона виступає активним способом навчання практичного володіння словотворчими уміннями та навичками, підвищує обсяг мовленнєвої практики.

Отже, *практично-діяліснє впровадження* узагальнених морфологічних навичок словотворення іменників, прикметників, дієслів суфіксальним та префіксальним способами дітьми із ТПМ (*практично-діялісний критерій*) характеризує рівень сформованості словотворчих знань, умінь і навичок щодо утворення похідних слів (іменників, прикметників, дієслів) суфіксальним чи префіксальним способом, або переведенням однієї частини мови в іншу, що



проявляється у пошуку нових способів здійснення словотворчих операцій, перенесення отриманих умінь і навичок спочатку у площину подібних за навчально-корекційним завданням 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, творчих дій. Зазначений компонент виконує наступні функції: планувальну (цілеспрямована побудова програми щодо послідовності здійснення поставленого завдання), виконавчу (реалізація плану або програми вирішення корекційно-розвивального, корекційно-навчального завдання), креативну (здатність до знаходження і формулювання завдання; здатність до генерування нових ідей; гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей; оригінальність – здатність відповідати на стимули нестандартно; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу), творчу – здатність представляти свій варіант завдання та способи його вирішення.

Окреслені функції практично-діяльнісного критерію сформованості словотворчих умінь і навичок проявляються 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 твірної; розуміння семантичного значення твірної та похідного слова.

*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 твірної; розуміння семантичного значення твірної та похідного слова.

*Сформованість узагальнених навичок утворювати нові слова переведенням однієї частини мови в іншу* – розуміння семантичного значення твірної та похідного слова; уміння утворювати словотвірні ланцюжки з похідних різних частини мови шляхом переведення прикметників в іменники.

*Сформованість узагальнених навичок 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.

III. Оскільки словотвір – це вчення про словотворення, яке служить збереженню і поповненню словникового складу мови, забезпечуючи процес номіналізації, то в запропонованому дослідженні *оцінно-комунікативно-діяльнісний критерій* сформованості словотворчих умінь і навичок у дошкільників із ТПМ пов'язаний з 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 контрольню-оцінну, акмеологічну, пошуково-дослідницьку, комунікативно-діялісну функції, відображає сутність поняття «самооцінка-самоконтроль», «взаємооцінка-взаємоконтроль», відображає реакцію дитини з тяжкими порушеннями мовлення на результат чужої чи власної мовленнєвої діяльності. Він спрямований на вивчення, з'ясування та розкриття індивідуально-типологічних особливостей, перспектив розвитку словотворчого компоненту мовленнєвої діяльності дошкільника з ТПМ, контрольню-оцінних умінь і навичок, зворотного зв'язку, який полягає в тому, що порівняння дії, що виконується, з вихідним положенням (зразком, вимогою, еталоном) забезпечується тільки постійним потоком зворотної сигналізації про результат виконаної, в нашому випадку, мовленнєвої дії.

Корекція порушень мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення вимагає введення у зміст логопедичної роботи оцінно-контрольних дій.

Будь-яка корекція мовленнєвої діяльності дітей відбувається саме на основі цих оцінок. Оцінка здійснюється шляхом порівняння системи виконаної мовленнєвої дії з поставленою метою. На основі сенсорних імпульсів, що безперервно надходять у центральну нервову систему дитини та несуть інформацію про правильність і результативність мовленнєвої дії, здійснюється контроль за правильністю мовлення. Наявність мовленнєвого зразка спонукає мовця до контролю мовлення. В результаті аналітико-синтетичної діяльності в корі головного мозку формується своєрідний контрольний апарат («акцептор дії»), що сприймає зворотну аферентацію та зіставляє її зі зразком. Наявність такого контрольного апарату, що відбиває найдрібніші ознаки зразка, за яким виконується мовленнєва дія, на думку А.Богуш, створює найкращі умови для самоконтролю у дошкільників, оскільки застерігає від помилок, та дозволяє виправити вже допущені мовленнєві помилки.

Дія контролю відбувається тоді, коли простежується співставлення суб'єктом зразка та власного відображення певного зразка, його якостей, взаємовідношень із зовнішніми умовами. За відсутності узгодженості виникає потреба в дії, яка стає мотивом. Проблема ситуація, що виникає, стає пусковим механізмом контролю та самоконтролю. Відповідно, контроль та самоконтроль – це найважливіші процесуальні складові дії, які забезпечують продуктивність, цілеспрямованість та якість виконання конкретної дії.

