

В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. — 2-е видання — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.

3. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): монографія / Т. М. Десятов — К.: «АртЕк», 2005. — 472 с.

4. Закон України «Про освіту» (із змінами і доповненнями) / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 20 с.

5. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Л. Б. Лук'янова та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. — К.: Вища шк., 2000. — 380 с.

6. Arnold M. Las Universidades como sistemas sociales: Estructura y Semántica // Revista Mad No. 2, Mayo 2000. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.revistamad.uchile.cl/02/paper01.htm> (14.05.2011)

7. Díaz Barriga Á. La escuela en el debate modernidad-posmodernidad // De Alba A. Posmodernidad y educación. México: CESU-UNAM, 1995. — P. 205 — 218.

8. Fernández Pérez J. Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión // Revista de Investigación educativa, Vol. 3, núm. 1, 2001, México. — pp. 63 — 79.

9. Lang V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos // Tenti Fanfani E. (comp.), El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, IPE-UNESCO, FUNDACIÓN OSDE, Buenos Aires, Siglo XXI Editores. — 2006.

10. Pacheco Méndez T. La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación. Pensamiento Universitario/ 89. — México: CESU UNAM, 2000. — 85 p.

11. Peñalosa Suárez L., Medina Cuevas J., Herrera Márquez A., Vargas Leyva R. La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica // Revista de la educación superior, Vol. XL (4), No. 160, Octubre-Diciembre de 2011, — pp. 95 — 118.

#### Рецензенти:

Лук'янова Л. Б. — д. пед. н., проф.,  
Анищенко О. В. — д. пед. н.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2013

УДК 372.461 +376.56 (045)

Л. В. Зданевич

## ПРОЯВИ МОВЛЕННЕВОЇ ПАСИВНОСТІ ДІТЕЙ 5-ГО РОКУ ЖИТТЯ ЯК ПОКАЗНИК КОМУНІКАТИВНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

*Автор розкриває теоретичні підходи з даної проблеми, інтерпретує погляди інших дослідників. Знайомить з особливостями мовленнєвої пасивності дітей середнього дошкільного віку як прояву комунікативної дезадаптації. Пропонує результати власного дослідження, які підтверджують актуальність та практичну необхідність дослідження окремих питань.*

**Ключові слова:** мовленнєва пасивність, комунікативна дезадаптація, дошкільний вік, мовленнєвий негативізм, мовленнєвий розвиток дитини.

*Автор раскрывает теоретические подходы по данной проблеме, интерпретирует взгляды других исследователей. Знакомит с особенностями речевой пассивности детей среднего дошкольного возраста как проявления коммуникативной дезадаптации. Предлагает результаты собственного исследования, подтверждающие актуальность и практическую необходимость исследования отдельных вопросов.*

**Ключевые слова:** речевая пассивность, коммуникативная дезадаптация, дошкольный возраст, речевой негативизм, речевое развитие ребенка.

*The author reveals theoretical approaches on this problem, interprets the views of other researchers. She familiarizes with the peculiarities of speech passivity of children of middle preschool age as a manifestation of communicative deadaptation. The author offers the results of her own research that confirms the topicality and practical necessity to study some specific questions.*

**Key words:** speech passivity, communicative deadaptation, preschool age, verbal negativism, verbal development of a child.

**Постановка проблеми.** Мовлення дитини безмежно багатоманітне в його індивідуальних особливостях, але воно все ж у своєму

© Зданевич Л. В., 2013

внутрішньому механізмі врешті-решт обумовлене чинниками формування особистості, їх соціальним змістом, середовищем, в якому вона виховується, виробляє певні навички, риси суспільної поведінки, характеру тощо. Вочевидь, що під час вивчення багатоманітності індивідуального мовлення дитини, як і багатоманітності в будь-якій іншій сфері дослідження, певну користь могла б дати класифікація, диференціація і характеристики за типами, критеріями та ін., якщо вони можливі. *Індивідуальне мовлення дитини* розуміється нами як соціально і біологічно обумовлена система знакових психічних конфігурацій, використана індивідом як для мислення, так і для мовленнєвого спілкування, яке може бути як активним, так і пасивним.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Визначаючи активність як особливу форму діяльності, дослідники в той же час вказують на їх відмінності. К. А. Абульханова-Славська відмінності бачить у тому, що «діяльність» виходить з потреби в предметі, а «активність» – з потреби в діяльності (Абульханова-Славская К. А., 1991). Розходження цих понять, на думку І. О. Джидарьян, в тому, що активність належить безпосередньо суб'єкту, а діяльність спрямована на об'єкт (Джидарьян І. О., 1988). У категорії «активність» основний акцент припадає на джерела, причини взаємодії, спонтанність, мимовільність суб'єкта, а в категорії «діяльність» увага приділяється операційно-динамічній стороні взаємодії та відносної статичності. Різницю цих понять досліджували О. О. Волочков та ін. (Волочков О. О., 2003). Однак, відмінності між категоріями «активність» і «діяльність» не є відмінностями понять, це відмінності в акцентах дослідження науковців.

