

УДК 376.2.016:81-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.61-71

Ю. ГАЛЕЦЬКА

yuliyagala@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО ОНТОГЕНЕЗУ ДОШКІЛЬНИКІВ З НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ І ПРИ КОМБІНОВАНИХ ПОРУШЕННЯХ РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Галецька Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Contact: Haletska Yuliya – Ph.D., associate professor, senior lecturer of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Галецька Ю. Особливості мовленнєвого онтогенезу дошкільників з нормотиповим розвитком і при комбінованих порушеннях розвитку. В статті визначено, що із розмаїття мовлення навколишніх, що чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює необхідне їй для розв'язання комунікативних завдань, які постають перед нею у зв'язку з особливостями життєдіяльності на даному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, а не навпаки. Так, мовлення, однакових за віком дітей, але різних за рівнями розвитку спілкування, істотно різняться. Мовлення дітей, які мають різний вік, але перебувають на одному рівні комунікативної діяльності, приблизно однаково за лексичним складом, складністю граматичного оформлення і розгорнутістю речень. Це пояснюється тим, що типові для певного рівня розвитку спілкування комунікативні завдання визначають вибіркоче сприймання і привласнення дітьми різних особливостей мовлення, яке воничують. Відповідно до типових комунікативних завдань діти з різними формами спілкування визначають і засвоюють в даному мовному матеріалі різні лексичні та граматичні особливості. Отже, для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй лише різноманітний

мовний матеріал, необхідно ставити перед дитиною нові завдання спілкування, що вимагали б нових мовленнєвих засобів спілкування.

З'ясовано, що у дітей з комбінованими порушеннями спостерігається недорозвиток змістовної сторони мовлення та вимови звуків, лексико-граматичного складу мови, словника. Такі розлади мовлення виникають внаслідок глибоких порушень зору, спричинених порушенням зорового аналізатора, також прослідковується ранній недорозвиток мовлення.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, дошкільники, нормотиповий розвиток, комбіновані порушення.

Haletska Y. Peculiarities of speech ontogenesis of preschoolers with normotypical development and with combined developmental disorders. In the article it is determined that from the variety of speech heard by the child, he chooses, assimilates and creates what he needs to solve the communicative tasks that appear before him in connection with the peculiarities of life at this stage of development. It is the development of communicative activity that determines the development of speech, and not vice versa. Thus, the speech of children of the same age, but different levels of communication development, differ significantly. The speech of children who are of different ages, but are at the same level of communicative activity, is approximately the same in terms of lexical composition, the complexity of grammatical design, and the length of sentences. This is explained by the fact that communicative tasks typical for a certain level of communication development determine selective perception and appropriation by children of various features of the speech they hear. According to typical communicative tasks, children with different forms of communication identify and assimilate various lexical and grammatical features in this language material. Therefore, for the development of a child's speech, it is not enough to offer him only a variety of language material, it is necessary to set new communication tasks for the child, which would require new speech means of communication.

It was found that children with combined disorders have an underdevelopment of the meaningful side of speech and pronunciation of sounds, the lexical-grammatical composition of the language, and the dictionary. Such speech disorders arise as a result of profound visual disturbances caused by a visual analyzer disorder, and early speech underdevelopment is also observed.

Keywords: speech development, preschoolers, normative development, combined disorders.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб і інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури. Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями щодо створення оптимальних умов для як найповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються в специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із комунікацією. Становлення в людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мовленнєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення становлення навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Здатність до спілкування розуміється як комплексна здатність користуватися засобами взаємодії (невербальні, предметно-практичні, мовленнєві), що забезпечують успішність цілей комунікації. Комунікативно-мовленнєві здібності можна характеризувати як індивідуальні психологічні й психофізіологічні особливості, які сприяють швидкому і якісному засвоєнню умінь та навичок застосовувати засоби спілкування в конкретній ситуації взаємодії з оточуючим [4].