Сучасні досягнення психолінгвістичної та методичної науки свідчать про те, що глибоке, всебічне оволодіння засобами рідної мови виявляється не тільки у з'ясуванні граматичної сутності тієї чи іншої категорії, а й насамперед у вмінні свідомо, комунікативно виправдано і грамотно користуватися ними в різноманітних умовах мовленнєвого спілкування [8].

У словнику-довіднику з української лінгводидактики за редакцією М.Пентиліук дається таке визначення комунікативно-діялісному підходу у вивченні української мови: «Це підхід до навчання мови, що полягає в такій організації

навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності з метою оволодіння пошуковими уміннями й навичками" [14].

В.Капінос переконує в тому, що найбільш сприятливі умови для розвитку мовлення створюються тоді, коли "навчання проводиться на рівні діяльності, тобто в умовах, наближених до природної комунікації, що забезпечують свідомість у побудові висловлювань і більш високу мотивацію в навчанні" [11]. Система мовленнєвих завдань, на думку науковця, дозволяє послідовно і цілеспрямовано використовувати мовні засоби у сфері мовленнєвого спілкування, здійснювати тісний взаємозв'язок граматики з розвитком усного та писемного мовлення.

За комунікативно орієнтованого навчання граматики розуміється не як звід правил, відомостей про систему мовних категорій, а як механізм, що забезпечує спілкування, тобто в рамках комунікативного підходу граматичні явища, зокрема словотвірні, вивчаються і засвоюються не як окремо взяті форми і структури, а як засоби вираження певних думок, відносин, комунікативних намірів. Основу комунікативного граматичного аналізу складає розуміння того, яким чином граматики мови служать джерелом породження і обміну думками, тобто джерелом комунікації.

Для демонстрації та відпрацювання в мовленні словотвірних умінь і навичок, що вивчаються, створюються мовленнєві ситуації, типові для вживання цих явищ носіями мови. Ці ситуації різноманітні й передбачають варіативне використання мовних засобів залежно від комунікативної інтенції. Видозміна ситуації створює умови для автоматизації граматичних структур. Знання з граматики, зокрема словотворення, забезпечують формування вмінь використовувати граматичні, в тому числі словотвірні, засоби мови і розглядаються як сукупність знань і вмінь використовувати набуті навички при поєднанні лексичних елементів в окремі фрази і речення.

Дидактичним матеріалом вправ зі словотвору має бути відповідне завдання, що містить корекційно-розвивальний зміст. Учені-методисти (Л.Варзацька, М.Вашуленко, Є.Гопштер, С.Караман, М.Пентиліук) вважають опору на текст найефективнішим засобом реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення лінгвістичного матеріалу.

Ми згодні з думкою науковців, що вивчення мовних явищ на основі змістовності ігор, супровідного до них тексту, адаптованого для розуміння дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, є методично виправданим, тому що усвідомлюючи структуру мови (в тому числі й граматичну), дитина оволодіває її засобами, вдосконалює власне мовлення, надає йому таких якостей, як логічність, точність, виразність, доречність тощо.

Ще за часів К. Ушинського граматиці відводилась важлива роль у розвитку розумових і мовних здібностей учнів, вона розглядалась як основа для вдосконалення їх мовленнєвих навичок і свідомого засвоєння орфографії. Зосереджуючи свою увагу на питаннях викладання граматики в молодшому віці, К. Ушинський вбачав суттєву роль вивчення граматики в тому, що вона допомагає засвоєнню грамотності й виховує елемент самоспостереження.

Педагог висловлював думку про те, що граматичні правила мають виводитися самими учнями з уживання граматичних форм у мовленні. Зокрема він писав: «Граматики всюди є тільки висновком із спостережень над мовою, що вже створена. Так само має бути і у викладанні: кожне граматичне правило має бути висновком з уживання форм, уже засвоєних дітьми» [15].

О. Пешковський називав граматику гімнастикою для розуму і вбачав величезну користь від спостережень за рідною мовою. Він відстоював позицію, що шкільна граматики має бути семантичною, а не формальною, вона має створювати у свідомості дитини цілісне сприйняття мовної системи, щоб ці знання надавали усвідомленості природній мовленнєвій здатності дитини.

