

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БЄЛОВА ОЛЕНА БОРИСІВНА

УДК 376-056.264-053.4:37.091.31-044.247(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ
ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело


_____ О.Б. Белова

Науковий консультант – Конопляста Світлана Юріївна, доктор педагогічних
наук, професор

Київ – 2024

АНОТАЦІЯ

Бело́ва О. Б. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, МОН України. – Київ, 2023.

У дисертації вперше комплексно досліджено проблему мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, враховуючи клінічну симптоматику порушень мовлення (дислалія, заїкання, ринолалія, дизартрія) та потенційні можливості цих дітей.

Науково обґрунтовано та розроблено структурно-функційну модель психолого-педагогічного вивчення мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, яка спрямована на дослідження базових компонентів: психологічного, семіотичного, діяльнісного. Вивчення стану сформованості психологічного компоненту відбувається крізь призму когнітивної, мотиваційної та емоційної складових. Когнітивна складова розкриває інтелектуальний (зорово-моторна координація, слухомовленнєва пам'ять, вербально-просторове уявлення, вербально-логічне мислення, вербальна увага) та нейромоторний (кистьовий, оральний, артикуляційний праксиси) розвиток дитини. Мотиваційна складова визначає мотивацію до мовлення, мотиваційну спрямованість, мотивацію до навчання. Емоційна – розкриває вміння розшифрувати емоційні схеми, ідентифікувати лицеву експресію, вербалізацію емоцій. Семіотичний компонент передбачає аналіз стану сформованості фонематичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення. Діяльнісний компонент розкриває вміння говоріння, аудіювання під час діалогічного та монологічного мовлення в умовах ігри та навчання. За кожним компонентом та його складовою окреслено критерії оцінювання, які забезпечують варіаційно-статистичний та якісний аналіз матеріалів дослідження.

Вивчено актуальний стан сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання. Діти цієї категорії становлять неоднорідну групу, маючи високий, середній та низькі рівні, що дало підстави для окреслення логопсихологічного профілю мовленнєвої готовності. *Мовленнєво-прогресивний профіль* складають діти, у котрих виявлені поодинокі порушення семіотичного компонента (фонетичного рівня) і нейромоторної функційності (зокрема артикуляційного праксису) за умови збереження складових діяльнісного та психологічного компонентів. Їхній розвиток відповідає нормотиповим показникам. Друга група досліджуваних з *мовленнєво-дезорганізаційним профілем* охоплює великий відсоток респондентів, у котрих виявлені незначні відхилення від нормотипового розвитку, також спостережена зайва емоційність, неконтрольована активність, що спричиняє неуважність. Діти потребують стимулювальної та психологічної (мотиваційно-емоційної) підтримки з боку однолітків і дорослих. Виявлений стан психологічного, семіотичного, діяльнісного компонентів є недостатнім для ефективного адаптування цих дітей до умов початкової освіти. Дошкільники з *мовленнєво-пасивним профілем*, окрім специфічних порушень семіотичного компонента, мають проблеми соціального (не взаємодіють з колективом однолітків і дорослими) та особистісного (мотиваційно-емоційні розлади) характеру. У дітей порушений механізм нейромоторних (кистьового, орального й артикуляційного праксисів) та інтелектуальних (зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення, вербальної уваги) функцій, що підтверджує неготовність адаптуватись до умов навчання в закладах загальної середньої освіти.

Розроблено комплексну корекційну логопсихологічну систему формування компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, яка містить три функційних блоки: концептуально-об'єктивний (вивчення концептуальних положень, методологічних засад, визначення принципів, мети та завдань), корекційно-формувальний (розробка, апробація, впровадження корекційної навчально-розвивальної програми),

контрольно-оцінювальний (варіативно-статистичний аналіз матеріалів дослідження, висновкування).

Обґрунтовано та впроваджено корекційну навчально-розвивальну програму, яка реалізується на пропедевтично-грунтовному, варіативно-послідовному та мовленнєво-активному етапах роботи. Зміст програми забезпечують психолого-операційні та логодіяльнісні технокомплекси, спрямовані на корекцію та формування в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності. Обґрунтовано методи та прийоми корекційної навчально-розвивальної роботи.

Розкрито динаміку розвитку базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією за результатами впровадження комплексної корекційної логопсихологічної системи. Мовленнєва готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти була сформована в більшості досліджених дітей старшого дошкільного віку з дислалією, заїканням, дещо менше з ринолалією та дизартрією. Показники середнього рівня скоротилися у всіх групах дітей, низькій залишився лише в деяких респондентів із дизартрією.

Наукова новизна й теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягають у тому, що вперше:

- здійснено комплексне теоретико-методологічне дослідження проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання;

- теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функційну діагностичну модель психолого-педагогічного вивчення мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, яка спрямована на дослідження базових компонентів: психологічного (когнітивної, мотиваційної та емоційної складової), семіотичного, діяльнісного; визначено критерії оцінювання, які забезпечують якісний та варіативно-статистичний аналіз матеріалів дослідження;

– вивчено актуальний стан сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, виділено логопсихологічні профілі;

– розроблено комплексну корекційну логопсихологічну систему формування базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією;

– обґрунтовано та впроваджено корекційну навчально-розвивальну програму, яка реалізується на пропедевтично-ґрунтовному, варіативно-послідовному та мовленнєво-активному етапах роботи;

– розкрито динаміку розвитку базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією за результатами впровадження комплексної корекційної логопсихологічної системи в ЗДО;

поглиблено та уточнено:

– поняття «мовленнєва готовність» – це комплексне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку мовленнєвими вміннями та навичками; свідоме лінгвістичне ставлення до мови та мовлення, засвоєння його структурних складових (фонематичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення); сформованість психологічних когнітивно-мотиваційно-емоційних систем; використання мовлення під час спілкування та в різних видах діяльності;

– психолінгвістичні особливості порушень психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією;

подальшого розвитку набули: діагностичний інструментарій для вивчення актуального стану сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією; психолого-операційні та логодіяльнісні технокомплекси, які спрямовувались на формування базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що:

– розроблена багатопрофільна методика вивчення стану сформованості компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з

логопатологією може використовуватись логопедами, педагогами, психологами в закладах дошкільної освіти та приватних дошкільних установах;

– розроблена корекційна навчально-розвивальна програма може застосовуватись профільними спеціалістами з метою формування базових компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання;

– визначені особливості актуального стану мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, удосконалили зміст освітніх компонентів «Психологія осіб з порушеннями мовлення», «Спеціальна методика розвитку мовлення», «Пропедевтика мовленнєвих порушень», «Ігри в логопедичній роботі з дітьми», «Логопедичні технології та практикуми» з підготовки фахівців 016 Спеціальна освіта. Логопедія;

– результати дослідження можуть бути використані в навчальному процесі закладів вищої освіти; результати емпіричного вивчення, діагностичний та психокорекційний інструментарій може слугувати підґрунтям для подальших досліджень мовленнєвої готовності.

Ключові слова: мовленнєва готовність, психологічний компонент мовленнєвої готовності, семіотичний компонент мовленнєвої готовності, діяльнісний компонент, діти старшого дошкільного віку, діти з логопатологією, структурно-функційна модель вивчення мовленнєвої готовності, комплексна корекційна логопсихологічна система формування компонентів мовленнєвої готовності, корекційна навчально-розвивальна програма.

ABSTRACT

Bielova, O. B. Theoretical and methodological bases of formation of speech readiness of older preschool children with logopathology to the conditions of integrated education. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences (Doctor of Sciences) in specialty 13.00.03 «Correctional Pedagogy». – Ukrainian State Mykhailo Drahomanov University, Kyiv, 2023.

The dissertation provides a theoretical and conceptual substantiation and empirical study of the speech readiness of older preschool children with logopathology for integrated learning. A comprehensive systematic theoretical and methodological analysis of the problem of speech readiness is carried out. Several terms and phrases have been analysed, and the definition of "speech readiness" has been formulated. The article reveals pedagogical, psychological and physiological readiness for studying in general secondary education institutions where speech readiness is the basic component of the comprehensive development of older preschool children. By analysing and summarizing the results of psychological and pedagogical research from the standpoint of the concepts of the ontogeny of children's speech, theories based on the doctrines of nativism, activity-based speech theory, cognitive development and neurophysiological approach, the issue of the basic components of speech readiness is highlighted. The theory of mental dysontogenesis is studied; its leading provisions in logopsychology are considered; the problems of speech readiness of children with special educational needs for integrated learning are analysed.

Language readiness is considered through the functional system of language and speech, and the Concept of the Standard of Special Education for Preschool Children with Speech Development Disorders. Based on the doctrine of researchers, we outline the psychological (which is considered through the cognitive, motivational and emotional components), semiotic and activity basic components of speech readiness of older preschool children with logopathology for integrated learning. The systematisation of theoretical and conceptual foundations lays the basis for the empirical research model, which represents a systematic methodology for studying the actual

development of the basic components of speech readiness of older preschool children with logopathology. In the course of organizing the ascertaining experiment, the purpose, tasks, methods, strategy and tactics of the experiment were determined. The following research methods are used for the ascertaining and formative experiments: organizational (comparative method); empirical (observation method, psychodiagnostic methods – conversation, test-task, projective-impressive test); data processing methods (quantitative and qualitative analysis of research materials), statistical (Student's t-criterion and Pearson's X^2 -criterion). The experimental results of the experimental research indicate that not all categories of children have formed their speech readiness. The highest level was observed in preschoolers with normotypical psychophysical development. Belonging to the middle level reveals their reduced motivation to learn, cognitive and speech activities, and the prevalence of emotional egocentrism, which will affect the social and educational adaptation of children.

The experimental study revealed low indicators of actual development of the components of speech readiness in children with logopathology, this gave grounds for delineating the profile of speech readiness (speech-progressive, speech-disorganization, speech-passive). Preschoolers with logopathology belong to different groups. The first group (speech-progressive the profile) consists of children with isolated disorders of the semiotic component (phonetic level) and neuromotor functioning (in particular, articulatory praxis), provided that the components of the activity and psychological components are preserved. Their development corresponds to normotypical indicators. The second group (speech-disorganization the profile) of subjects includes a large percentage of respondents with excessive emotionality, uncontrolled activity, and inattention. Children need stimulating and psychological (motivational and emotional) support from peers and adults. The identified state of psychological, semiotic, and activity components is insufficient for the effective adaptation of these children to primary education. The third group of preschoolers (speech-passive the profile), in addition to specific disorders of the semiotic component, has social (does not interact with peers and adults) and personal (motivational and emotional disorders) problems. The children have impaired neuromotor (hand, oral and articulatory praxis) and intellectual (visual-motor coordination, auditory-verbal memory, verbal-spatial

representation, verbal-logical thinking, and verbal attention) functions, which confirms their unreadiness to adapt to the conditions of study in general secondary education. These preschoolers are in the greatest need of educational and developmental activities to form the components of language readiness.

Based on conceptual and methodological provisions, a complex corrective speech-psychological system of formation of the basic components of speech readiness of older preschool children with speech pathology was developed. Its content contains three functional blocks: conceptual-objective (study of conceptual provisions, methodological principles, determination of principles, goals and tasks), corrective-formative (development of a corrective training and development program), control-evaluative (variable-statistical analysis of research materials, conclusion). A corrective training and development program has been substantiated and implemented. Its implementation takes place consistently in three stages of work: propaedeutic-thorough, variable-sequential, speech-active. The structure of the program includes modernized psychological-operational and speech-activity techno-complexes aimed at correcting and forming the psychological, semiotic and activity components of speech readiness in older preschool children with speech pathology. The methods and techniques of corrective, educational and developmental work are explained.

The analysis of the materials of the formative experiment testifies to the successful correctional, educational and developmental work, which allowed to increase the level of the psychological component of speech readiness in a significant number of older preschoolers with logopathology.

Keywords: speech readiness, psychological component of speech readiness, semiotic component of speech readiness, activity component of speech readiness, older preschool children, children with logopathology, model of psychological and pedagogical study of speech readiness, comprehensive corrective logopsychological system of formation of components of speech readiness, correctional educational-developmental program.

List of conventional designations

NPD – normotypical psychophysical development

LP – logopathology

IPE – is an institution of preschool education

IGSE – is an institution of general secondary education

EG – is an experimental group

CG – control group

V – research indicators of the ascertainment experiment

R – indicators of the formative experiment research

R_V – is the deviation indicator of the ascertainment experiment

R_R – is the deviation index of the formative experiment

R_{NEG} – is an indicator of deviation of children with normotypical development

R_{LEG} – is an indicator of deviation of children with logopathology

RL – comparative indicators of the formative experiment of children with speech pathology

RN – comparative indicators of the formative experiment of children with normotypical psychophysical development

M – is the average value of the score

SD – is the standard deviation

SEM – is the standard error of the mean

t_{em} – is an empirical indicator of research

t_{tab} – tabular (theoretical) indicator

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у періодичних виданнях, включених до наукометричних баз

Scopus, Web of Science:

1. Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*, 2019. 2(40). P. 201–236. <https://doi.org/10.21277/se.v2i40.493>
2. Bielova O., Verzhikhovska O., Raevska Ya. Psychological and pedagogical support of moral education in junior handicapped children. Materials 12thInterne 2019[https://library.iated.org/view/ VERZHYKHOVSKA2019PSY](https://library.iated.org/view/VERZHYKHOVSKA2019PSY)
3. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2021.Vol 1, No 42. P.137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
4. Bielova O, Konopliasta S. Description of kinesthetic and kinetic motor praxis in older preschool children with logopathology. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 2023. 27(5):386–395. <https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0505>
5. Bielova O., & Konopliasta S. Functionality of oral and articulatory praxis in older preschool children with logopathology. *CHILD`S HEALTH*, 2023.18(6). P.410–416. <https://doi.org/10.22141/2224-0551.18.6.2023.1627>
6. Bielova O. Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. *PSYCHOLINGUISTICS*, 2023. 34(1). P. 50-84. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1329>

Статті у вітчизняних фахових виданнях:

7. Белова О. Теоретичний аналіз терміну «готовність» до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 7 (101). С. 141–156. <https://pedscience.ssru.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/16.pdf>
8. Белова О. Детермінанти емоційної готовності дошкільників з типовим та порушеннями мовлення до шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць / за ред. В. В. Нечипоренка. Кам'янець-Подільський : Панькова А.С., 2020. Вип.16. т.1. С. 16–26. <https://aqce.com.ua/download/publications/585/547.pdf/>
9. Белова О. Особливості прояву емоцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми :СумДПУімені А. С. Макаренка, 2019. 4 (78). С. 397–406. <https://pedscience.ssru.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/35-1.pdf>
10. Белова О. Б. Детермінація когнітивного та емоційного компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Луганського національного*

університету імені Тараса Шевченка. *Педагогічні науки*, 2021. 1(339) Ч.2. 170–182. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-2-170-182](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-170-182)

11. Bielova O. Modern view of speech readiness for school of children of older preschool age with typical psychophysical development and speech disorders. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2021. (1(40)). P. 31–35. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.224465>

12. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*, 2021. (1). С. 5–10. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11876>

13. Белова О.Б. Теоретичне обґрунтування мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Бердянськ: БДПУ, 2021. Вип.1. С. 89–99. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/22730/1/Navolska_Kashuba_Kravchuk_Savaryn_Didactic_conditions.pdf

14. Белова О. Теоретичний аналіз мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2021. Вип. 35, Т.1. С. 215–221. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-34>

15. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал /* голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). С. 3–11. <https://pedscience.ssru.edu.ua/wp-content/uploads/2021/11/3.pdf>

16. Белова О. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. Вип. 40(20). С. 18 – 23. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34923>

17. Белова О.Б. Тенденції психологічної та пізнавальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветика, 2021. Вип. 37. С. 146–150. <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/31.pdf>

18. Белова О. Теоретичне обґрунтування вольової готовності до школи дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2021. Вип. 40, Т.1. С. 204–208. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-31>

19. Белова О.Б. Проблематика мотиваційної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2021. 2 (38). С. 181–187. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-29>
20. Белова О.Б. Матерія особистісної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Запоріжжя : КПУ, 2021. № 78. С. 32–38. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.5>
21. Белова О.Б. Площина соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2021. 4. С. 139–144. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.21>
22. Белова О. Б. Парадигма онтогенезу мовлення як методологічна основа мовленнєвого розвитку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2021. 6(344) Ч.1). С. 207–223. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6\(344\)-1-207-223](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6(344)-1-207-223)
23. Белова О.Б., Історичне становлення інтеграції в освіті осіб із особливими освітніми потребами в зарубіжній та вітчизняній практиці. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Зб. наук. праць / за ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В, 2021. 18. С. 5–19. <https://aqce.com.ua/download/publications/660/637.pdf/>
24. Белова О.Б., Конопляста С.Ю. Актуальні проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Науковий журнал Хортицької нац. академії*, 2021. 5. С.68–76. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-11>
25. Белова О.Б., Конопляста С.Ю. Психолого-педагогічний дисонанс щодо інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка, 2022. Вип. 43(2). С. 37–42. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.7>
26. Белова О.Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики емоційного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка, 2022. Вип. 47. С. 94–99. http://innovpedagogy.od.ua/archives/2022/43/part_2/7.pdf
27. Белова О.Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Вип. 86. С.29 – 34. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>
28. Белова О.Б. Методика вивчення емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Запоріжжя: КПУ, 2022. 82. С. 21–29. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.3>

29. Белова О.Б. Діагностика мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2022. 51. С. 419–423. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-65>

30. Белова О.Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики семіотичної підскладової дітей з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Зб. наук. праць / за ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2022. Вип. 19. С. 5–15. <https://aqce.com.ua/download/publications/673/654.pdf/>

31. Белова О.Б. Стан розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Зб. наук. праць / за ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2022. Вип. 20. С. 5–14. <https://aqce.com.ua/download/publications/695/681.pdf/>

32. Белова О. Б. Мотиваційна складова мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2022. 57. Т.1. С. 236–243. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/57_2022/part_1/34.pdf

33. Белова О. Б. Актуальний стан сформованості емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Освітологічний дискурс*, 2023. 1(40). С. 93–112. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/977>

34. Белова О. Б. Конститування імпресивного та експресивного вербально-просторового уявлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветика. 2023. 56. Том 1. С. 92–96. http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/56/part_1/19.pdf

35. Белова О. Б. Детекція просодичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2023. 60. Том. 1. С. 203–209. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/60_2023/part_1/29.pdf

36. Белова О. Б. Об'єктивізація проблеми розвитку граматичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»* Запоріжжя: КПУ, 2023. 86. С.119–126. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/86/21.pdf>

37. Белова О.Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Вісник: зб. наук. Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2023. 1 (355). С.106–114. <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/906>

38. Белова О. Б. Щодо проблеми розвитку лексичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2023. 91. С.22 – 28. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/91/5.pdf>

39. Белова О. Б. Дескрипція розвитку вербальної уваги в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Збірник наукових праць. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2023. 1(9). С.12 – 22. <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/279330>

40. Белова О.Б. Окреслення проблеми розвитку фонематичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Зб. наук. праць / за ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2023. 21. С. 5–14. <https://aqce.com.ua/download/publications/708/696.pdf/>

41. Белова О.Б. Корекційно-навчально-розвивальний вплив на формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2023. Вип. 4. С.89-94. <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/1404/1309>

Колективні монографії:

42. Белова О. Теоретично-порівняльний аналіз мовленнєвої готовності до школи дітей з типовим психофізичним розвитком та з затримкою психічного розвитку. *Монографія / За заг. ред. І.В. Татяничкової*. Словянськ: І. Маторіна, 2021. Вид. 4. С.13–25.

43. Bielova O. Features of speech development in children with cerebral palsy. *Modern education, training and upbringing: collective monograph / Abdullayev A., Rebar I., etc. International Science Group*. Boston : Primedia Launch, 2021. С. 17–20. <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2021/04/Monograph-USA-Pedagogy-2021-I-isg-konf.pdf>

44. Белова О. Аналіз ефективності корекційно-навчально-розвивальної системи формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання. *Удосконалення напрямів розвитку України в умовах сучасної світової кон'юнктури: кол. моногр. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2023. С. 5–12. <https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/mon-new-28.10.23.pdf>*

Публікації в закордонних виданнях:

45. Bielova O. Indicators of speech development in children with autism spectrum disorders. *Věda a perspektivy*, 2022. № 3 (10). P. 76–83. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-3\(10\)-76-83](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-3(10)-76-83)

46. Bielova O. The peculiarities of emotional state of children with speech disorders. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*. Warsaw : Maria Grzegorzewska University, 2020. Vol. 7. No. 1 P. 64–68. <https://ijpint.com/resources/html/articlesList?issueId=13381>

Матеріали наукових конференцій:

47. Bielova O. Theoretical substantiation of readiness for education of children of senior preschool age. The IV th International scientific and practical conference «Integration of scientific bases into practice», October 12-16, 2020, Stockholm, Sweden, 2020. P. 263–267.

48. Bielova O. Neuropsychological research of ontogenesis of speech. *The I International Science Conference on Multidisciplinary Research*, January 19–21, 2021, Berlin, Germany, 2021. P. 910–914.

49. Bielova O. Features of speech readiness for school learning preschool children with visual impairments. *International scientific conference «Pedagogy, psychology and teaching methods: International experience»: conference proceedings*. July 16-17, 2021 Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. P. 284–288. <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/153/4604/9689-1>

50. Bielova O. Features of speech readiness for school learning preschool children with hearing impairments. *The XXXIth International scientific and practical conference «Trends in the development of modern scientific»* Vancouver, Canada, June 22–25, 2021, Vancouver, Canada, 2021. P. 414–420.

51. Bielova O. Features of speech readiness for school learning preschool children with mental retardation. *International scientific conference «Modern European psychological and pedagogical education. The development of a creative learning environment» : conference proceedings*, October 8–9, 2021. Łódź, the Republic of Poland: «Baltija Publishing», 2021. P.151–154.

52. Bielova O. Neuropsychological diagnosis of speech readiness for children's school education with logopathology. *Modern aspects of modernization of science: status, problems, development trends: Materials of the 21th International Scientific and Practical Conference*, July 07, 2022, Debretsen, Uhorshchyna, 2022. P. 246–250.

53. Bielova O. Development of auditory-verbal memory in preschool children with typical psychophysical development and with speech disorders. International scientific conference "Modern scientific developments in pedagogy and psychology" : conference proceedings (November 03–04, 2022. Riga, the Republic of Latvia), Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2022. P. 190–194. <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/282/7809/16322-1>

54. Белова О. Б. Методи формування емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *XIII International Scientific and Practical Conference «A substantive presentation of the system of scientific knowledge»*, March 27–28, 2023, Riga, Latvia: «InterSci», 2023 С. 37–39.

55. Bielova O. Corrective educational and developmental work on the formation of speech readiness for school of older preschool children with speech pathology. XXVII International scientific and practical conference «Modern aspects of modernization of science: state, problems, development trends», October 07, 2023, Aalborg (Denmark), 2023. P. 81–87.

56. Белова О. Б. Особливості мовленнєвої готовності до школи старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*, 20–21 квітня 2021 р. / СумДПУім. А.С. Макаренка. Суми, 2021. С. 247–249.

57. Белова О.Б. Особливості розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, 09 лист. 2022р. / КПНУ імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2022. С. 13–16.

58. Белова О.Б. Інтелектуальна функційність мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи: тези за матеріалами 15 конференції*, 17–18 лист. 2022р. / Видавець Ковальчук О.В. Кам'янець-Подільський, 2022. С. 25–30.

59. Белова О. Б. Сучасний стан розвитку мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів / КПНУ імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2023. Вип.22. С. 294–296.*

60. Белова О.Б. Обґрунтування змісту системи корекційно-навчально-розвиткової роботи з формування компонентів мовленнєвої готовності для дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Modern Movement of Science: Movement of Science: Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Internet Conference*, October 19-20, 2023 / FOP Marenichenko V.V. Dnipro, 2023. С. 86–88.

61. Белова О.Б. Динаміка розвитку мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання. *Nuclear Potential and Possible Threats to the Modern World: Modern Movement of Science: Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Internet Conference*, October 19-20, 2023 / FOP Marenichenko V.V. Dnipro, 2023. С. 83–85.

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень	5
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ТА ЇЇ ПРОБЛЕМАТИКА У СУЧАСНІЙ НАУЦІ	18
1.1 Сутність та основні підходи до визначення поняття готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти	18
1.2 Проблема готовності дітей до навчання в закладах загальної середньої освіти в психолого-педагогічних дослідженнях	31
1.3 Парадигма онтогенезу мовлення як методологічна основа мовленнєвого розвитку	60
1.4 Мовленнєва готовність як психолінгвістична проблема	83
Висновки до першого розділу	91
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО ОСВІТНЬО-ІНТЕГРОВАНОГО ПРОСТОРУ	94
2.1 Генезис мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком	94
2.2 Квінтесенція проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами	100
2.3 Основні тенденції інтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі	124
Висновки до другого розділу	138
РОЗДІЛ 3. МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ, ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	142

3.1	Методологічні засади емпіричного дослідження мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання	142
3.2	Діагностична модель дослідження актуального стану мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання	164
	Висновки до третього розділу	192
РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI		
МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО		
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО УМОВ		
ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ		196
4.1	Стан сформованості психологічного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією	196
4.1.1	Когнітивний (інтелектуальний, нейромоторний) розвиток дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.....	196
4.1.2	Мотиваційний розвиток дітей старшого дошкільного віку з логопатологією	248
4.1.3	Емоційний розвиток дітей старшого дошкільного віку з логопатологією	259
4.2	Стан сформованості семіотичного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією	275
4.3	Стан сформованості діяльнісного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією	304
4.4	Актуальний стан сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до інтегрованого навчання	326
	Висновки до четвертого розділу	336
РОЗДІЛ 5. КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЙНА ЛОГОПСИХОЛОГІЧНА		
СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ		
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО		
УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ		342

5.1	Теоретико-методологічне забезпечення комплексної корекційної логопсихологічної системи формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання	342
5.2	Парадигма комплексної корекційної логопсихологічної системи формування мовленнєвої готовності дітей з старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання	353
5.3	Програмне забезпечення корекційної логопсихологічної системи формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання	358
5.3.1	Психолого-операційний технокомплекс з формування мовленнєвої готовності	364
5.3.2	Логодіяльнісний технокомплекс з формування мовленнєвої готовності	374
5.4	Результати впровадження і комплексної корекційної логопсихологічної системи формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання	381
	Висновки до п'ятого розділу	439
	ВИСНОВКИ	444
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	448
	ДОДАТКИ	512

Перелік умовних позначень

НПР – нормотиповий психофізичний розвиток

ЛП – логопатологія

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

V – показники дослідження констатувального експерименту

R – показники дослідження формувального експерименту

R_V – показник відхилення констатувального експерименту

R_R – показник відхилення формувального експерименту

$R_{N_{EG}}$ – показник відхилення дітей з нормотиповим розвитком

$R_{L_{EG}}$ – показник відхилення дітей з логопатологією

R_L – порівняльні показники формувального експерименту дітей з логопатологією

R_N – порівняльні показники формувального експерименту дітей з нормотиповим психофізичним розвитком

M – середнє значення бальної оцінки

SD – стандартне відхилення

SEM – стандартна помилка середньої

t_{em} – емпіричний показник дослідження

t_{tab} – табличний (теоретичний) показник

ВСТУП

Актуальність дослідження. Відповідно до Закону України «Про освіту» та Державного стандарту початкової освіти психофізіологічна зрілість дітей старшого дошкільного віку є передумовою опанування ними програми першого рівня повної загальної середньої освіти. Навчання з шестирічного віку передбачає забезпечення достатнього рівня готовності дітей до загальноосвітніх вимог і перш за все – готовності мовленнєвої.