Метою статті є порівняння особливостей мовленнєвого онтогенезу дошкільників з типовим розвитком і при комбінованих порушеннях розвитку.

Аналіз досліджень та публікацій. З позицій логопедичної діагностики, мовлення дітей з комбінованими порушеннями характеризується як системне недорозвинення і має тяжкий чи середній ступінь прояву [1]. Згідно наукових досліджень Є. Соботович, В. Тищенка та інших, за наявності інтелектуального порушення, затримки психічного розвитку порушуються загально-функціональні механізми мовленнєвої діяльності. Це призводить до первинних порушень у формуванні вербальних дій та мовленнєвих операцій, які опосередковані пізнавальною діяльністю [9]. Відповідно, корекційна робота логопеда з розвитку мовлення у дошкільників з комбінованими

порушеннями повинна включати змістові напрямки зі стимуляції пізнавальних функцій.

Поряд з цим, О. Давидова наголошує на обов'язковому включенні сенсорних дій у процес корекції тяжких форм мовленнєвих розладів у дошкільників. Дослідниця переконує, що на основі сенсорних дій (обстеження зором, дотиком, слухом) відбувається формування у дітей узагальнених прийомів набуття систематизованих знань [3]. У випадку наявності у дітей порушень сенсорних функцій, зокрема зорових порушень, постає проблема стимуляції у них пізнавальних процесів, в тому числі їхньої сенсорної основи.

Виклад основного матеріалу. Спілкування є тією вирішальною умовою, яка визначає факт появи активного мовлення, строки його виникнення, темп розвитку й удосконалення в наступні періоди дошкільного дитинства. Цей висновок не зменшує важливості інших факторів, і передусім розвитку чуттєвого пізнання, а також фонематичного слуху й артикуляційних рухів, без яких неможливо побудувати звукоорганізоване членоване мовлення, що закріплює понятійний зміст свідомості.

Заявлений у психологічній характеристиці акцент на взаємозв'язку становлення форм і засобів спілкування дитини показує, що мовлення виникло в спілкуванні і в своєму подальшому розвитку й становленні тісно пов'язане з комунікативною діяльністю дошкільника. Його рівень складності визначається широтою і дієвістю мотивів спілкування. Сама матерія мовлення (лексика, граматики) великою мірою залежить від потреби дитини в спілкуванні з дорослими й однолітками [4].

Із розмаїття мовлення навколишніх, що чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює необхідне їй для розв'язання комунікативних завдань, які постають перед нею у зв'язку з особливостями життєдіяльності на даному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, а не навпаки. Так, мовлення, однакових за віком дітей, але різних за рівнями розвитку спілкування, істотно різняться. Мовлення дітей, які мають різний вік, але перебувають на одному рівні комунікативної діяльності, приблизно однакове за лексичним складом, складністю граматичного оформлення і розгорнутістю речень. Це пояснюється тим, що типові для певного рівня розвитку спілкування комунікативні завдання (потреби) визначають вибіркоче сприймання і привласнення дітьми

різних особливостей мовлення, яке воничують. Відповідно до типових комунікативних завдань діти з різними формами спілкування визначають і засвоюють в даному мовному матеріалі різні лексичні та граматичні особливості. Педагогічний висновок цієї закономірності полягає в тому, що для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй лише різноманітний мовний матеріал. Необхідно ставити перед дитиною нові завдання спілкування, що вимагали б нових мовленнєвих засобів спілкування.

На етапі свого виникнення і становлення, мовлення дитини характеризується ситуативністю: дитина позначає словом елементи даної наочної ситуації. Лише поступово слово наповнюється понятійним змістом і дає дітям можливість вийти за межі однієї окремої ситуації у простір широкої пізнавальної діяльності. Поява в дітей запитань про приховані властивості речей, а також про відсутні в цей час і в цьому місці (не презентовані) чуттєво предмети чи явища, знаменує перехід дитини від ранніх ситуативних форм спілкування до більш розвинутих, позаситуативних форм. При цьому роль і місце мовних засобів для цілей комунікації є різними. Якщо в ситуативних формах спілкування (емоційне, ситуативно-ділове) слово (мовлення) з'являється вслід за предметно-практичними діями, то в більш складних формах позаситуативного спілкування дитина демонструє інший шлях мовного пізнання (від слова до предмета) [8].