Діяльнісний підхід до мовлення сприяє підвищенню ефективності розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови, дає змогу чіткіше спрямувати роботу на формування мовленнєвих умінь та навичок, виступає "показником засвоєння мови" (Н.Пашковська).

Таким чином, реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до навчання рідної мови дітей, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення, забезпечується при дотриманні таких умов як: діяльнісний характер організації процесу засвоєння мовних засобів, здійснення мовленнєвого розвитку в різних видах діяльності.

Оцінно-комунікативно-діяльнісний аспект сформованості означеного критеріального компоненту ми представляємо як сукупність двох компонентів: комунікативно-діяльнісного та контрольно-оцінного. Відповідно до цього були визначені три групи показників оцінно-комунікативно-діяльнісного компонента, а саме:

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

– *здатність до аналітично-вербального контролю діяльності* – розуміння адекватності виконання завдання у процесі співставлення власного варіанта завдання з нормативним варіантом; уміння представити вербальний коментар до власної словотвірної дії; ступінь оволодіння дією: чи може продуктивно-словотвірне дія виконуватися з необхідною швидкістю на предметному рівні, у словесній, символічній формі, подумки;

– *готовність до інтерпретаційно-творчої діяльності* – уміння дитини із ТПМ самостійно оперувати засвоєними морфологічними способами словотворення; ступінь розуміння та самостійне утворення словотвірного гнізда – сукупності слів, об'єднаних відношеннями похідності і спільним коренем; здатність інтегрувати набуті теоретичні знання зі словотвору з практичною ігровою діяльністю; здатність без допомоги вчителя-логопеда самостійно переносити здобуті нові словотвірні уміння і навички у нестандартні комунікативні ситуації.

**Висновки.** Запропонована система і критеріальна структура може слугувати основою формування мовленнєвої діяльності (словотворчої компоненти) у дітей дошкільного віку з ТПМ.

У відповідності з виробленими критеріями і показниками була розроблена діагностична методика визначення рівнів сформованості словотворчих умінь і навичок у дітей із дошкільного віку з ТПМ.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: [кн. для учителя] / А. С. Белкин – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – С. 118, 130-131.
3. . Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собр. соч.– М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 300 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
7. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993.
8. Донченко Т. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 3. – С. 5-8.
9. Доснон О. Развитие креативности: креативность и обучение // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: Изд-во «КСП», 1997. – С. 65-82.
10. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
11. Капинос В. И. и др. Развитие речи : теория и практика обучения : 5-7 кл. : кн. для учителя / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1991. – 342 с.
12. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М.: ИЛ, 1963. – 448 с.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
14. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. пос. (Кол. авторів за ред. М. Пентилюк). – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
15. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4. – 528 с. – С. 19.

УДК: 376.1-053.67:37.013.42

#### ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ НА ЗАНЯТТЯХ З «ФІНАНСОВОГО ВИХОВАННЯ»

**Саранча І.Г.**

Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка

**Довгаленко В.Л.**

Вінницький центр соціальної реабілітації  
дітей-інвалідів «Промінь»  
Міністерства соціальної політики України

*У статті розглядається процес формування соціальної компетентності дітей-інвалідів під час впровадження авторського курсу С.Біденка та І.Золотаревич «Фінансове виховання» на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь».*

*В статті розглядається процес формування соціальної компетентності дітей-інвалідів во время внедрения авторского курса С.Биденка и И.Золотаревич «Финансовое воспитание» на базе Винницкого центра социальной реабилитации детей-инвалидов «Промінь».*

*The process of formation of the social competence of children with disabilities in the implementation of the author's course S.Bidenka and I.Zolotarevych "Financial Education" at the center of Vinnitsa Social Rehabilitation of Disabled Children "Promin".*

*Ключові слова:* соціалізація, соціальна компетентність, реабілітаційний центр, фінансові знання, безпечна фінансова поведінка, повноцінне життя в суспільстві.

*Ключевые слова:* социализация, социальная компетентность, реабилитационный центр, финансовые знания, безопасная финансовое поведение, полноценную жизнь в обществе.

*Key words:* socialization, social competence, rehabilitation center, financial knowledge and financial behavior is safe, full life in society.