Готовність майбутніх першокласників як психологічне новоутворення визначається ступенем розвитку психофізіологічних, соціальних та особистісних якостей, достатнім когнітивним ресурсом, що є результатом навчання та виховання дітей в умовах закладів дошкільної освіти та сім'ї (Л. Венгер, Е. Вільчковський, Ю. Гільбух, Б. Ельконін, Г. Люблінська, R. Anayanti, S. Kagan, T. Mareyke, R. Majzub, S. Neaum, K. Peckham, A. Rashid, F. Nur та ін.). Загальна готовність охоплює педагогічний, психологічний (інтелектуальний, мовленнєвий, емоційний, мотиваційний, вольовий розвиток) та фізично-фізіологічний напрями готовності, серед яких саме мовленнєвий є визначальним (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Когнев та ін.). Діти шести років, з огляду на їх психолінгвістичний розвиток, мають оволодіти комплексом мовленнєвих умінь та навичок; усвідомити лінгвістичне ставлення до мови та мовлення, засвоїти структурні складові мови; опанувати психолого-операційну систему мовлення (когнітивні, мотиваційні та емоційні компоненти); вільно використовувати мовлення під час спілкування та в інших видах діяльності (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикова, К. Вокс, L. Justice, V. Muter, та ін.). Однак, визначена досконалість можлива лише в умовах гармонійного розвитку (психічного, фізичного, соціально-економічного тощо) який, на жаль, у сучасних реаліях доступний не кожній дитині. На це вказують результати дослідження осіб із нормотиповим психофізичним розвитком, які також мали недостатній рівень мовленнєвої готовності до навчання, як і діти з логопатологією (А. Яковенко). Порушений мовленнєвий розвиток створює

суттєві перешкоди під час досягнення стандартно визначеного рівня освіти й вимагає новітніх підходів щодо розвитку та соціалізації особистості.

Мовленнєва готовність старших дошкільників висвітлена в лінгвістичних дослідженнях крізь призму мовленнєво-мовних компетенцій (Б. Андрієвський, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикова, К. Крутій, А. Маркова, Ф. Сохін, D. Ackerman, W. Barnett, T. Bever, S. Bredekamp, S. Dockett, J. Fodor, M. Garrett, E. Graue, S. Kagan, S. Karcsevskij, E. Moore та ін.). У полі зору багатьох вчених стає специфічність мовленнєвої готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами, а саме: з порушеннями слуху (К. Кульбіда, Л. Фомічова, М. Шеремет, В. Bodner-Johnson, J. Boyd, В. Bracken, J. DesJardin, A. Geers, J. Nicholas та ін.), зору (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, І. Моргуліс, Є. Синьова, Т. Семенишена, С. Федоренко, V. Bishop, S. Fraiberg, N. Mayadas, M. Norris, D. Warren та ін.), затримкою психічного розвитку (Н. Королько, К. Лебединська, І. Омельченко та ін.), інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, О. Боряк, О. Гаврилов, С. Конопляста, С. Миронова, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Хохліна, P. Cascella, Y. Gilboa, N. Marrus, J. Moeschler, C. Oliver та ін.), мовленнєвими порушеннями (Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, А. Яковенко та ін.), церебральним паралічем (В. Галущенко, А. Голуб, О. Романенко, Л. Ханзерук, M. Delacy, M. Vincer та ін.), розладами аутистичного спектру (О. Аль-Мрят, Н. Базима, К. Островська, В. Тарасун, Д. Шульженко, V. Bettelheim, E. Carr, M. Cunningham, R. Ekstein та ін.). Вирішуються проблеми корекційно-реабілітаційної спрямованості освітнього процесу як умови для успішної соціальної інтеграції цих осіб (В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Д. Супрун, М. Супрун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

Систематизація теоретико-методологічних наукових досліджень вказує на необхідність ґрунтовного осмислення сучасної інтерпретації змісту мовленнєвої готовності дітей з логопатологією до інтегрованого навчання та її всебічного вивчення. Функційна система мови й мовлення (А. Kornev), а також

«Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» (Є. Соботович), уможлиблює міждисциплінарне вивчення структури та механізмів забезпечення мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Проте, незважаючи на численні дослідження в педагогіці освітньої інтеграції (В. Синьов, В. Бондар), забезпечення мовленнєвої готовності дітей з логопатологією в сучасному освітньому просторі досі не є пріоритетним напрямом.

Окреслені проблеми обумовлюють актуальність здійснення дослідження на тему: **«Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукової лабораторії кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка за напрямом «Інноваційні технології в дослідженні і розвитку дітей з порушеннями інтелекту та мовлення в сучасних умовах становлення спеціальної та інклюзивної освіти». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 28 квітня 2022р.).

Мета дослідження – теоретико-концептуальне обґрунтування й емпіричне дослідження мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання; розробка, апробація та впровадження комплексної корекційної логопсихологічної системи формування базових компонентів мовленнєвої готовності.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні дослідницькі **завдання:**

1. Здійснити системний теоретико-методологічний та емпіричний аналіз проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з

логопатологією до умов інтегрованого навчання в клінічних, педагогічних, психологічних та логопедичних напрямках.

2. Визначити базові компоненти мовленнєвої готовності та розробити структурно-функційну діагностичну модель психолого-педагогічного дослідження.

3. Теоретично обґрунтувати, модернізувати багатoproфільну методику емпіричного вивчення актуального стану мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до інтегрованого навчання.

4. Дослідити актуальний стан сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, виокремлюючи логопсихологічні профілі.

5. Обґрунтувати комплексну корекційну логопсихологічну систему формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до навчання в закладах загальної середньої освіти.

6. Забезпечити зміст та впровадити в заклади дошкільної освіти корекційну навчально-розвивальну програму з формування базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

7. Експериментально перевірити ефективність комплексної корекційної логопсихологічної системи формування базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Об'єкт дослідження – мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Предмет дослідження – мовленнєва готовність дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Концепція дослідження: процес формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до інтегрованого навчання буде ефективним за умов:

– науково обґрунтованої структурно-функційної діагностичної моделі психолого-педагогічного вивчення мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією;

– обґрунтованого змісту комплексної корекційної логопсихологічної системи формування психологічного (когнітивної, мотиваційної та емоційної складових), семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією;

– розробки корекційної, навчально-розвивальної програми, зміст якої реалізується на пропедевтично-ґрунтовному, варіативно-послідовному та мовленнєво-активному етапах роботи.

Методологічну і теоретичну основу дослідження склали: культурно-історична теорія розвитку людини та її вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія та ін.); теорія функціональних систем (П. Анохін, О. Лурія та ін.); психологічна теорія вікової періодизації у розвитку дитини (П. Блонський, Д. Ельконін та ін.); теорія мови й мовлення (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.); теорія породження мови та мовлення її реалізація (Т. Ахутіна, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія, Є. Соботович, E. Bates, I. Bretherton, S. Ceitlin, A. Kornev та ін.); теорія онтогенезу мовлення (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія, А. Маркоа, О. Потєбня, С. Рубінштейн, N. Chomsky, Ch. Bally, W. Humboldt, G. Miller, D. McNeil, J. Piaget, B. Russell, A. Sechehaye, M. Tomasello та ін.); теорія мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Л. Щєрба та ін.); теорія когнітивного розвитку (Ю. Гільбух, Н. Стадненко, Ch. Bally, J. Piaget та ін.); вчення про взаємозв'язок психіки й діяльності (І. Бєх, П. Гальперін, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); вчення про провідну роль мовлення в опосередкуванні психічних функцій (П. Гальперін, Ю. Гільбух О. Запорожець, О. Леонт'єв та ін.); психолінгвістичне вчення мовленнєвого розвитку дитини в онто- та дизонтогенезі (Т. Ахутіна, О. Бор'як, С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шєремет та ін.); вчення про єдність законів психічного розвитку

дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та особливими освітніми потребами й специфічні особливості порушеного розвитку (Т. Ахутіна, В. Бондар, Ю. Бондаренко, О. Боряк, В. Виготський, Н. Власова, І. Дмитрієва, В. Лебединський, В. Лубовський, О. Лурія, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, Є. Соботович, В. Синьов, С. Федоренко, О. Хохліна та ін.); вчення про структуру дизонтогенезу (Л. Виготський, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Максимова, Д. Шульженко, М. Ярошевський, J. Fodor, L. Kanner та ін.) та її провідні положення в логопсихології (С. Конопляста, Т. Сак, В. Тарасун та ін.); положення про функційну систему мови та мовлення (А. Корнев); концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Соботович); положення про корекцію мовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами (С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет, А. Яковенко та ін.); положення про психокорекційні технології для дітей із особливими освітніми потребами (С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Романенко, Т. Сак, С. Федоренко, А. Яковенко та ін.); положення про лінгвістичну (А. Богуш, Л. Калмикова, Н. Шиліна та ін.), психологічну (когнітивну, емоційну, мотиваційну) готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти (П. Гальперін, Ю. Гільбух, О. Запорожець, Г. Люблінська, С. Максименко, Н. Стадненко, W. Adam, Ch. Bally, N. Zareen, N. Karim, U. Khan, C. Latorre, J. Murray, J. Piaget, J. Trawick-Smith та ін.).

Методи дослідження: для досягнення мети й вирішення поставлених завдань використано такі методи:

теоретичний: систематизація, аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково-теоретичних джерел з логопедії, логопсихології, корекційної педагогіки, загальної, спеціальної психології, психолінгвістики, нейропсихології та медицини дозволили простежити концептуальні позиції та ідеї щодо вирішення означеного проблемного питання. Їх застосування сприяло

критичному осмисленню досліджуваного явища та формуванню об'єктивних висновків;

емпіричний: використання різновидів психолінгвістичних, логопедичних та психологічних методів, які взаємозалежні й під час вивчення компонентних складових доповнювали один одного. Зокрема, під час виконання дітьми завдань, спрямованих на вивчення стану розвитку компонентів мовленнєвої готовності, використано додаткові методи вивчення: *бесіду*, яка налагоджувала позитивну атмосферу між суб'єктом дослідження та експериментатором, розкривала вербальні прояви дітей; *систематизоване спостереження* – дозволяло сприйняти зовнішні ознаки респондентів під час їх мовленнєвої діяльності. На основі цих методів зібрано якісні показники матеріалів дослідження. Вагомими в експерименті є основні методи *аналізу* (розкриття особливостей розвитку мовлення кожної групи дітей), *порівняння* (дітей з логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком);

методи обробки даних: передбачали варіативно-статистичну дескрипцію. За визначеними критеріями в методиках дослідження розроблена бальна система оцінювання. Зібрані результати експерименту зводилися до кількісного та якісного вимірювання, на підставі якого вибудовувався порівняльний аналіз між досліджуваними явищами. Достовірність результатів експерименту підтверджена χ^2 -квдратом Пірсона та параметричним t -критерієм Стьюдента, що допомагали визначити взаємозв'язок між тяжкістю мовленнєвих порушень та специфічним розвитком базових компонентів (та їх складових) мовленнєвої готовності.

Наукова новизна й теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягають у тому, що *вперше*:

- здійснено комплексне теоретико-методологічне дослідження проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання;

- теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функційну діагностичну модель психолого-педагогічного вивчення мовленнєвої готовності

дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, яка спрямована на дослідження базових компонентів: психологічного (когнітивної, мотиваційної та емоційної складової), семіотичного, діяльнісного; визначено критерії оцінювання, які забезпечують якісний та варіаційно-статистичний аналіз матеріалів дослідження;

- вивчено актуальний стан сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, виділено логопсихологічні профілі;

- розроблено комплексну корекційну логопсихологічну систему формування базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією;

- обґрунтовано та впроваджено корекційну навчально-розвивальну програму, яка реалізується на пропедевтично-ґрунтовному, варіативно-послідовному та мовленнєво-активному етапах роботи;

- розкрито динаміку розвитку базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією за результатами впровадження комплексної корекційної логопсихологічної системи в ЗДО;

поглиблено та уточнено:

- поняття «мовленнєва готовність» – це комплексне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку мовленнєвими вміннями та навичками; свідоме лінгвістичне ставлення до мови та мовлення, засвоєння його структурних складових (фонематичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення); сформованість психологічних когнітивно-мотиваційно-емоційних систем; використання мовлення під час спілкування та в різних видах діяльності;

- психолінгвістичні особливості порушень психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією;

подальшого розвитку набули: діагностичний інструментарій для вивчення актуального стану сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією; психолого-операційні та

логодіяльнісні технокомплекси, які спрямовувались на формування базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що:

– розроблена багатопрофільна методика вивчення стану сформованості компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією може використовуватись логопедами, педагогами, психологами в закладах дошкільної освіти та приватних дошкільних установах;

– розроблена корекційна навчально-розвивальна програма може застосовуватись профільними спеціалістами з метою формування базових компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання;

– визначені особливості актуального стану мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, удосконалили зміст освітніх компонентів «Психологія осіб з порушеннями мовлення», «Спеціальна методика розвитку мовлення», «Пропедевтика мовленнєвих порушень», «Ігри в логопедичній роботі з дітьми», «Логопедичні технології та практикуми» з підготовки фахівців 016 Спеціальна освіта. Логопедія;

– результати дослідження можуть бути використані в навчальному процесі закладів вищої освіти; результати емпіричного вивчення, діагностичний та психокорекційний інструментарій може слугувати підґрунтям для подальших досліджень мовленнєвої готовності.