**Мета статті** – з'ясування можливостей використання результатів сучасних міжгалузевих досліджень для подолання комунікативної дезадаптації у дітей п'ятого року життя, які є мовленнєвопасивними.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досліджуючи лінгводидактичні проблеми навчання дошкільників мови, К. Л. Крутії пропонує таке визначення: *мовленнєва активність дітей* – це стійка властивість особистості, що виявляється в здатності сприймати і розуміти мовлення оточуючих; самостійному, різноманітному, ініціативному використанні мовлення в практиці спілкування; активному оволодінні мовою (Крутії К. Л., 2003). Рівень розвитку мовленнєвої активності дітей може оцінюватися за такими критеріями: розуміння мовлення дорослих, власне

мовленнєвий розвиток дітей, який охоплює комунікативні вміння і навички, пізнавальна активність і предметно-практична діяльність дітей. Можна також визначити *рівні мовленнєвої активності* дітей: I рівень – мовленнєва активність, II рівень – часткова мовленнєва активність, III рівень – мовленнєва пасивність, 4 рівень – повна відсутність мовленнєвої активності, або мутизм.

Отже, протилежністю «активності» є «пасивність». Пасивність розглядається як параметр характеристики особистості – байдужий, залежний, несамостійний, що не виявляє діяльності; як категорія визначає якість активності, її міру (І. О. Джидарьян та ін.). Кожному рівню розвитку особистості властива своя специфічна активність, але те, що для одного рівня може бути визначене як активність, стосовно іншого рівня може розглядатися як щось пасивне (Джидарьян І. О., 1988).

На основі вчення І. П. Павлова про типи вищої нервової діяльності, з усієї багатоманітності мовлення і мовців науковці насамперед виокремлюють *за станом мовленнєвої активності два основних типи*: 1) сильний, урівноважений, що характеризується активним володінням мовленням; 2) слабкий, інертний, гальмівний у мовленні (Русанівський, 1972, с. 91).

*Активний тип мовлення* передбачає безперешкодну, без рис гальмування, динаміку процесу мовлення у психіці (урівноважену, нормальну збуджувану), коли пам'ять у належному темпі «подає» слово, речення, асоціацію у відповідь на зовнішнє чи внутрішнє рефлекторне подразнення, збудження, сприйняття. *Інертний тип мовлення* має свої специфічні різновиди, діапазон яких чималий (Русанівський, 1972, с. 104). Власне інертність мовлення полягає у несловоохочості, мовчазності, скупості на слова. Свідоме і цілеспрямоване вживання цього типу мовлення дорослою людиною свідчить про певну манеру мовлення – неактивну, пасивну, про певну особливість темпераменту. Різновидом інертного мовлення є гальмівне. Воно полягає в нерозумінні вжитих слів, перекрученні їх форм, конструкцій речень, в побоюванні висловитися.

Усе це може бути спричинене незадовільною мовною освітою, неувагою до свого мовлення. Але ці положення торкаються мовлення дорослої людини. Сучасний психолінгвіст І. Н. Горелов доводить необхідність створення певних типологічних груп дітей, які в мовленнєвому спілкуванні можуть бути вибірково контактними, вибірково комунікабельними (Горелов І. Н., 1998).