Всі аспекти комунікативної діяльності (сприймання мовлення дорослих, співробітництво, емоційні контакти) пов'язані між собою в єдиному процесі спілкування дитини з оточуючими й визначають строки появи активного мовлення і темп його розвитку. Емоційне спілкування водночас є не лише первинною, а й життєво важливою в усі періоди дошкільного дитинства формою спілкування, оскільки створює умови для реалізації загальної активності, що проявляється в усіх специфічно дитячих видах діяльності (предметно-практична, ігрова, пізнавальна). Основна роль емоційних контактів полягає в тому, що вони загострюють потребу в спілкуванні з дорослими та однолітками і стимулюють тим самим, оволодіння засобами спілкування – мовленням. Однак змістовну, знакову функцію мовлення починає набувати у ході спільних із дорослими і однолітками предметних дій. Взаємодія, співробітництво вимагають установлення зв'язку між словом (назвою предметів і дій), що звучить. Такий взаємозв'язок виникає у процесі ситуативно-ділового спілкування, що

зберігає минулі досягнення ранньої форми спілкування – адресованість, комунікативну спрямованість. Під час переходу до нових форм спілкування минулий зміст потреби в спілкуванні і її структурні характеристики постають як складові елементи нового, більш складного явища [4].

Так, цілісну картину особливостей мовленнєвого розвитку дітей з різними формами спілкування можна характеризувати незалежно від їхнього віку. Перед дітьми, які перебувають на рівні ситуативно-ділової форми спілкування комунікативні завдання визначаються діловими мотивами. При цьому в багатьох випадках діти можуть обмежитися немовними (невербальними) засобами. Мовлення вплетене у предметну діяльність і супроводжує її. Мовлення дітей з ситуативно-діловою формою спілкування протягом усього дошкільного періоду має типові особливості. Воно складається з простих і коротких речень. Лексика пов'язана з конкретною наочною ситуацією. Це виявляється у великій кількості іменників. Прикметники або відсутні, або вказують на атрибутивні властивості предметів (колір, розмір). Дієслова фіксують лише конкретні предметні дії. Визначення інтелектуальних, вольових дій є обмеженим і часто дається лише в наказовому способі, виконуючи водночас функцію вказівного жесту.

У дітей із позаситуативною формою спілкування на перший план виступають комунікативні завдання щодо здобуття інформації про предмети та явища навколишнього світу, способи дій, про регуляцію взаємодії з партнером. Ці завдання спілкування вимагають нових засобів. Зростає вербальність спілкування. Лексика перестає бути залежною від конкретної ситуації. Зменшується кількість неадресованого мовлення. Урізноманітнюються невербальні засоби, які не замінюють, а доповнюють вербальну комунікацію. Збільшується кількість слів у реченні. Зростає кількість складних речень, урізноманітнюються їх конструкції. Збільшується кількість дієслів, що називають вольові, інтелектуальні та емоційні дії. Різними стають прикметники, які позначають естетичні, емоційні й етичні властивості діючих осіб. При цьому кількість прикметників, що називають атрибутивні властивості предметів, зменшується. З'являється багато особових займенників і прислівників [10].