Упровадження результатів дослідження. Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти: комбінованого типу № 5 «Соловейко» (довідка № 01-24/176 від 29.09.2023р.); № 47 «Дзвіночок» (довідка № 01-24/157 від 03.10.2023р.), м. Хмельницький; комунального типу № 3 «Усмішка» (Акт № 01-14/62 від 29.09.2023р.); № 16 «Вишиванка» (Акт № 85 від 05.10.2023р.); № 23 (Акт № 21 від 29.09.2023р.), м. Кам'янець-Подільський; Баговицький ЗДО «Колобок», Слобідсько-

Кульчієвецької сільської ради (Акт № 41 від 29.09.2023р.); Грушківський ЗДО «Пролісок» Староушицької селищної ради (Акт № 13 від 29.09.2023р.), Хмельницької обл.; ясла-садок комбінованого типу № 45 «Країна Дитинства» (Акт № 25 від 29.09.2023р.); № 35 «Веснянка» (Акт № 123 від 02.10.2023р.), м. Чернівці; ЗДО «Сонечко» с. Колінківці Топорівської сільської ради (Акт № 31 від 04.10.2023р.); ЗДО «Радість» (Акт № 10 від 02.10.2023р.), м. Новодністровськ; ЗДО с. Рукшин (Довідка № 10 від 02.10.2023), Чернівецької області; комбінованого типу ясла-садок № 4 (Акт № 03- 06/183 від 29.09.2023р.); № 9 (Акт № 25 від 28.09.2023р.), м. Червоноград; ЗДО «Веселка» Більче-Золотецької сільської ради (Акт № 11 від 29.09.2023р.) Тернопільської обл.; ком. установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Прилісненської сільської ради (Акт № 44 від 02.10.2023р.); ЗДО (ясла садок) №3 «Лісова казка» Ківерцівської міської ради, м. Ківерці (Довідка № 27 від 10.10.2023р.), Волинської обл.; комунальний заклад ЗДО № 59 Вінницької міської ради (Акт № 01- 06/83 від 05.10.2023р.); в освітній простір ВНЗ з підготовки фахівців першого бакалаврського рівня та другого магістерського рівня вищої освіти в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Логопедія: Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка під час викладання освітніх компонентів: «Психологія осіб з порушеннями мовлення», «Спеціальна методика розвитку мовлення», «Пропедевтика мовленнєвих порушень» (довідка про впровадження № 585/16 від 15.09.2023 р.); Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського практичний матеріал включено в освітні компоненти: «Ігри в логопедичній роботі з дітьми», «Логопедичні технології та практикуми» (довідка про впровадження № 2028/26 від 09.11.2023 р.).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Теоретичні та експериментальні положення доповідались та були схвалені на 33 науково-практичних конференціях і семінарах, з яких 24 – міжнародного, 7 – всеукраїнського і 2 – міжрегіонального рівня: *міжнародні*: «I International Science Conference on Multidisciplinary Research» (Berlin, Germany, 2021);

«XXXIth International scientific and practical conference» (Vancouver, Canada, 2021); «Pedagogy, psychology and teaching methods: International experience» (Riga, Latvia, 2021); «Modern European psychological and pedagogical education. The development of a creative learning environment» (Łódź, the Republic of Poland, 2021); «Modern aspects of modernization of science: state, problems, development trends» (Debretsen, Uhorshchyna, 2022); «Modern aspects of modernization of science: status, problems, development trends». (Uhorshchyna, 2022); «Modern aspects of modernization of science: status, problems, development trends» (Zagreb, Croatia, 2022); «Modern scientific developments in the field of pedagogy and psychology» (Czestochowa, Republic of Poland, 2022); «A substantivere presentation of the system of scientific knowledge» (Riga, Latvia, 2023); «Modern aspects of modernization of science: state, problems, development trends» (Debrecen, Hungary, 2022); «Medzinárodná vedecká konferencia pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výsumu a športu Slovenskej republiky. Podpora inkluzívneho vzdelávania na slovensku a v zahraničí» (Slovenska republika, 2022); «The international scientific and technical online conference. Scientific Research and Experimental Development» (London, 2023); «The international scientific and technical online conference. Scientific Results» (Rome, Italy, 2023); «The international scientific and technical online conference. Academics and Science Reviews Materials» (Helsinki, Finland, 2023); «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (Суми, 2021); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2021); «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2021); «Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології» (Київ, 2021); «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2022); «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2022) «Сучасний стан та перспективи розвитку науки, освіти, технологій і суспільства» (Полтава, 2023); «Modern Movement of Science» (Дніпро, 2023); «Nuclear Potential and Possible Threats to the Modern World» (Дніпро, 2023); «Актуальні проблеми логопедії та логопсихології» (Київ,

2023); *всукраїнські*: «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (Слов'янськ, 2021); «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами» (Київ, 2021); «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (Кам'янець-Подільський, 2021); «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (Кам'янець-Подільський, 2022); «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії» (Суми, 2022); «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами» (Київ, 2023); «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії» (Суми, 2023); *регіональних*: «Актуальні концептуальні підходи в сучасній логопедії» (Кам'янець-Подільський, 2021); «Наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів за підсумками НДР у 2022 р. КПНУ імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 2022).

Кандидатська дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Психолого-педагогічні умови запобігання агресії в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» була захищена у 2013 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 61 (56 одноосібних) науковій і науково-методичній праці: 6 – включено до наукометричних баз даних Scopus та Web of Science; 35 – у фахових виданнях України; 3 – колективних монографіях; 17 – матеріалах наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (692 найменування, з них 324 – іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг роботи становить 807 сторінок, з них основний зміст дисертації викладено на 447 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ТА ЇЇ ПРОБЛЕМАТИКА У СУЧАСНІЙ НАУЦІ

1.1 Сутність та основні підходи до визначення поняття готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти

Проблема мовленнєвої готовності протягом тривалого часу розглядалася в загальному контексті розвитку дитини. Вивчення цього питання сприятиме побудові ефективних програм виховання та навчання дітей із логопатологією, формуванню в них навчальної діяльності в умовах інтегрованої освіти.

«Мовленнєва готовність» дітей до шкільного навчання є самостійним компонентом психологічної детермінації і однією з провідних ланок повноцінної готовності до сприймання майбутніми учнями шкільної програми. Вона є основним показником загального розвитку дошкільників і пов'язана з процесами оволодіння ними мовленнєвими засобами спілкування.

Дослідження в галузі психології та педагогіки (А. Богуш, 2011; Т. Бондаренко, 2008; Т. Іляшенко, 2002; Г. Лаврентьєва, 2000; Г. Люблінська, 1982; І. Маргулян, 2008; О. Новак, 2013; Т. Пантюк, 2016; О. Сироватко 2003 та ін.) [30; 39; 102; 149; 172; 185; 207; 221; 282] дають право стверджувати, що мовлення є основним показником рівня сформованості пізнавальних процесів, успішності в навчальному просторі, пізнанні навколишньої дійсності. Мовленнєва підготовка впливає на мисленнєві операції майбутнього учня, вміння ним осмислювати інформацію та висловлювати її через логічне правильно побудоване мовлення.

Для повного розуміння поняття «мовленнєва готовність» нам необхідно здійснити аналіз вивчення змісту терміна «готовність», що дозволить у нашій роботі глибше усвідомити проблематику досліджуваного питання.

У сучасних наукових працях немає однозначного тлумачення термінологічного поняття «готовність». Кожна наукова галузь (педагогіка, психологія, логопедія, нейрофізіологія, філософія, соціологія тощо) вкладає свій зміст, своє бачення, розуміння через призму спеціалізованого напрямку. Тлумачні наукові словники «готовність» подають, як сукупність характерологічних особливостей особистості для здійснення нею певної діяльності. Більш сучасні дослідження розширюють це поняття, виділяючи компоненти, які визначають рівень розвитку психофізіологічних, пізнавальних, соціальних та особистісних якостей.

У науковій площині поняття «готовність» старшого дошкільника, як основна умова перед вступом до школи, розглядається з різних обґрунтованих позицій, зокрема таких, як «готовність до навчання» (Б. Андрієвський, 2010; Г. Любленська, 1982 та ін.) [4; 172], «готовність до школи» (Т. Іляшенко, 2002; Г. Лаврентьєва, 2000; І. Маргулян, 2008; О. Новак, 2013; О. Сироватко, Н. Черепаня, 2003, 2004, 2007 та ін.) [102; 149; 185; 207; 282; 339; 340; 341], «підготовка до школи» (Т. Бондаренко, 2008; О. Ласточкіна, 2012 та ін.) [39; 151], «шкільна зрілість» (А. Kern, 1954; Й. Шванцера, 1978 та ін.) [348; 521].

З метою визначення сутності терміна «готовність» звертаємося до енциклопедичних словників, а саме: академічній тлумачній словник української мови це поняття розкриває як стан готовності щодо здійснення певної дії або необхідність чи бажання зробити що-небудь [1]. В. Черних, І. Перцев, Є. Світлична, О. Рубан (2014) в енциклопедичному тлумачному словнику фармацевтичних термінів проводять паралель між «готовністю» й «тонусом». На їх думку, «тонус» є фоновою активністю нервових центрів відповідних тканин і органів, які забезпечують готовність до виконання дій [88]. Великий тлумачній словник сучасної мови розкриває «готовність», як бажання, внутрішню потребу до чого-небудь, зацікавленість у здійсненні чого-небудь, у володінні чим-небудь, а також як хотіння [50]. У психологічному словнику трактують «готовність» стан під час якого все зроблено та підготовлено для чогось, психологічна спрямованість до будь-чого.

Педагогічні дослідження висвітлюють «готовність» як систему компонентів, якостей, якими має володіти особистість. Зокрема, «Академічний тлумачний словник української мови» характеризує цей термін, як підставу для оцінювання, визначення чогось; мірило... [317].

В. Синявський, О. Сергєєнкова (2007) порівнювали «готовність» із «готовністю до дії» – станом мобілізації всіх психофізичних систем суб'єкта, що забезпечує ефективне виконання визначених дій [253]. R. Majzub, A. Rashid (2012) описують «готовність» як результат психічної підготовки. На їх думку, такий стан особистості спостерігається не тільки в момент здійснення діяльності, а також має функціонувати впродовж усього навчання, накопичуючи новий досвід [545]. С. Рубінштейн (2019) розглядає це поняття як прояв відповідного рівня здібностей [261]. Науковиця З. Курлянд (2009) здійснила глибокий аналіз терміна, й визначила, що готовність до певної діяльності характеризується цілісною інтегрованою якістю особистості протягом її діяльності, а саме: емоційністю, когнітивністю, вольовою мобільністю [148].

У міжнародній соціологічній енциклопедії поняття «готовність» трактується як спрямованість на виконання дії та наявність відповідних знань, умінь та навичок [499]. С. Гончаренко (1997) розглядає аналізований термін як сукупність морфологічних (фізіологічне дозрівання організму, нервової системи) і психологічних особливостей (рівень сформованості психічних процесів: пізнавальної та емоційної сфер) дитини старшого дошкільного віку, які забезпечують успішний перехід її до систематичного організованого шкільного навчання [74; 660, с.73]. George Ritzer (2009) вказує на психологічну готовність до шкільного навчання і характеризує її як комплекс психологічних якостей, необхідних дитині для успішного навчання в школі [660].

Таким чином, аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що поняття «готовність» має єдину ключову позицію, а саме: спрямовану дію, бажання щось робити. Відповідно до змісту проблеми вивчення поняття «готовність» набуває різних тлумачень: з медичної точки зору, це стан, тонус, мобілізація всіх психофізичних систем; з педагогічної, позитивне ставлення до

діяльності, усвідомлення навчального мотиву, потреб; установка на певну поведінку; з психологічної, спрямування на виконання тієї чи тієї дії за наявності відповідних знань, умінь та навичок; сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю.

Грунтовне вивчення словникової термінології дозволяє зазначити, що підготовка до діяльності слугує формуванням самої готовності. Огляд психолого-педагогічної літератури доводить, що наявність у суб'єкта сформованих певних якостей до навчання не розкриває сутності поняття «готовність», а стає одним із компонентів його загальної структури. Відповідно, можна стверджувати, що готовність є багаторівневою освітою, зі всіма взаємопов'язаними між собою компонентами. Тому відсутність одного з них може призвести до дисбалансу в структурі особистості, а саме майбутнього школяра.

Глибоке вивчення термінусполуки **«готовність до навчання»**, дозволило нам з'ясувати, що існували різні думки щодо змісту цього поняття. Зокрема, наукові погляди розділилися на дві позиції. Представники першої позиції (Л. Виготський, 1982; О. Леонтьєв, 1983; Е. Мейман, 1915; К. Ушинський, 1983 та ін.) стверджували, що навчання передує розвитку дитини [60; 155; 192; 324]. Інші науковці (Б. Андрієвський, 2010; О. Люблінська, 1982 та ін.) наводили докази, що готовність до навчання здійснюється завдяки сформованості компонентних складових, які є взаємодоповнювальними (морфофізіологічний, психологічний, інтелектуальний, мовленнєвий, емоційний, вольовий, мотиваційний, особистісний, суспільний тощо) [4; 172].

Представники першої позиції виділяли загальні якості, якими має володіти дитина до навчання в школі. На їхню думку, розвиток не може існувати ізольовано. У своїх працях учені стверджували, що саме цілісне навчання стимулює розвиток дитини – «один крок у навчанні призводить до ста кроків у розвитку». На початку шкільного навчання в більшості дітей довільність та свідомість знаходяться на стадії формування і є психологічними новоутвореннями молодшого шкільного віку. Такі факти підтверджувалися

відповідними дослідженнями: навчання письма, граматики, арифметики не починається в момент зрілості відповідних функцій. Саме їх незрілість до початку навчання – загальний і основний закон, що впливає з досліджень у всіх галузях шкільного викладання [62].

За спостереженнями Л. Виготського (1983), у дитини на початку першого класу мають бути: 1) сформовані вміння узагальнювати, диференціювати предмети і явища дійсності відповідно до категорій; 2) розвинуті почуття власної відповідальності; 3) сформовані вміння контролювати свою поведінку в певних життєвих ситуаціях до відповідних соціально-моральних норм [62].

Учений О. Леонтьєв (1983) наголошував, що готовність старшого дошкільника до школи визначає: розуміння змісту навчальних завдань; усвідомлення способу виконання дії; розвиток навичок самоконтролю й самооцінювання, вольових якостей; вміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, самостійно розв'язувати поставлені питання, вміння керувати своєю поведінкою [156, с. 281].

З точки зору К. Ушинського (1983), успіх у навчальній діяльності визначається сукупним розвитком процесів пам'яті, уваги та мислення. Дослідник також зазначив, що дитина не є готовою до школи, якщо має низький рівень сформованості властивостей уваги та мовленнєвих функцій. Його педагогічні погляди поєднували навчання з вихованням, ґрунтувалися на ідеях особливостей психічного розвитку дітей, їхньої активності та діяльності [324].

Е. Мейман (1915) великого значення приділяє загальним закономірностям та індивідуальним особливостям фізичного і духовного розвитку дітей; їх психологічним та фізіологічним особливостям, які необхідні під час діяльності. Методами експериментальної педагогіки вчений вивчає відокремлено всі психічні функції дітей на різних етапах їх розвитку [192].