Проблема мовленнєвої пасивності (гальмування у мовленні) при збільшенні кількості дітей, котрі мають мовленнєві вади і підпадають під категорію або «дітей з особливими потребами», або «з низьким рівнем розвитку», сьогодні є достатньо гострою й актуальною. Наведемо деякі статистичні дані. Задля забезпечення розвитку та підготовки до навчання у школі дитини з особливими потребами в Україні створено розгалужену мережу спеціальних дошкільних закладів. Вона охоплює 142 спеціальних дошкільних заклади для всіх категорій дітей, а також спеціальні групи, які відкриті при 1,2 тис. ДНЗ звичайного типу (Ілляшенко Т., 2000, с. 30). Проте ця статистика торкається дітей, що вже охоплені спеціальною освітою.

Соматичне здоров'я – це головний чинник нормального розвитку психіки дитини. Доведено, що причина низького рівня успішності дітей, передусім, погане здоров'я. В Україні на 1000 дітей припадає 1460 різноманітних захворювань. Зі 100 новонароджених в Україні тільки 20 мають задовільний стан здоров'я. Нагадаємо деякі статистичні дані: 70% новонароджених мають патологічні відхилення у розвитку, які з'являються під час вагітності та пологів; 60 – 70% дітей мають соматичні порушення ще на початку свого розвитку; 60% дітей, які йдуть до школи, мають мовленнєві вади різної генези; 25 – 30% – порушення у розвитку моторних функцій тощо.

Вашу увагу, вельмишановні колеги, хочемо привернути до проблем тих дітей, затримки розвитку яких здебільшого своєчасно не діагностуються, а звідси – не коректуються. Сьогоднішні знання вчених про затримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Так, на думку Т.Д. Ілляшенко, затримку психічного розвитку слід розглядати як тимчасове явище (Ілляшенко Т.Д., 2000, с. 56). Порушення працездатності, розлади уваги, пам'яті, сенсомоторних процесів, пізнавальної активності проявляються ще в дошкільному віці, і саме вони перешкоджають вчасно і повноцінно формуватися мисленню та мовленню.

Окремої уваги заслуговують дошкільники, які мають порушення певної функції, а саме – мовленнєвої. За К.Л. Крутій, під *мовленнєвою пасивністю дитини* розуміємо знижений рівень мовленнєвої діяльності, зумовлений особливостями мовленнєвого розвитку в онтогенезі, який проявляється в недостатній сформованості мовленнєвих умінь або у негативному ставленні до мовленнєвої діяльності зокрема, або у використанні обхідних шляхів під час виконання мовленнєвих вправ, завдань тощо. Відмежуємо поняття «мовленнєва пасивність» від «мовленнєвого негативізму» (Крутій,

2003). *Мовленнєвий негативізм* – це передусім категорична відмова дитини від спілкування, яке частіше за все спостерігається у дітей – логопатів.

Під *мовленнєвим розвитком дитини* дошкільного віку ми розуміємо наявність оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, мовленнєвих умінь і навичок, розвиненість мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність в оволодінні лінгвістичною інформацією, вміння використовувати різноманітні засоби спілкування. *Індивідуальний мовленнєвий розвиток* підпорядковується загальній закономірності – він перебуває під впливом двох головних взаємодіючих факторів – внутрішнього (програма спадковості) і зовнішнього (навколишнє середовище). Згідно із сучасними уявленнями, *норма розвитку* – це не тільки кількісна, але й, передусім, якісна оцінка особливостей функціонування організму, що забезпечує його пристосування до умов зовнішнього середовища. Як відомо, труднощі в спілкуванні можуть залежати від багатьох обставин, у своїй більшості вони зумовлені недостатньою (або несвоєчасною) сформованістю функціональних систем психіки дитини (Крутій, 2003).

Науковці виокремлюють дві основні причини, що ведуть до такої несформованості. *Перша з цих причин пов'язана із середовищем*, в якому відбувається формування дитини. У цьому випадку може виникнути відповідна «незрілість» психічних процесів. Таке відставання може бути наслідком негативного мовленнєвого впливу оточуючих дорослих. *Друга причина пов'язана зі специфікою визрівання мозку дитини*. Індивідуальні особливості нерівномірного розвитку окремих відділів мозку, наявність незначних відхилень у роботі цих відділів можуть у подальшому негативно вплинути на формування функціональних систем, що забезпечують певні функції (пам'ять, мислення, мовлення).