Позаситуативні форми спілкування показують, що мовленнєві засоби стають провідними в комунікації. Мовлення дає змогу дітям

розширити межі конкретної ситуації і вийти за рамки миттєвих характеристик часу й місця ситуації спілкування. Діти оволодівають понятійним наповненням слова і тому навчаються використовувати мовлення для передавання партнерові дедалі складнішу й абстрактнішу за змістом інформацію. Мовлення стає конкретнішим, не прикутим до конкретної наочної ситуації спілкування. Одночасно діти навчаються доволіно регулювати мовлення, свідомо застосовувати його для різних цілей спілкування. Внаслідок цього воно перетворюється в самостійний вид діяльності. Поряд із експресивною функцією (вираження ставлення), розвиваються й удосконалюються номінативна (позначення, назва) і регулятивна (регулювання, керування) функції мовлення. Розвиток функцій мовлення визначає її першочергове значення в розвитку й удосконаленні всіх видів діяльності, пов'язаних із комунікацією. Таким чином, становлення і збагачення мовлення істотно впливає на психічний розвиток дитини взагалі .

Здатність до спілкування повинна розглядатися передусім як відкрита змінювана система. Діагностика рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дає змогу зробити зріз поточного стану. Будь-які зміни в мотивації, потребах, умовах учіння, спрямовані на зміни характеру взаємин між учасниками комунікації, а також на процес удосконалення її ознак, спричинюють зміни комунікативно-мовленнєвих досягнень [8].

Таким чином, формування повноцінної мовленнєвої діяльності неможливо поза двох взаємопов'язаних параметрів:

- позапредметно-практичної або інтелектуальної діяльності дитини із засвоєння реального світу;
- позасоціального життя дитини.

Мовлення у дітей з комбінованими порушеннями розвитку, як правило порушене. Основний поширений логопедичний діагноз дітей – системне недорозвинення мовлення (СНМ) тяжкого та середнього ступеня.

Це порушення змістовної сторони мовлення та вимови звуків, лексико-граматичного складу мови, словника. Такі розлади мовлення виникають внаслідок глибоких порушень зору, спричинених порушенням зорового аналізатора. При чому, прослідковується ранній недорозвиток мовлення, який проявляється у наступному:

- відсутність мовлення або необхідного запасу слів;

- не формується зорове співвіднесення слова з образом, що впливає на розуміння, а це призводить до відсутності слів в активному словнику (наприклад, дитина не може говорити про сріблястий сніг, оскільки не може його сприйняти);

- недостатність зорових образів позначається на утримуванні в мовленнєвій пам'яті розгорнутих висловлювань;

- порушується формування зовнішньої артикуляції внаслідок затримки формування праксису, гнозису, просторового орієнтування;

- зоровий дефект впливає на обмеження у дитини рухової активності, в результаті чого порушується спілкування з навколишнім, це зумовлює труднощі мовленнєвого спілкування, впливає на якість мікросоціального середовища, загалом вказані недоліки впливають на якість формування всіх психічних процесів, зокрема, і мовлення [7].

Комунікативний принцип в навчанні дітей з тяжкою мовленнєвою патологією є методологічним, оскільки формування повноцінної мовленнєвої діяльності є і кінцевою метою навчання, як умова соціалізації випускників та засобом отримання ними загальноосвітніх навичок і знань. Сутність комунікативного підходу полягає у тому, що процес навчання є моделлю процесу формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі, але специфічними засобами та методами.

Однак специфіка структури мовленнєвого дефекту обумовлює необхідність використання компенсаторних методик, опори на обхідні шляхи. Значно утруднює роботу відсутність або низький рівень самокомпенсації мовленнєвого недорозвитку.

За даними дослідження Є. Федосєєвої, стан комунікативних навиків у дошкільників із ЗНМ шостого року життя не співпадає з віковими нормами. Дослідниця виявила, що для 60% шестиліток із ЗНМ властива ситуативно-ділова форма спілкування, в той час лише 16 % шестиліток з нормальним мовленнєвим розвитком користуються нею. Позаситуативно-пізнавальна і позаситуативно-особистісна форми спілкування властиві однаковою мірою решті шестиліток з нормальним мовленнєвим розвитком – по 42%. Натомість шестилітки із ЗНМ зовсім не користуються позаситуативно-особистісним спілкуванням, а 40% спілкуються позаситуативно-пізнавальним стилем [5].