На думку F. Aboud, K. Hosain (2010), у дошкільному віці необхідно спрямувати дітей на навчальну діяльність, яка впливає на розвиток їхніх психічних процесів. Здатність дитини здійснювати розумові дії певного

напрямку (слухати і чути, дивитися і бачити, сприймати і пізнавати) є першими кроками в розвитку здатності вчитися [369].

М. Black, S. Walker (2017) та інші вчені передбачали навчання та виховання відповідно віковим етапам розвитку. Вони порівнюють готовність із природними процесами, де розвиток має відбуватися своєчасно та послідовно. Велику роль у підготовці дітей вчені покладають на батьків. На їх переконання, саме вони мають психологічно налаштувати дитину до школи [398].

І. Песталоцці, швейцарський педагог-демократ уперше розробив принцип розвивального навчання, виділив тісний зв'язок між дошкільною та шкільною освітою. Крім того, підготував матеріали дидактики і методики для «першого навчання». Також, зосередив увагу на важливості саме індивідуальних особливостей дітей у підготовці до школи [418].

За міркуваннями І. Олійник (2017), цілісний психічний стан дитини здатен сприймати систему вимог, які пред'являються в школі, а також успішно опанувати нову навчальну діяльність і створювати нові соціальні взаємовідносини [209].

L. Klein (2002) та інші вчені стверджували, що в дитини мають бути сформовані навички вчитися і вміння налагоджувати взаємозв'язки між однолітками та дорослими під час спільної діяльності. Такий досвід допоможе майбутньому школяреві уникнути стресових ситуацій під час навчання, швидше адаптуватися до освітніх умов. Пізніше вчений зазначав, що дошкільник має бути психологічно готовим до школи – тому включає сформованість мотиваційного, емоційного, вольового та розумового компонентів [523].

Другий напрямок охоплює праці вчених, котрі розглядають готовність до навчання комплексно. Зокрема, G. Ladd, S. Herald та K. Kochel (2006), K. La Paro та R. Pianta (2000) зазначають, що готовність до навчання ґрунтується на розвитку пізнавальних інтересів, достатнього рівня сформованості мисленневих операцій, довільної регуляції діяльності, а також соціальної компетентності та «внутрішньої позиції» майбутнього учня. Саме цей показник є основним критерієм готовності до школи [534; 532].

Для готовності дитини до школи Б. Андрієвський (2010) розглядає систему педагогічних заходів, які мають бути спрямовані на загальний розвиток дошкільника: створення певних умов, які б дозволили сформувати основу та багаторівневий комплекс для загальних умінь та навичок, який у майбутньому забезпечить успішну навчальну діяльність. Звичайно, в дітей старшого дошкільного віку не можливо сформувати цілісність «шкільних якостей», але у них має бути сформована здатність щодо розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, наявність вольових якостей, умінь спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення відповідних завдань, умінь керувати своєю поведінкою [4]. До структури навчальної готовності О. Люблінська (1982) включає сформованість пізнавальних особливостей: ставлення дітей до навколишнього світу: бажання займатися, інтерес до навчання, до засвоєння грамоти і навичок читання, пізнання нового [172]. Готовність до шкільного навчання К. Ostrovska, S. Grabovska (2015) розглядає, як процес оволодіння дошкільниками вміннями, знаннями, здібностями, мотивацією, відповідною поведінкою та іншими необхідними для оптимального рівня розвитку характеристиками [594].

Учений О. Запорожець (1977) розглядає цілісну систему взаємозалежних якостей дитячої особистості, до якої включає особливості мотивації, рівень розвитку пізнавальної, інтелектуальної (аналітико-синтетичної) діяльності та рівень сформованості механізмів вольової регуляції. Дослідник зазначає, що в дітей на цьому етапі відбувається поєднання кризового розвитку та комплексу новоутворень тобто стабільного та кризового періодів [94]. Подібної позиції дотримуються й інші вчені (R. Telekova, T. Marcinekova, 2020). На їх думку, готовність до навчання, крім психологічного аспекту, має включати й інші важливі компоненти, які здатні вплинути на успішність у навчальній діяльності, а саме: мотиваційний, що ґрунтується на пізнавальних та соціальних мотивах; інтелектуальний, основою якого є розвиток мисленневих процесів (здатність узагальнювати, порівнювати, класифікувати, виділяти відповідні ознаки, робити висновки); сформованість довільної регуляції поведінки [658].

С. Гозак, О. Філоненко (2015) та інші науковці описують розвиток основних функційних систем організму дитини та його стану здоров'я і визначають психологічну, фізіологічну, соціальну та особистісну готовність до шкільного навчання [72]. Окрім зрілості фізіологічної та соціальної, на думку L. Klein, (2002), G. Ladd (2006) та інших вчених дитина дошкільного віку має мати й відповідний рівень інтелектуального та емоційно-вольового розвитку [523; 534]. Такі компоненти дозволяють їй краще адаптуватися до нових освітніх умов. А. Богуш (1998) у поняття «готовність до навчання» вкладають компонент мовлення та її функції [29].

У педагогічній та психологічній літературі поряд із терміносполукою **«готовність до школи»** вживається ще й **«шкільна зрілість»**. Ці терміносполуки майже синонімічні, але остання, вочевидь, позначає психофізіологічний аспект органічного дозрівання, а «готовність до школи» включає ступінь сформованості фізичних, фізіологічних та психічних якостей дитини, що забезпечує безболісний перехід старшого дошкільника до шкільного середовища. Дитина має проявляти бажання вчитися, слухати вчителя; має бути уважною; мовлення і пізнавальні процеси мають відповідати вікові [660].

Готовність до школи також була розглянуто в тлумачних словниках (G. Ritzer, 2009) і наукових працях (F. Tyler, 1964) як сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує їй успішний перехід до систематичного, організованого шкільного навчання [660; 668]. Зокрема, С. Гончаренко (1997), окрім фізіологічної та психічної сформованості, великого значення надає інтегральній характеристиці, яка ґрунтується на рівні стану здоров'я, фізичного, особистісного (мотивація, самосвідомість, самооцінка), інтелектуального, мовленнєвого та фізіологічного (зорового, слухового сприйняття, моторних функцій тощо) розвитку. Учений зазначає, що готовність до навчання не є абсолютною і залежить від вимог школи, обсягу та інтенсивності шкільного навантаження, диференційованості та різних умов [75].

Зарубіжні науковці F. Tyler (1964), G. Gredler (1973), D. Green (1962) «готовність до школи» розглядали з освітньої точки зору. Тому їхні напрацювання включають вивчення в дитини всебічного розвитку, а також педагогічні, психологічні та фізіологічні аспекти. Особлива увага спрямована на розвиток психічних функцій: сприйняття, пам'яті, уваги, вольових якостей тощо. На їх думку, наявність тих чи тих загальних знань не є критерієм визначення готовності до школи [480; 481; 668]. «Готовність до школи» вченими описується, як новоутворення дитячої особистості: власної позиції, потреб значущості. Від сформованості внутрішньої позиції залежить навчальна мотивація, а від нових потреб – ставлення до навчання, однолітків і вчителів. Якщо в дитини не відбулися відповідні психічні перевлаштування незважаючи на її фізичний вік та вона залишається ще дошкільником. Потрапляння до школи може призвести до внутрішніх та зовнішніх конфліктів (плачу, психологічних травм, потреби гратися, неможливості зосередити увагу на навчальному матеріалі, нерозуміння шкільних та навчальних вимог тощо).

Терміносполука «**підготовка до школи**» представлена як комплекс педагогічних заходів, які визначають загальний розвиток дошкільника (психічний, інтелектуальний, емоційний, вольовий, соціальний, моральний, фізичний). «Підготовка» в цьому випадку розкриває рівень сформованості загальнонавчальних знань, умінь та навичок (інтелектуальних, комунікативних та організаційних). За міркуваннями Т. Бондаренко (2008), О. Ласточкиної (2012), результат процесу підготовки вказує на готовність майбутнього школяра до навчальної діяльності в школі [39; 151].

Т. Бондаренко (2008) виділяє загальний етап підготовки, зміст якого передбачає формування в старших дошкільників життєвих умінь та обізнаності під час загальної підготовки, яка ґрунтується на фізичному, психологічному, соціальному, мотиваційному та вольовому розвитку дитини; спеціальної підготовки, що включає мовленнєвий, математичний, логічний, екологічний, естетичний, моральний, природний та інший розвиток; залучення представників

освітнього процесу (шкільних педагогів) та батьків до формування в дітей уявлень про навчання в школі [39].

Т. Пантюк (2016) наголошує, що на етапі підготовки дитини до школи всі напрями розвитку (фізіологічний, фізичний, психічний, соціальний, інтелектуальний) однаково впливають на становлення особистості. У дошкільника можуть бути добре розвинені математичні здібності та чуття мовлення (гарно читає і лічить), але водночас погана увага, труднощі щодо запам'ятовування нової інформації. Це вказує на достатній розумовий розвиток і несформовані фізіологічні та психічні функції. На думку науковиці, гармонійний розвиток забезпечить дошкільникові комфортний перехід до шкільних умов. Суспільні детермінанти значно впливають на процес підготовки майбутнього першокласника і вимагають перегляду як теоретичних засад, так і практичних методів і прийомів [221].

Чимало вчених дошкільної освіти (Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивир 1986, та ін.) розглядають підготовку дітей до школи як комплексне багатокомпонентне явище, інтегрованим результатом якого є готовність старшого дошкільника до опанування навчальною програмою в школі. Науковці також розрізняють основні складові, які поділяють підготовленість на спеціальну і загальну. Вони звертають увагу на те, що ці складові є взаємозумовленими і включають як психологічні так і педагогічні компоненти. Підготовка дітей до школи – це специфічна організація навчально-виховної роботи, яка забезпечує достатній рівень загального фізичного і психічного розвитку дошкільника й зумовлює подальше успішне навчання [128].

О. Савченко (2001) підкреслює, що важливим у «підготовці до школи» є як загальна, так і спеціальна підготовки. За спостереженнями вченої, їхній взаємозв'язок є цілісним результатом, що й визначає готовність старших дошкільників до навчальної діяльності [266].

Загальна підготовка, як констатує А. Богуш (1998), вказує на рівень відповідальності, організованості й дисциплінованості дитини, її вміння самостійно виконувати навчальну діяльність, довільно керувати своїми діями,

зокрема й поведінкою, дотримуватися моральних, етичних, соціально-культурних правил, уміти взаємодіяти та спілкуватися з однолітками і дорослими [29]. В. Котирло (1971) включає до загальної підготовки результат тривалої всебічної роботи батьків та дошкільних навчальних закладів надкомпоненти готовності (фізичний, психічний, емоційний, вольовий, особистісний) [138, с. 6].

Спеціальна підготовка, з погляду А. Богуш (1998), О. Запорожець (1972) передбачає сформованість у дитини знань, умінь і навичок, які в подальшому забезпечать їй успішне оволодіння навчальною програмою з таких предметів, як рідна мова, письмо, читання, математика, довкілля [29; 92, с. 2].

У психологічній та педагогічній літературі, словниках, довідниках [169; 348; 521] проводиться аналогія між термінами «готовність» та «**шкільна зрілість**». Проте друге поняття більшою мірою вказує на психофізіологічне дозрівання. Це означає, що в дитини вдосконалюються рухові функції, загальний фізичний розвиток стає більш злагодженим: посилено розвиваються всі системи організму: опорно-рухова, серцево-судинна, ендокринна, дихальна тощо. Відбувається злагоджена робота нервової системи, а саме у морфології та фізіології кори головного мозку (О. Кокун, 2006; О. Лурія, 1948; С. Amiel-Tison, 2001; С. Cameron, E. Cottone, W. Murrah, D. Grissmer, 2016 та ін.), що дозволяє дитині сприймати більший обсяг інформації, переробляти та засвоювати її. В цей період з'являються передумови гальмівних реакцій, що створюють умови для довільної регуляції поведінки. Тому більшість учених, розглядаючи «шкільну зрілість», опирається на морфологічний, фізіологічний та психічний (психічні функції, мотивацію та особистісну сферу) розвиток дитини й умовно виділяють три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний та соціальний [118; 169; 375; 414].

З точки зору зарубіжної психології (Н. Hetzer, 1936; J. Jirasek, 1978; А. Kern, 1954; 1970; С. Strebel, 1957) [492; 508; 520; 521; 653], «шкільна зрілість» представлена, як досягнення певного ступеня розвитку дитини, що дозволяє їй навчатися в школі. Так, J. Jirasek (1978) наголошує, що в майбутнього

першокласника мають бути сформовані як теоретичні основи, так і практичний досвід. Головною особливістю він називає розвиток інтелектуальних можливостей. Його праці побудовані на дослідженні сформованості аналітичного мислення, диференційованого сприйняття (перцептивна зрілість), логічного запам'ятовування, творчої уяви, властивостей уваги, сенсомоторної координації та інших процесів [508].

Як зазначає А. Kern (1954), дитина, котра потрапляє у шкільний простір, має бути зрілою в розумовому (включає розвиток довільної уваги, аналітичного мислення), емоційному (емоційна стійкість, недопущення імпульсивних реакцій) та соціальному (здатність спілкуватися з близьким оточенням, поділяти інтереси та приймати умови дитячих груп, здатність брати на себе роль школяра в умовах навчання) значеннях [521].

Дослідження F. Pigg (1965) включають певні параметри, які дозволяють виявити готовність дошкільників до навчання. Розроблені ними завдання спрямовані на вивчення психологічної та фізіологічної зрілості [498]. Й. Шванцара (1978), С. Strebel (1957) таке психологічне утворення розглядають, як відповідний рівень розвитку дитини перед вступом до школи, які мають оволодіти певними вміннями, знаннями, здібностями, навчальною мотивацією, поведінковими якостями. На думку вчених, в першокласника мають бути розвинені розумовий, соціальний та емоційний компоненти [348; 653]. J. Bruner (1970), U. Bronfenbrenner (1969) піддають сумніву положення концепції «шкільної зрілості» й підкреслюють важливість соціальних чинників та особливостей сімейного і суспільного виховання в її виникненні [406; 405]. З позиції нейрофізіологів (О. Кокун, 2006; О. Лурія, 1948 та ін.) «шкільна зрілість» це передусім функціональна готовність, тобто ступінь зрілості певних мозкових структур, нервово-психічних функцій [118; 169].