Отже, необхідна відповідність між педагогічними вимогами до мовлення дитини і її можливостями, зокрема й на рівні функціонування нервової системи. Практика роботи з дітьми дошкільного віку доводить, що саме контроль частіше за все є найбільш слабким місцем у регуляції мовленнєвої діяльності дитини.

У віковій категорії, як правило, можна визначити три типологічні групи мовленнєвопасивних дітей. Виокремимо умовно групи дітей за характером мовленнєвої пасивності:

1) *група «операціонально-технічної» мовленнєвої пасивності*, основу якої складають: невміння і небажання дитини використовувати

мовленнєві навички під час спілкування. Так, на мовленнєвому занятті діти за допомогою вихователя склали розповідь – опис лелеки за схемою. В повсякденному житті на пропозицію дорослого описати горобчика або синичку, які прилетіли до годівнички, дитина відмовляється від спілкування або складає 2 – 3 простих речення, констатуючи дії птахів;

2) група «мотиваційної» мовленнєвої пасивності, для якої характерні: незацікавленість дитини в мовленнєвій діяльності. Однією з причин, на наш погляд, є суб'єктивно-пасивна роль дитини під час одержання мовленнєвої інформації від дорослого (педагога, батьків). Це яскраво виявляється під час мовленнєвих занять, коли вихователь, намагаючись якомога більше запропонувати пізнавального матеріалу, забуває, хто на занятті повинен бути мовленнєвоактивним;

3) група «часткової» або «вибіркової» мовленнєвої пасивності. Старші дошкільники, яких ми умовно віднесли до цієї групи дітей, виявляли мовленнєву пасивність тільки в окремих видах роботи: з граматики або фонетики (Кругій, 2003).

Слід зазначити, що симптоми мовленнєвої пасивності, які належать різним групам, можуть проявлятися одночасно і в одній дитини. Також пасивність може мати і різні ступені проявів: від яскравої, демонстративної, до прихованої (замаскованої). Зрозуміло, що наведена класифікація мовленнєвої пасивності не має категоричного характеру – її межі рухливі.

Отже, прояви мовленнєвої активності/пасивності залежать, насамперед, від потреби в спілкуванні. На кожному етапі розвитку дитини потреба в спілкуванні постає як потреба в такій участі дорослого, що необхідно і достатньо для вирішення дитиною основних для її віку завдань. Процес спілкування (комунікативна функція мовлення) дитини з дорослим залежить від того, як складаються їхні взаємини, чи існують між ними емоційні зв'язки, емоційний контакт.

З погляду комунікативної теорії, розлад мовлення є порушенням вербальної комунікації. Порушуються взаємини, що існують між особистістю. Обмеженість словникового запасу в дітей розглядається як один з визначальних факторів, що перешкоджають їхньому спілкуванню. Формою реалізації активності виступає діяльність. М. С. Каган, розглядаючи діяльність як «активність суб'єкта, спрямовану на світ об'єктів у взаємодії з іншими суб'єктами» (Каган М. С., 1974, с. 65), виокремлює різні види діяльності: перетворювальну, пізнавальну, комунікативну тощо. Кожен вид діяльності

має свій предметний зміст. Отже, видів активності буде стільки, скільки існує видів діяльності. Залежно від реалізації активності в тому чи іншому виді діяльності існують відповідні види активності: перетворювальна, пізнавальна, комунікативна. Кожен вид активності, що реалізується у відповідній діяльності, також буде мати свою специфіку. Аналіз теоретичних підходів до проблеми дає підстави визначити кілька загальних закономірностей, характерних для дітей дошкільного віку з мовленнєвою пасивністю: діти не вміють (не хочуть) звертатися із проханнями до однолітків або дорослих; не вміють привернути увагу співрозмовника (для цього використовується або фізична сила, або жести); часто відтворюють репліки товаришів (вихователів) без додаткової розумової переробки; будь-яке перемикання з одного виду діяльності на іншій супроводжується своєрідним емоційним «вибухом».

Порушення процесу спілкування у мовленнєвопасивних дошкільників виявляється переважно у таких двох різновидах, як *комунікативний дефіцит* (гіпокомунікативність із заниженою цікавістю до довкілля, уповільненням налагодженням вербальних і невербальних контактів, відсутністю прагнення висловити свої бажання вокалізацією, поглядом, мімікою чи жестами), або, навпаки, *комунікативна екзальтація* (надлишкова гіперемоційність у контактах, “прилипливість”, конфліктність, розгальмованість). В обох різновидах порушена мотиваційна складова мовленнєвого спілкування, але у більшості випадків потерпає і сама можливість цього акту.