Отже, несформованість вищої для дошкільників форми спілкування (позаситуативно-особистісної) ускладнює в процесі навчання встановлення соціальних ролей «учитель-учень» і знижує успішність набутих нових навчальних знань. Таким чином, можна

говорити про необхідність спеціальної роботи із формування певного рівня комунікативної готовності дітей до початку їх навчання у ЗЗСО.

Порушення специфічних мовленнєвих механізмів призводять до виникнення первинних мовленнєвих порушень, таких, як алалія, афазія, дизартрія, ринолалія. Порушення ж загально-функціональних механізмів здебільшого виявляються у вторинних порушеннях мовлення на фоні інших патологій психофізичного розвитку (інтелектуальне порушення, затримка психічного розвитку тощо). Саме на основі аналізу структури мовленнєвого дефекту та аналізу порушення загально-функціональних механізмів їх мовлення було визначено так званий інтелектуальний компонент мовленнєвої діяльності – сукупність тих вербальних дій та знакових операцій мовленнєвої діяльності, формування яких передусім визначається рівнем розвитку пізнавальної діяльності, а отже, є первинно порушеними у дітей з інтелектуальними порушеннями [9].

Внаслідок затримки мовленнєвого розвитку, низької пізнавальної активності одні діти майже не ставлять запитань, вони повільні, пасивні, з уповільненим мовленням; інші навпаки, ставлять запитання, спрямовані на зовнішні, несуттєві ознаки предметів і явищ. Однак і на поставлені запитання вони не чекають відповіді. Ці діти розгальмовані, багатослівні і навіть базіки. Особливість і взаємозумовленість мовленнєвих і комунікативних умінь виявляється в обмеженому словникові та кількості дієслів в активному мовленні, своєрідності висловлювання. Л. Соловійова зазначає, що це перешкоджає повноцінному спілкуванню дітей з ровесниками і дорослими, спричинює бажання уникати спілкування і призводить до несформованості засобів комунікації – діалогічного і монологічного мовлення. Такі діти незацікавлені в контакті, не вміють орієнтуватися в ситуації спілкування, для них властивий негативізм [7].

На цій основі розроблено зміст корекційного навчання з розвитку мовлення цієї категорії дітей, що максимально враховує специфіку порушень їх пізнавальної та мовленнєвої діяльності. Виділення психологічних механізмів мовлення допомогло створенню психолінгвістичної класифікації порушень мовленнєвого розвитку у дітей (Є. Соботович), що стала суттєвим доповненням до вже існуючих в логопедії клінічної (клініко-симптоматичної) та психолого-педагогічної класифікацій. На відміну від них, у психолінгвістичній класифікації порушення мовлення диференціюються не лише за зовнішніми їх проявами (що при різних формах логопатій можуть бути

подібними), а на основі визначення ушкоджених психологічних механізмів мовлення.

Зазначені теоретичні положення покладені в основу розробленої Є. Соботович «Концепції лінгвістичної підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до навчання у ЗЗСО», у якій на основі аналізу мовленнєвої компетентності, її змісту та психологічних механізмів її формування було обґрунтовано основні змістові лінії підготовки дітей з порушеннями психофізичного розвитку до засвоєння шкільних знань, передусім з предметів мовного циклу [9].

Висновки. При наявності у дитини первинної зорової патології виникає ряд особливостей становлення мовленнєвої функціональної системи. З одного боку, у дітей з порушеннями зору не порушена сенсорна фізіологічна основа мовленнєвої діяльності – слуховий аналізатор. Тобто, об'єктивних перешкод для формування сенсорної (слухо-мовленнєвої) бази немає. Проте, зоровий аналізатор відіграє важливу роль у становленні мовлення. Він забезпечує сприймання і фіксацію зорових образів, які в подальшому співставляються із звуковими образами, і, таким чином, формуються зорово-слухові диференціювання. Порушення мовлення можуть посилюватися під впливом зорового дефекту. У зв'язку з цим знижується компенсаторна роль мовлення, що негативно впливає на розвиток пізнавальної діяльності та на навчання в цілому. Більшість дітей із складними порушеннями зору мають значні фонетико-фонематичні порушення, у них несформовані процеси фонематичного аналізу та синтезу, невеликий словниковий запас. Часто трапляються серйозні порушення зв'язного мовлення, страждає його зовнішнє оформлення, що обумовлено недостатнім досвідом спілкування, бідним сенсорним досвідом, а також зниженою загальною та мовленнєвою моторикою.