У старшому дошкільному віці мають бути сформовані два основні види сприйняття: дії ідентифікації (орієнтація на еталон) та дії моделювання (вміння моделювати в грі своє становлення до навколишнього світу, програвання різноманітних життєвих ситуацій: роль лідера, підлеглого, виконавця). Вчена

зазначає, що всі сенситивні періоди розвитку дошкільника супроводжують соціальні взаємовідносини. Тому дитина має вміти гратися, оскільки навчальне навантаження може призвести до невротичних симптомів (вередливості, плаксивості, страху перед учнями, вчителем, не бажання ходити до школи).

Зрілість дитини старшого дошкільного віку до шкільного навчання О. Ковшар (2015) розглядає як психологічну готовність. У дитини, на думку вченої, повинні бути сформовані базові якості цілісної особистості, а також розвинені психічні процеси (пізнавальні та емоційно-вольові), вміння до взаємодії з довкіллям [116, с.83].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що термін «готовність» має єдину ключову позицію, а саме: спрямовану дію, бажання щось робити. Відповідно до змісту проблеми вивчення поняття «готовність» набуває різних тлумачень: з медичної точки зору, це стан, тонус, мобілізація всіх психофізичних систем; з педагогічної, позитивне ставлення до діяльності, усвідомлення навчального мотиву, потреб; установка на певну поведінку; з психологічної, спрямованість на виконання дії за наявності відповідних знань, умінь та навичок; сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю. Ґрунтовне вивчення словникової термінології дозволяє зазначити, що підготовка до діяльності слугує формуванням самої готовності. Огляд психолого-педагогічної літератури доводить, що наявність у суб'єкта сформованих певних якостей до навчання не розкриває сутності «готовності», а стає одним із компонентів його загальної структури. Поняття «готовність до навчання» розглядається з двох позицій: вплив загальних якостей та закономірностей на розвиток особистості загалом та виділення компонентів (функційний, пізнавальний, емоційний, мотиваційний особистісно-соціальний), які позначають готовність до навчання в школі. «Готовність до школи» визначається ступенем сформованості фізичних, фізіологічних та психічних якостей дитини, складним структурним новоутворенням особистості – її нових якостей: власної позиції, потреб у значущості. «Підготовка до школи» ґрунтується на загальній та спеціальній підготовках. Їхня взаємодія визначає всі

компоненти готовності (психічний, інтелектуальний, емоційний, вольовий, соціальний, особистісний, моральний, фізичний) дитини старшого дошкільного віку до отримання нових шкільних знань, умінь та навичок. «Шкільна зрілість» дошкільника – це психофізіологічний аспект органічного дозрівання, а саме сформованість морфологічно-фізіологічної та психічної системи (інтелектуальної, емоційної та соціально-особистісної).

На основі аналізу результатів теоретичного дослідження можна стверджувати, що в психолого-педагогічній літературі не існує єдиної позиції щодо поняття «готовності» дитини до школи. Існують відмінні та спільні погляди цієї проблеми. Перспективою нашого дослідження буде розгляд психолого-педагогічних та фізіологічних напрямків готовності майбутніх школярів.

1.2 Проблема готовності дітей до навчання в закладах загальної середньої освіти в психолого-педагогічних дослідженнях

Теоретичний аналіз наукової літератури розкриває варіації «готовності до навчання в школі» дітей старшого дошкільного віку. Поділяють «загальну» та «спеціальну» готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти. Умовно «загальну готовність» розглядають за трьома головними напрямками: педагогічним (Л. Зданевич, К. Крутій, 2022; Л. Іщенко, 2010; О. Леонт'єв, 1943; О. Новак, 2013; О. Савченко, 2001; Н. Тарапака, А. Мартін, 2013 та ін.) [97; 103; 159; 207; 266; 303], психологічним (Л. Венгер, 1982; Ю. Гильбух, 1993; С. Гончаренко, 2014; Т. Дронь, 2007; Г. Люблінська, 1982; Л. Малинович, 2003; R. Anayanti, T. Mareyke, F Nur, 2018; S. Kagan, 1990 та ін.) [51; 69; 75; 87; 172; 180; 377; 513] та фізіологічним (Е. Вільчковський, 1998, 2004; С. Гозак, О. Філоненко, 2015; Н. Денисенко, 2002; Л. Ковальчук, 2007; О. Кокун, 2006; Н. Маковецька, 2011; А. Хрипкова, 1982 та ін.) [53; 54; 72; 81; 115; 118; 174; 334] (рис. 1.1).

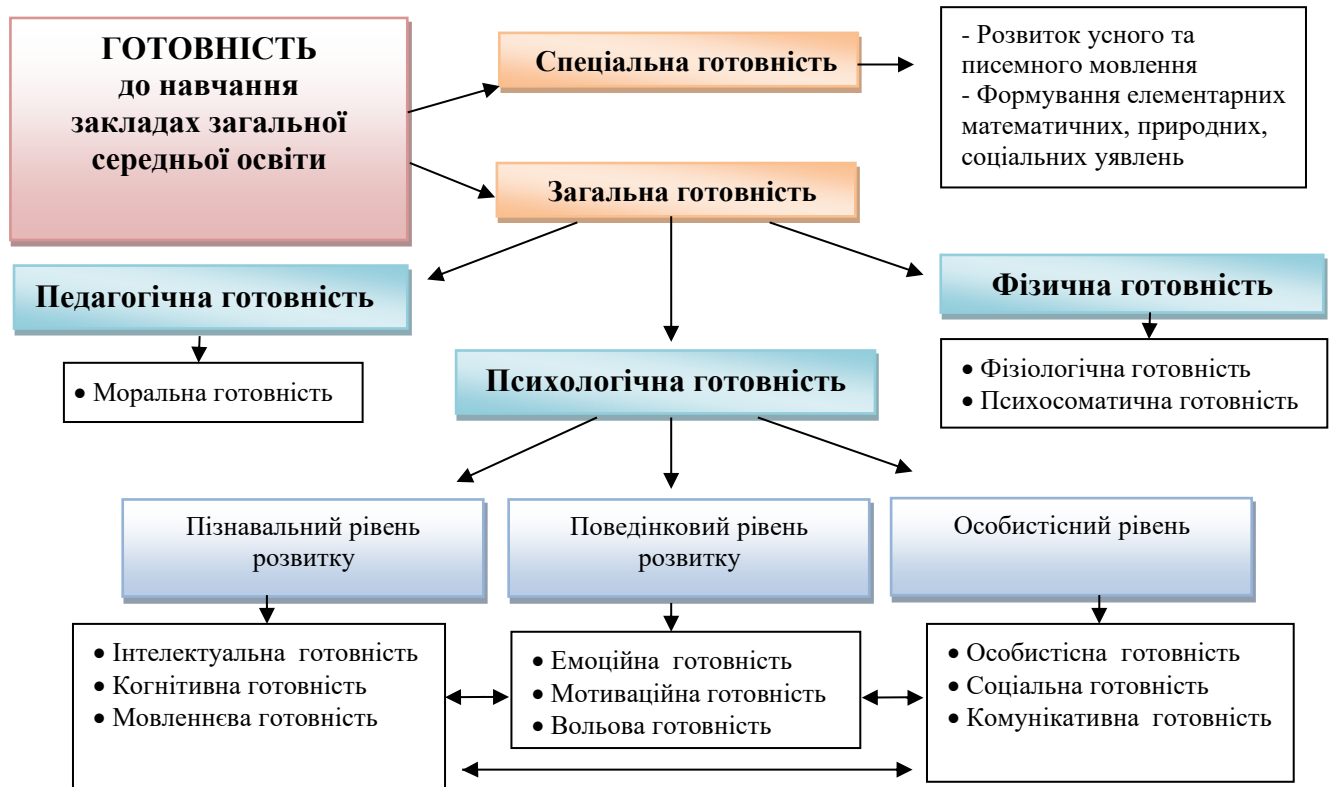


Рис. 1.1. Напрями вивчення готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти

Поняття «*загальна готовність*» на думку вчених (Н. Тарапака, А. Мартін, 2013; Л. Тураш, Т. Вороніна, 2006 та ін.) передбачає сформованість відповідного фізичного, психічного, пізнавального та соціального рівня розвитку дитини, що забезпечить її адаптацію та успішність у шкільному навчанні [303; 322].

До загальної готовності дитини вчені включають розумовий, естетичний, моральний, вольовий, фізичний рівні розвитку. Основними складовими, на їх думку, є: морально-вольова (регуляція поведінки, стійкість навчальних мотивів, комунікативна активність), особистісна (самоорганізація, дисциплінованість, самостійність), психологічна (налаштування на навчання, виконання шкільних обов'язків), інтелектуальна (пізнавальна активність) та фізична готовність (морфо-фізіологічний розвиток).

Загальна готовність дитини до навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає рівень сформованості: пізнавальної активності, здібностей, творчої уяви, комунікативності. Її можна формувати в дошкільному закладі, на

підготовчих курсах, удома. Головним завданням стає всебічний (фізичний, розумовий, моральний, естетичний) та спеціальний (предметний) розвиток дитини.

Спеціальна готовність за спостереженнями вчених (Л. Зданевич, К. Крутій, 2022; Л. Іщенко, 2010; О. Новак, 2013; Л. Тураш, 2006 та ін.) передбачає сформованість у дітей дошкільного віку елементарних знань із предметів, які заплановані в початковій шкільній програмі, а саме з математики, мови, літератури, природознавства тощо. На спеціально організованих заняттях знайомлять дітей із елементами читання, письма, звукобуквеним аналізом, основами граматики, математичними властивостями, природними явищами, соціальним світом, правилами поведінки тощо [97; 103; 207; 322].

О. Новак (2013) у своїй праці розглядає реалізацію наступності навчання в дошкільних закладах та початковій школі. Дослідницею проведене логічне порівняння «Базового компонента дошкільної освіти», що забезпечує інформаційно-пізнавальний розвиток дитини, з «Державним стандартом початкової загальної освіти», який ґрунтується на освітніх галузях («Мова і література», «Математика», «Природознавство» тощо) [207].

Педагогічна готовність передбачає формування знань, умінь та навичок; розвиток здібностей, елементів навчальної діяльності; виховання моральних, естетичних, правових якостей. У педагогічній літературі «готовність» трактується як багатокomпонентна система, комплекс властивостей та якостей дитини, які забезпечують успішність під час реалізації значущих функцій; розуміння змісту навчального процесу; сформованість навичок самоконтролю, вольової регуляції; вміння спостерігати, слухати, вирішувати проблемні питання. Окрім зазначених якостей, передбачається рівень сформованості пізнавальної сфери та соціального досвіду [227].

Педагогічна готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти спрямована на формування в старших дошкільників певних знань, умінь, які сприятимуть засвоєнню навчального матеріалу на заняттях у школі. Означений напрям вимагає організаційного підходу до занять для розвитку провідних

елементів навчальної діяльності і створення передумов їх подальшого розвитку (О. Новак, 203; Н. Тарапака, А. Мартін, 2013; О. Савченко, 2001; Н. Черепаня, 2007; S. Neaum, 2016 та ін.) [207; 303; 266; 339; 580].

Існують різні точки зору щодо педагогічної готовності дитини до навчання. Одні вчені пропонують випереджувати розвиток, посиляючись на пластичну можливість цього віку. Зокрема, за переконаннями К. Macdonald, S. Brinkman та інші (2017), дошкільники здатні інтенсивно розвиватися інтелектуально, психічно та фізично. У цей період життя їх можна навчати елементарних звань із математики, граматики, читання. Автори пропонують частину програми першого класу перенести до підготовчу групу дитячого садка, і тим самим покращити підготовку дітей до навчання в закладах загальної середньої освіти [545]. Проте ідея випереджального навчання не враховує психологічної готовності усіх дітей, і становить лише передумову до навчальної діяльності в дошкільному віці. На це вказує друга позиція вчених, котрі надають перевагу особливим критеріям розвитку дитини. Так, наприклад, М. Bloch, К. Kim (2015) звертають увагу на моральну готовність дошкільника до навчання в школі. До основних критеріїв включають почуття дисциплінованості, взаємодопомоги, доброзичливості, чесності, скромності, доброти тощо. Сформованість позитивного морального досвіду (стійкість мотивів, вихованість) дозволяє дитині краще адаптуватися в колективі однолітків, засвоїти нові правила, моральні вимоги, заявлені шкільною установою [400].

S. Gomersall, C. Gripton (2020) вказують, що готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти формується на спеціальних заняттях, які включають різні види творчої діяльності (ліпка, малювання, конструювання тощо). Це дозволяє розвинути в дітей уміння слухати, виконувати завдання відповідно до інструкцій, адекватно оцінювати свою та чужу роботу. Інформованість дитини, не завжди вказує на емоційно-вольову та соціальну сформованість. Тому в дошкільному навчанні необхідно звернути увагу на розвиток символічної функції, процесу уяви, що розширить та закріпить досвід дитини про навколишній її світ [477].

О. Поліщук, І. Коновальчук (2018), М. Janus, D. Offord (2000), S. Neaum (2016) до педагогічних новоутворень старшого дошкільника відносить комунікативну та когнітивну готовність, рівень емоційного й технологічного розвитку [232; 506; 580]. Учені виділяють базові та провідні навчально-важливі якості. На початку першого класу в дитини має бути сформований навчальний мотив, зоровий аналіз, слухове сприйняття, графічні навички, довільність регуляції діяльності, пізнавальна активність. Базові навчальні якості включають рівень узагальнення, а провідні – вербальну механічну пам'ять. Обґрунтовують першу (стартова готовність на початку навчання) і другу (змінену під час навчального впливу) готовність до навчання. Наприкінці першого класу саме остання стає менш залежною від початкових знань, оскільки в процесі навчальної діяльності формуються нові навчально-важливі якості.

У дошкільній педагогіці початкової освіти готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти розглядається як цілісна характеристика психічного розвитку дитини. Сформованість психофізіологічних компонентів забезпечує успішну адаптацію майбутнього учня до відповідних умов. Цей феномен вченими (Л. Іщенко, 2010; О. Новак, 2013; О. Савченко, 2001; Н. Тарапака, 2013; Л. Тураш, 2006 та ін.) розглядається на фоні загальної і спеціальної готовності до навчання в школі [103; 207; 266; 303; 322].