Особливе значення для онтопсихолінгвістичних досліджень має вік п'яти років. У цей період здійснюється перехід від середнього до старшого дошкільного віку, що супроводжується психологічними проявами вікової кризи (Трошин О. В., 2000) з формуванням новоутворень мовленнєвої діяльності. Цей вік характеризується кризою егоцентричного мовлення, що завершується його інтеріоризацією; пік мовленнєвої експресії зі значним збільшенням кількості граматичних помилок, неправильного вживання слів, порушень у структурі речень, утрудненнями в плануванні висловлювання, темповими розладами в умовах другої мовленнєвої кризи, що супроводжується у цілому комунікативною дезадаптацією (Мастюкова Е. М., 1981). Визрівання психіки дитини має свої етапи та ієрархію. Сучасна періодизація розвитку дитячого організму ґрунтується саме на такому підході. Виокремлюють такі етапи розвитку дитячого організму: *період новонародженості* – від 1 до



10 днів; *вік немовляти* – перший рік життя; *ранній вік* – від року до трьох; *період першого дитинства* – 4-7 років; *період другого дитинства* – 8-11 років для дівчаток і 8-12 років для хлопчиків; *підлітковий вік* – 12-15 років для дівчаток і 13-16 років для хлопчиків (Выготский Л. С., 1996, с. 59).

Уперше Д. Й. Фельдштейн представив періодизацію психічного розвитку, її вузлові моменти у вигляді спіралевидної конусної геометричної моделі (Фельдштейн Д. Й., 1999). Правомірність і доцільність використання конусних моделей щодо різних аспектів онтогенезу і взаємодії дитини з освітнім середовищем висвітлена в багатьох роботах Н. Я. Семаго, М. М. Семаго (Семаго Н. Я., 2005).

У свою чергу, конусна логарифмічна спіраль вузлових моментів розвитку може бути представлена як аттрактор, фазова траєкторія реалізації умовно-нормативного розвитку в рамках ідеальної віково-нормативної моделі. Досить цікавою з боку поєднання законів чисел і законів природи є концепція доктора психологічних наук В.В. Клименко з визначення норми психічного і фізіологічного розвитку (Клименко В. В., 2001, с. 6), яка ґрунтується на відомому ряді Фібоначчі (Стахов А., 2007). На думку автора, за прожитими роками потрібно бачити здійснення процесів зародження, визрівання та становлення органів і систем організму, психіки і свідомості.

В.В. Клименко пропонує розглядати ряд чисел (0 і 1 – основа, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89...) як моменти переворотів у роботі механізмів психіки. Це рівні, на яких може зупинитися віковий розвиток людини. Буває таке, наводить приклад В.Клименко, що дитина досягла того чи іншого рівня, а сил та енергії для його подолання бракує, тому в неї росте тіло, а психіка і свідомість залишаються на досягнутому рівні розвитку (Клименко В. В., 2001, с. 6). Саме у цьому ряді чисел ми вперше чітко бачимо 5, отже, це той вік, який і є критичним для егоценетричного мовлення. Проте, з точки зору психофізіології, наведені періодизації не є фізіологічно обґрунтованими, тому що не спираються на основну характеристику організму – його функціональні можливості, що забезпечують адекватне реагування на зовнішньосередові чинники. Як відомо, у процесі онтогенезу зростає активне ставлення дитини до зовнішніх чинників, посилюється роль вищих відділів ЦНС в забезпеченні адаптивних реакцій на зовнішньосередовищні фактори.