Бібліографія

Вавіна Л. Вивчення пізнавальних можливостей учнів зі складним дефектом (глибоким порушенням зору і розумовою відсталістю або ЗПР). Дніпропетровськ: Нива знань, 1999. С. 24-25. **Давидова О.** Мовленнєвий розвиток у дошкільників із ЗПР, аутизмом, розумовою відсталістю. *Дефектологія*. 2008. №11. С. 21-24. **Давидова О.** Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини. *Дефектологія*. 2007. №11. С. 49-51. **Піроженко Т.** Мовленнєве зростання дошкільника. К.: Грайлик, 1999. 38 с. **Гудим І., Вавіна Л.** Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років: програма розвитку дітей з важкими

порушеннями зору від 3 до 6 років. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 106 с. **Ремажевська В., Маруніч Л.** Програми для дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей зі зниженим зором. Львів: Український бестселер, 2010. 243 с. **Синьова Є.** Тифлопсихологія. К. : Знання, 2008. 365с. **Соботович Є.** Нормативні показники мовленнєвого розвитку у його граматичній ланці дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 7- 11. **Соботович Є., Тищенко В.** Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення старших дошкільників з вадами інтелекту та їх методична реалізація. К. : Актуальна освіта, 2004. 144 с. **Тищенко В.** Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Збірник наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. № 3. С.129-141.

References

Vavina L. Vyvchennia piznavalnykh mozhlyvostei uchniv zi skladnym defektom (hlybokym porushenniam zoru i rozumovoiu vidstalistiu abo ZPR). Dnipropetrovsk: Nyva znan, 1999. S. 24-25. **Davydova O.** Movlennievyyi rozvytok u doshkilnykiv iz ZPR, autyzmom, rozumovoiu vidstalistiu. *Defektolohiia*. 2008. №11. S. 21-24. **Davydova O.** Vplyv psykhofizychnykh vidkhylen na stan movlennievoho rozvytku dytyny. *Defektolohiia*. 2007. №11. S. 49-51. **Pirozhenko T.** Movlennieve zrostannia doshkilnyka. K.: Hrailyk, 1999. 38 s. **Hudym I., Vavina L.** Prohramno-metodychnyi kompleks rozvytku nezriachykh ditei vid narodzhennia do 6 rokiv: prohrama rozvytku ditei z vazhkymy porushenniamy zoru vid 3 do 6 rokiv. Kirovohrad: Imeks-LTD, 2014. 106 s. **Remazhevska V., Marunych L.** Prohramy dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv kompensuiuchoho typu dlia ditei zi znyzhenym zorom. Lviv: Ukrainskyi bestseler, 2010. 243 s. **Synova Y.** Tyflopsykholohiia. K. : Znannia, 2008. 365s. **Sobotovych Y.** Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku u yoho hramatychnii lantsi dytyny doshkilnoho viku. *Defektolohiia*. 2005. № 2. S. 7- 11. **Sobotovych Y., Tyshchenko V.** Prohramni vymohy do korektsiinoho navchannia z rozvytku movlennia starshykh doshkilnykiv z vadamy intelektu ta yikh metodychna realizatsiia. K. : Aktualna osvita, 2004. 144 s. **Tyshchenko V.** Zmist intelektualnogo komponenta movlennievoyi diialnosti. *Naukovyi Chasopys NPU im. M. P. Drahomanova*. Seriiia 19. Zbirnyk naukovykh prats. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. № 3. S.129-141.

Стаття подана до друку 20.11. 2023 р.