Готовність до навчання розглядається як рівень розвитку, який особистість готова здобувати під час опанування пізнавального матеріалу (S. Kagan, 1990) [513]. **Психологічна готовність** вказує на достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння нею шкільної програми в нових соціальних умовах. До складу психологічної готовності Т. Дронь (2007), Г. Люблінська (1982), G. Doherty (2007), С. Connell, R. Prinz (2002), D. Farran (2011), М. Janus, А. Gaskin (2013) та інші вчені відносять пізнавальний (інтелектуальну або когнітивну, мовленнєву сформованість), поведінковий (вольову, емоційну, мотиваційну зрілість) та особистісний (особистісну, комунікативну, соціальну адаптацію) рівні розвитку дитини [87; 172; 446; 426; 457; 505].

Перехід від дошкільного віку до шкільного завжди є критичним періодом і зовнішньо проявляється через неслухняність – демонстрацію дорослості; замкнутість, впертість; формування суб'єктивності – переживання стосунків з близькими людьми; різкі зміни в поведінці; прояви внутрішніх позицій – суперечки, непогодження, прояви агресії. Але водночас відбуваються і внутрішні новоутворення: прагнення до самостійності, потреба відчувати соціально-значущу роль. Відсутність «кризи» може означати про недостатню готовність дитини до школи, збереженість нею внутрішньої позиції «дошкільника». Натомість О. Леонт'єв (1981) мав іншу думку: він вважав, що криза не є супутником психічного розвитку. Важливим є переломні моменти, тобто якісні зрушення в розвитку дитини. Критичного періоду може й не бути, якщо психічний розвиток скерований і не складається стихійно [158].

Психологічна готовність старшого дошкільника вказує на відповідальне ставлення дитини до навчальної діяльності, вміння керувати своєю поведінкою, підтримувати розмову з учителем, налагоджувати стосунки з однолітками. Розуміння психологічної готовності дітей дошкільного віку вчені (Л. Венгер, 1982; В. Мухіна, 1986 та ін.) розглядають через зміни провідних видів діяльності та періодизацію психічного розвитку. Провідною діяльністю дитини є сюжетно-рольова гра, яка дає можливість закріпити важливі новоутворення. Відбувається пізнавальна та емоційна децентрація – розвиток пізнавальних процесів особистості, формування моральної зрілості, досконалість навичок спілкування. Всі ці особливості ґрунтуються на сприйнятті думки інших людей. Відповідні зміни впливають на усвідомлення своєї поведінки, зростає відповідальність за свої вчинки та дії. Поступово відбувається перехід від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності, який є важливим та актуальним, хоча й не визначає цілісної підготовки. Головний аспект у психологічному розвитку дитини є вміння спілкуватися з дорослими, однолітками та адекватне сприйняття самого себе [51; 200, с.47].

Психологічна готовність до навчальної діяльності є складним процесом, який включає достатній рівень розвитку мотиваційної, інтелектуальної

довільної, мовленнєвої сфер. R. Anayanti, T. Mareyke, F. Nur (2018) та інші науковці зазначають, що сформованість довільності забезпечує стійкість у навчальній діяльності та розвиток інтелектуальних можливостей, особистісних якостей, комунікативних умінь, емоційної усвідомленості [377].

Згідно аналізу наукових джерел психологічна готовність до шкільного навчання вказує на пізнавальний, поведінковий та особистісний рівень розвитку дітей старшого дошкільного віку. **Пізнавальний рівень розвитку** ми розглядаємо через інтелектуальну або когнітивну та мовленнєву готовність до школи дітей старшого дошкільного віку. Щодо розуміння *інтелектуальної готовності* то більшість вчених (С. Гончаренко, А. Ваврик, Є. Верещак, 2014; О. Запорожець, 1977; Л. Малинович, 2003 та ін.) опираються на сформованість у дітей відповідного рівня уваги, пам'яті, мислення, дрібної моторики, мовлення, а також на розвиток предметних компетенцій (математичні, природничі знання). З їх міркувань інтелектуальна готовність до школи вказує на сформовану пізнавальну активність дитини (диференційованість сприймання, довільність уваги, осмислене запам'ятовування, розвиток наочно-образного та логічного мислення) [75; 94; 180].

Науковиця В. Мухіна (1986) наголошує, що на інтелектуальну готовність впливає розвиток пізнавальних процесів. Розумова готовність до навчання в початкових класах пов'язана з розвитком процесу узагальнення, порівняння, класифікації предметів. Старший дошкільник має вміти виділяти причинно-наслідкову залежність, розрізняти істотні ознаки, робити узагальнювальні висновки. В дитини має бути сформований відповідний кругозір знань про суспільне життя (професії, правила поведінки, вміння спілкуватися тощо), основи природничих знань (жива і нежива природа), тобто вся необхідна інформація є фундаментом для засвоєння навчальної програми в закладах загальної середньої освіти. Аби успішно навчатися в закладах загальної середньої освіти, дитина повинна міркувати: вміти порівнювати, виділяти суттєве, подібне, відмінне; робити висновки; знаходити причинно-наслідкові зв'язки тощо [200].

Л. Малинович (2003), D. Farran (2011), M. Janus, A. Gaskin (2013) та інші працюючи над питаннями вікової психології зауважують, що велике значення для подальшої готовності до школи має розвиток образної мисленнєвої діяльності. Рівень розвитку логічного мислення, на їх думку, не гарантує дітям успішного навчання. Розвиток образного мислення допомагає уявити завдання, знайти спосіб для його вирішення. А розвитку образного мислення сприяють, різні види діяльності (малювання, ліплення, слухання казок, драматизація, конструювання), які проводять паралельно з навчанням [180; 457; 505].

Окрім сформованості пізнавальних процесів, виділяють у дошкільників уміння прислухатися до порад та вказівок дорослих, розуміти й виконувати відповідні правила соціальної поведінки. В дітей старшого дошкільного віку відбуваються суттєві зміни у сфері свідомої діяльності, які пов'язані з засвоєнням суспільно-історичного досвіду. На основі розвитку розумової діяльності відбувається диференціація їх самооцінки, формується критичність, а також відбувається становлення саморегуляції поведінки [51; 200].

Окрім зазначених психологічних складових S. Dockett, B. Perry (2007) та інші вчені описали додаткову складову – розвиток мовлення. На їхню думку, мовлення тісно пов'язане з інтелектом і вказує як на загальний розвиток дитини, так і на рівень її логічного мислення. Перед вступом до закладу загальної середньої освіти вона повинна вже мати сформований високий рівень фонематичного слуху, на що вказують уміння знаходити в словах окремі звуки. Також, розвиток мовлення є передумовою для засвоєння навичок письмового мовлення, що є важливим аспектом під час навчання в початкових класах [445].

Ряд науковців під керівництвом Ю. Гільбуха (1993) розглядали психологічну готовність до навчання в закладі загальної середньої освіти через сформованість у дітей розумових здібностей, виділяючи їх основні складові, а саме: розумову активність (ініціативність, наполегливість, доведення завдань до логічного завершення та ін.); психічні процеси (різні види пам'яті (короткочасна, довготривала та ін.); мислення (аналіз, синтез, узагальнення, висновки та ін.);

словниковий запас; фонетичне сприйняття; навички довільної саморегуляції до навчальної діяльності [69, с. 178].

За теоріями вчених (О. Поліщук, І. Коновальчук, 2018; M. Janus, D. Offod, 2000 та ін.) *когнітивна готовність* дитини старшого дошкільного віку до навчання вказує на рівень її психофізіологічного розвитку [232; 506]. С. Гончаренко (2014) у структурі когнітивного розвитку розрізняють три складові: фізіологічну (біологічну, функційну), навчальну (систематичне накопичення знань, вплив соціального досвіду) та розвивальну (процес адаптації до середовища). Дві останні складові залежать від особливостей взаємодії дитини з оточенням (як фізичним, так і соціальним) [75].

Когнітивну готовність вчені розглядають, як рівень розвитку пізнавальних процесів, а саме: уваги, мислення, пам'яті, уяви тощо. О. Поліщук, І. Коновальчук (2018) зазначають, що цей вид готовності забезпечує дитину вмінням спілкуватися, аналізувати, сприймати думку інших людей, усвідомлювати та адекватно використовувати емоції і почуття, критично сприймати інформацію в різноманітних ситуаціях [232].

M. Janus, D. Offod (2000) у готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти дітей окрім фізичного здоров'я (фізична підготовка, витривалість, самостійність, сформованість дрібної моторики тощо), соціальної компетентності (громадянська свідомість, відповідальність, повага, потреба у навчальній діяльності та готовність пізнавати оточуючий світ), емоційної зрілості (соціальна поведінка, вміння керувати своїми переживаннями), комунікативної відповідності (навички спілкування), розглядав мовленнєвий та когнітивний розвиток, що включає мовленнєву грамотність, зацікавленість до навчання, сформованість пізнавальних процесів, які забезпечують дитину базовими знаннями [506].

Мовленнєва готовність з позиції класичного погляду (А. Богуш, Н. Шиліна, 2003; С. Рубінштейн, 1970 та ін.) передбачає оволодіння дитиною граматики й лексики, засвоєння форм (зовнішнє – внутрішнє, діалогічне – монологічне) й функцій (спілкування, планування, узагальнення, оцінювання та

ін.) мовлення [33; 260]. Воно тісно пов'язане з мисленнєвою діяльністю дитини так як дає можливість осмислювати нею навчальну інформацію, правильно узагальнювати, робити висновки, помічати зв'язки між предметами і явищами.

Мовленнєва готовність дитини до навчання в початкових класах, повинна включати сформованість діалогічного (розмова, бесіда), монологічного (переказ творів, казок, оповідань), зв'язного мовлення; за формою воно має бути естетично правильне та виразне. Наприкінці дошкільного віку дитина з нормотиповим психофізичним розвитком повинна вміти «нормально говорити про все, що пов'язане з її потребами, і відповідно до змісту життя і мовою того колективу, серед якого вона живе». В цей період відбувається інтенсивне засвоєння дорослого мовлення: активного (дитина не тільки може сприймати інформацію на слух, але й сама висловлює свою думку, коригуючи вимову, вибираючи соціально значущі емоційно насичені слова); цілісного (дитина використовує слова і фрази, диференціює соціально значущі звуки) [332, с. 10]. А. Богуш (2003) зауважує, що «для успішного навчання в закладах загальної середньої освіти найбільшого значення набувають такі якості, як уміння чути сказане педагогом, уміння ясно, точно, граматично правильно висловлювати свої думки в поширених пропозиціях, невеликих оповіданнях» [33, с.26]. Структура висловлювань старших дошкільників уже наближена до дорослого мовлення: повідомлення, ставлення до повідомлень, питання, спонукання до дій. У цьому віці зміст висловлювань відокремлюється від егоцентричних позицій. Зростає здатність враховувати позицію, обізнаність та доводи слухача; вибудовується організація змісту висловлювань (просторово-понятійне і тимчасове структурування за І. Зимовою; вміння створювати тексти такі як розповіді та опис [527].

Дитина підготовчої групи має повністю оволодіти фонематичною структурою слів, орфоепічними нормами під час вимови звуків, словотворчою системою; без труднощів відновлювати суб'єкти метафоричного словосполучення (операції аналізу), а також засвоїти всю граматику, послуговуючись елементарними формами рідної мови. Проте, книжні

синтаксичні конструкції викликають проблеми навіть у молодшому шкільному віці. Навички зв'язного мовлення діти старшого дошкільного віку опановують у процесі навчальної діяльності та під час спілкування з дорослими та однолітками. У них достатньо сформований артикуляційний апарат мовлення – для вимови звуків та фонематичний слух – для здійснення слухового аналізу та синтезу звуків у словах [33].

За їх спостереженнями мовленнєва готовність включає сформованість словникового запасу, звукового, монологічного мовлення та його граматично правильної будови. Також, мовленнєва готовність до шкільного навчання розглядає вміння дітей довільно керувати своєю поведінкою та пізнавальними процесами. Розвиток мовлення в дошкільників є передусім важливий як засіб спілкування та передумова засвоєння знакової системи на письмі, оскільки формування писемного мовлення протягом середнього і старшого дошкільного дитинства істотно визначає прогрес інтелектуального розвитку дитини.

За твердженнями Н. Шиліної (2003) мовленнєва готовність передбачає наявність у старшого дошкільника певних знань і уявлень про довкілля, достатній лексичний запас, чітку звуковимову, граматично правильне мовлення, зв'язне висловлювання, фонетичне сприймання та звуковий аналіз слів, уміння уважно слухати педагога, помічати та виправляти мовленнєві помилки, тощо [356].

Поведінковий рівень розвитку включає емоційну, вольову та мотиваційну готовності. Вченими (Р. Павелків, 2002; О. Bielova, 2019; W. Hartup, 1992 та ін.) [215; 396; 487] зазначено, що *емоційна готовність* передбачає сформованість у дітей дошкільного старшого віку емоційного інтелекту – вміння розпізнавати та керувати своїми емоційними станами.

Готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти – це не тільки можливість оволодіти навчальною грамотою, але й уміння взаємодіяти зі своїми однолітками, іншими дітьми та дорослими в шкільному просторі (N. Zareen, N. Karim, U. Khan, 2016) [688]. Ключовим питанням стає сформованість емоційних навичок, якими має оволодіти дитина в дошкільному

віці (N. Eisenberg, A. Morris, 2002) [450]. Емоційна підготовленість дозволяє максимізувати особистісний досвід в умовах навчального закладу та зменшити стресові ситуації, покращити пізнавальну діяльність (J. Cliffe, C. Solvason, 2020; J. Murray, I. Palaiologou, 2018) [425; 576].

Емоційна стійкість у хлопців розвивається повільніше ніж у дівчаток. Як зазначає W. Hartup (1992) [487], до п'ятирічного віку в хлопчиків менш розвинені соціальні навички. І на їх формування необхідно більше часу, ніж дітям протилежної статі. У своїй праці вчений виділяє декілька аспектів, які визначають соціально-емоційну готовність дитини до навчання в закладах загальної середньої освіти: 1) адекватно реагувати та сприймати людей, котрі її оточують; 2) вивчати інтерпретації мови тіла, що допоможе адаптуватися до взаємодії з іншими людьми; 3) навчитися виконувати дії почергово; 4) контролювати свої емоції; 5) засвоїти сімейний етикет; 6) взаємодіяти з близьким оточенням; 7) розвинути емпатію до людей та тварин; 8) опанувати життєво-необхідні навички; 9) навчитись взаємодіяти із однолітками [487].