Отже, особливу роль у віковій періодизації відіграють критерії, які відбивають рівень розвитку та якісні зміни адаптивних механізмів, що пов'язані із визріванням різних відділів мозку, в тому числі й

регуляторних структур, які обумовлюють діяльність усіх фізіологічних систем, формування психічних процесів і поведінки дитини (Дубровинская Н. В., 2000, с. 59). Запропонований підхід зближує фізіологічні та психологічні позиції у проблемі вікової періодизації і складає базу для вироблення єдиної періодизації розвитку дитини. На думку О. В. Трошина, комунікативна дезадаптація найчастіше проявляється в період вікових мовленнєвих криз при формуванні психологічного новоутворення комунікативної системи (Трошин О. В., 2000). Отже, саме у віці п'яти років найбільш яскраво простежуються прояви комунікативної дезадаптації. *Комунікативна дезадаптація* дитини дошкільного віку – це порушення психологічних механізмів пристосування емоційно-особистісної сфери індивідуальності, особливостей мовленнєвомисленнєвих процесів і мовленнєвої діяльності до нових умов міжособистісного спілкування, соціальної ситуації розвитку.

Академічний тлумачний словник української мови дає таке визначення терміну “прояв” – це дія, процес, що робить явним, помітним чийсь стан, чийсь почуття, наміри тощо. Саме прояви мовленнєвої пасивності дитини п'ятирічного віку є показником наявності комунікативної дезадаптації. За Л. І. Беляковою (Белякова Л. І., 1992), криза в розвитку мовлення дитини середнього дошкільного віку характеризується вираженим мовленнєвим перенапруженням, порушеннями мовленнєвого дихання, утрудненнями в лексико-граматичному оформленні та програмуванні висловлювання. Порушення процесу спілкування також супроводжуються виникненням конкурентного і нестійкого типів комунікації з однолітками, зменшенням числа просоціальних форм поведінки, тобто комунікативною дезадаптацією (Смирнова Е. О., 1989).

**Висновок.** Отже, в умовах кризи п'яти років у дітей дошкільного віку в структурі комунікативної дезадаптації неабиякого значення набуває багаторівнєве дослідження особливостей мовленнєвого статусу (психолінгвістичний рівень), семантичних характеристик (психосемантичний рівень) та процесу спілкування (психосоціальний рівень). На думку Л. Ю. Медведєвої, це визначає необхідність створення нових психодіагностичних та психокорекційних програм для дітей із позиції багаторівневого аналізу (Медведєва Л. Ю., 2003).

У подальших наших дослідженнях ми звернемося до зазначених проблем.

## Література

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – 339 с.
3. Белякова Л. И. Проблемный подход к анализу патогенетических механизмов заикания / [Под ред. Беляковой Л. И.] // Заикание: проблемы теории и практики. – М., 1992. – С. 3 – 20.
4. Волочков А. А. Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий / А. А. Волочков. – Пермь: издательство ПОИПКРО, 2003. – С. 19 – 39.
5. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры: избран. психол. труды / [Под ред. М. Г. Ярошевкого]. – Москва-Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.
6. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 1998. – 256 с.
7. Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания / И. А. Джидарьян // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. – С. 56 – 87.
8. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фербер, М. М. Безруких. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
9. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / [Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – С. 56 – 58.
10. Каган М. С. Человеческая деятельность: [Опыт системного анализа] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
11. Клименко В. Шестиліток – знайомий незнайомиць / В. Клименко // Директор школи. – 2001. – №21 – 22(165 – 166). – С. 6 – 11.
12. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєво пасивними дітьми дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ “ЛІПС Лтд”, 2003. – 320 с.
13. Мастюкова Е. М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1981. – №6. – С.21 – 26.

14. Медведева Е. Ю. Особенности коммуникативной дезадаптации и ее коррекция у детей с задержкой речевого развития в пятилетнем возрасте / Е. Ю. Межведева. – Дис. канд. псих. наук, 19.00.10: Нижний Новгород, 2003. – 250 с.
15. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
16. Смирнова Е. О. Соотношение представлений о себе и других дошкольников / Е. О. Смирнова // Нов. исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 2 – С. 66 – 70.
17. Стахов А. Код да Винчи и ряды Фибоначчи / А. Стахов, А. Слученкова, И. Щербаков. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.
18. Трошин О. В. Задержка нервно-психического развития / О. В. Трошин // Вестник психолого-педагогического факультета. – Н. Новгород, 2000. – № 2. – С. 45 – 49.
19. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 672 с.
20. Філософські питання мовознавства / [Відп. ред. В. М. Русанівський]. – К.: Наукова думка, 1972. – 199 с.

## Рецензенти:

Ящук І. П. – д. пед. н., проф.,  
Галус О. М. – д. пед. н., проф.

*Стаття надійшла до редакції 02.04. 2013*