Р. Павелків (2002) наголошує, що емоційна стабільність дітей старшого дошкільного віку дозволяє на високому рівні сприймати навчальні завдання та співвідносити їх за ступенем складності. Якщо в дітей виникають труднощі під час виконання завдань, вони не вдаються до неформально-емоційних нападів, а намагаються самостійно розв'язати питання, або звертаються до дорослих за допомогою. Така поведінка характеризує їхню емоційну стійкість, адекватне самооцінювання, сформованість вольових компонентів. Емоційна готовність до шкільного навчання вказує на здатність дитини адекватно реагувати на свої успіхи та невдачі. Так, позитивні почуття (радість, задоволення) дошкільник переживає, зважаючи на успішні результати; негативні (сум, печаль, образа) – зважаючи на невирішені завдання. Одним із важливих аспектів емоційної готовності є мовленнєва сформованість, а саме: вміння спілкуватися з однолітками та дорослими, здатність висловлювати свою позицію, обмінюватися думками тощо [215].

Для отримання позитивних результатів у навчанні велике значення має емоційне підкріплення. Емоції – це «двері», через які можна налаштувати дитину на співпрацю (О. Bielova, 2019). Дошкільник очікує схвалення, гарного оцінювання за правильно виконану роботу: почуття, яке охоплює його у цей момент (радість, ентузіазм, захоплення, лікування тощо), мотивує на подальші дії, породжує якості, які в подальшому переростуть в особливість характеру, а саме: впевненість, наполегливість тощо [396].

М. Савчин та Л. Василенко (2005) [267] зазначають, що емоційна готовність старшого дошкільника зумовлена формуванням у нього вмінь контролювати та регулювати свої емоційні прояви. Основний контекст емоцій та почуттів опирається на причини та об'єкти переживання. Розвиток вищих почуттів, переживань розкриває ставлення дітей до батьків. Саме під час спілкування з ними формується різна модальність емоцій та переживань: 1) позитивна (захоплення, радість, ніжність, надія, подяка, натхнення, захоплення, довіра тощо) в процесі спільної діяльності; 2) негативна (тривожність, страх, образа, апатія, ревності, гнів, агресія тощо) під час конфліктних сімейних ситуацій.

Дослідник О. Білан (2017) емоційний компонент дошкільників переносить у площину мовленнєвого етикету. На його думку, дитина на цьому етапі життя має оволодіти правилами культурного мовленнєвого спілкування, а саме: не перебивати старших у розмові; вміти вислуховувати співрозмовника, не використовувати зневажливий тон, грубощі, неповагу; вміти розмовляти невимушено, без притиску, без зайвих жестикуляційних рухів та мімічних виразів. Така позиція вченого доводить, що майбутній першокласник повинен уміти опановувати та контролювати свої емоції [27].

Л. Виготський (1966), О. Запорожець (1977), С. Izard (1991) обґрунтовують особливості розвитку дошкільника з трьох позицій: фізичного (поведінка, вчинки та дії), емоційно-чуттєвого (прояв емоцій залежно від ситуацій) та інтелектуального (думки, вміння висловлювати свою позицію, обміркування, узагальнення та висновки). Науковці вдало стверджують, що поєднання

емоційного та інтелектуального компонентів дозволяє успішно здійснити будь-яку форму діяльності. Емоції, на думку С. Izard (1991), впливають на роботу сприймання, мислення, мовлення, забезпечують відповідні дії [58; 94; 502].

О. Запорожець (1977) наголошує, що виховання почуттів із перших років життя закріплює емоційне ставлення суб'єкта до близького оточення, так і довкілля. Чим вищий соціальний статус життєвих умов, тим кращий розвиток емоційного фону дитини. Не існує поганих або хороших емоцій [94]. С. Izard (1991) виділяє десять основних емоцій (радість, подив, сум, гнів, презирство, відраза, страх, сором, провина, ніяковість), кожна з яких переходить від внутрішнього переживання до зовнішнього реагування. Вони є провідними у психіці дитини, натомість інші є другорядними, їх прояв супроводжується інтонацією, тембром голосу, мімікою обличчя, жестикуляцією та рухами тіла [502, с.58–62; 501]. Додаткові емоції, на думку С. Рубінштейна (2019), розкривають уже сформований у свідомості тип переживань. Тому вміння «зчитувати» емоційні прояви у співбесідника дозволяє передбачити хід його дій, думок, прогнозувати власну модель поведінки [261].

С. Максименко (2003) констатує, що емоційна готовність – це вміння старшого дошкільника контролювати свою поведінку в соціальному середовищі. Під час підготовки до школи мають бути сформовані позитивні емоційні переживання (радість, задоволення, захоплення, інтерес, симпатія, довіра, повага, вдячність, упевненість тощо), які в майбутньому забезпечать комфортні взаємовідносини між учителем та учнями, розвинуть почуття впевненості у власних можливостях та сприятимуть адекватній самооцінці. Велике значення має сформованість відповідних переживань до навчальної діяльності: процесу, результатів, виконання завдань. Помилки, невдачі, труднощі призводять до прояву негативних емоцій (смуток, невдоволеність, прикрість, відчай, боязнь, нудьга, невпевненість, недовіра тощо), які знецінюють старання дитини, зменшують цікавість до навчання, їх тривалий стан знижує рівень розвитку пізнавальних процесів [175].

Вольова готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти на думку багатьох вчених (В. Поуль, 2018; Р. Павелкова, О. Цигипало, 2013; Л. Соловйова, 2012; Д. Ельконіна (1989); С. Blair, С. Raver, 2015; G. Duncan, 2007; E. Sorokoumova, M. Kurnosova, 2020 та ін.) стає актуальною проблемою як у дошкільній так і початковій освіті [239; 214; 293; 360; 399; 448; 647]. Сформованість у дошкільному віці позитивних вольових якостей таких як цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість, самостійність, наполегливість тощо сприяє кращій адаптації майбутнього школяра до засвоєння навчальної програми, налагодженню комфортних стосунків з дорослими та колективом однолітків. Характер вольових зусиль залежить від багатьох факторів: індивідуальних особливостей, темпераменту, стилю виховання, соціально-економічних умов, статі, типу нервової системи тощо. Великого значення набуває дошкільна освіта, яка формує вольові складові під час ігрової та навчальної діяльності і стає базою для початкової та загально середньої освіти. Вольова несформованість впливає й на особистісні якості дитини, що проявляється у вигляді ліні, впертості, боягузтві, емоційній неконтрольованості, недисциплінованості, пасивності, байдужості тощо, тобто все, що заважає учню адекватно розвиватися, здобувати новий рівень знань, умінь та навичок в умовах шкільного навчання.

За дослідженнями Д. Ельконіна (1989), на вольову готовність впливає вміння зосереджуватися на діяльності, вміння виконувати її за вербальною інструкцією дорослих. Науковець запевняє, що довольна поведінка, а відповідно й вольові зусилля розвиваються під час рольових ігор у колективі однолітків. Такі умови допомагають дитині корегувати свої недоліки за зразком інших дітей. Розглядаючи проблему вольової готовності, вчений на перше місце ставив сформованість передумов до навчальної діяльності: вміння свідомо керувати своїми діями; орієнтуватися у вимогах, що заявлені дорослими; вміння уважно слухати того, хто говорить, і чітко виконувати завдання; вміння виконувати завдання за зоровим зразком [360, с.287 – 288].

Учені (Л. Соловійова, 2012; Д. Ельконін, 1989; G. Duncan, 2007 та ін.) довели, що на успішність становлення вольової поведінки впливають індивідуальні відмінності дітей, їх пізнавальна спрямованість та фізичні зусилля. Крім розвитку позитивних вольових *якостей* (самостійність, упевненість у своїх силах, витримка, наполегливість тощо), діти легко наслідують (під впливом навіювання) й негативний приклад, що характеризує їхню недостатню стійкість та довільність вольових зусиль у соціальному просторі [293; 360; 448].

Самоконтроль і вольова довільність у старших дошкільників формується під час навчальної діяльності. За спостереженнями Р. Павелкова, О. Цигипало (2013), діти можуть витримувати тривалі вольові навантаження: долати труднощі, доводити справу до логічного завершення, зосереджуватися на вербальних інструкціях, планувати дії (у важких ситуаціях обговорюють дії в голос), обмежувати власні бажання, адекватно оцінювати результати своєї діяльності та поведінки, передбачати наслідки [214, с. 83–84]. Дослідження Е. Sorokoumova, М. Kurnosova (2020) довели, що особливість вольового компоненту включає здатність дітей старшого дошкільного віку ставити перед собою лише близькі, конкретні цілі, які обмежені умовами навчального завдання. Під час виконання яких у більшості дошкільників спостерігається слабка регуляція своїх дій, виникає потреба у допомозі зі сторони дорослих як у плануванні так і контролю за процесом діяльності [647].

С. Blair, С. Raver (2015) вказують, що на розвиток у дитини навичок саморегуляції та вольових зусиль впливає соціально-економічні умови. Недостатня сформованість цих якостей виявляється у дітей, що проживають у родинях які не можуть забезпечити їм оптимальний розвиток. Автори зазначають, що оволодіння дітьми навичками саморегуляції, дає можливість створити основу для супутнього прогресу у зростанні академічних здібностей. Підтримка під час раннього та дошкільного навчання ефективно сприяє підготовці до школи [399].

Вольова готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти визначається як будь-яка регуляція поведінки під час навчальної діяльності, де

визначаються мотиви, цілі та мобілізуються зусилля для їх досягнення. Вольова готовність успішно формується, якщо в старшому дошкільному віці під час гри. В якості основних критеріїв виділяє вольову готовність, вольову поведінку, мотивацію на досягнення мети, орієнтацію на задану систему вимог, здатність до самоорганізації, адекватність самооцінки та відношення до оцінки.

Науковиця В. Мухіна (1986) зазначає, що для розвитку вольових якостей дитина має пройти певні етапи: цілеспрямованість дій; постановку мети; активну мотивацію; регульовальне мовлення під час відповідних дій [200]. Становлення вольової поведінки залежить від сформованості мовленнєвого планування й регуляції. Для опанування навичок словесної саморегуляції потрібен певний час та досвід. Тому, на думку В. Поуль (2018), активізація регулятивної та планувальної функцій мовлення (відбувається під час навчання зв'язного висловлювання) є важливою психологічною умовою оптимізації процесу розвитку вольової поведінки [239, с.72 – 90].

Показниками вольової готовності, є чотири стадії розвитку дитини: вміння розуміти правила поведінки; аналіз своїх дій; осмислення життєвих ситуацій, оцінювання своїх вчинків та дій з позиції соціальних поведінкових норм; усвідомлення, керування своїми діями, передбачення результатів своєї діяльності. Вольові зусилля дошкільника, на думку Л. Виготського (1982), залежать від соціального досвіду. Провідну роль у цьому відіграє мовленнєвий контакт дитини з близьким оточенням. Насамперед, вольову поведінку скеровують дорослі за допомогою слова. Надалі, засвоюючи соціальні нормативні правила, дитина (за участю свого мовлення) самостійно регулює поведінку, що й визначає рівень розвитку її вольової регуляції [62, с.65 – 88].

С. Чахарна (2015) вивчаючи готовність старших дошкільників з особливими потребами (зокрема з порушеннями слуху) до шкільного навчання вказувала, що у цієї категорії дітей достатній рівень емоційно-вольової готовності до школи, що й притаманний їх одноліткам з типовим психофізичним

розвитком. Натомість виникають проблеми в мовній, когнітивній, мотиваційній, соціальній готовності [336].

Мотиваційна готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає бажання дитини стати учнем і навчатися. Це своєрідна сформованість «внутрішньої установки» (перехід від ігрової позиції до навчальної), якісне перевлаштування психічної сфери: засвоєння системи чинних шкільних правил; розуміння оцінювання; сформованість потреби, щоб досягати успіху (не боятись невдач); адекватний рівень самооцінки (усвідомлення своїх можливостей) та домагань (розвиненні вольові зусилля).

Пізнання оточуючого світу дитиною відбувається з перших днів її життя (С. Latorre, W. Adam, 1998). Відбувається внутрішнє спонукання до навчання, що часто називають мотивацією. Базисні моделі мотивації, які мають вирішальне значення для встановлення міцних внутрішніх мотиваційних орієнтацій починають формуватися в ранньому віці. І саме дошкільні навчальні заклади мають можливість посприяти розвитку мотивації у дітей [536].

L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi (2018, 2020) оцінюючи мотивацію досягнень (за тестами Бендера-Гештальта та Неймеєгсе) у дітей дошкільного віку вказували її позитивний вплив на академічну успішність у початкових класах. Вони наголошують, що загальна готовність та навчальна мотивація збільшують рівень мотивації досягнення [372; 549]. Вона відіграє велике значення під час засвоєння першокласниками освітньої програми початкової школи ніж їх загальна готовність. Більшість вчених (F. Bakhtiarvanda, A. Sana, D. Kazem, A. Hojjat, 2011) стверджують, що навчальні підходи взаємопов'язані з навчальними досягненнями та мотивацією досягнень [385], також існує пряма залежність між готовністю до навчання та навчальними досягненнями учнів (R. Dangol, S. Milan, 2019) [435]. На думку N. Asvioa, A. Suharmonc (2016) мотивація навчання та навчальне середовище, позитивно впливають на розвиток дітей [383].

Розроблені моделі навчання підвищують рівень мотивації в дітей до пізнавальної активності (L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi, 2020). Для досягнення

ефективних результатів під час формування мотивації досягнення у дошкільників, необхідно застосовувати двохсторонній вплив: залучення педагогічних працівників із закладів освіти та членів сім'ї дитини. Відповідно, завданням батьків стає підкріплення моделей навчання відповідним контролем, належним піклуванням та доглядом за дитиною [549]. Сімейна підтримка за словами N. Asvıoa, A. Suharmonc (2016) є важливою складовою під час навчання та виховання дитини. Батьківська присутність під час навчальної діяльності та активна участь у домашніх, громадських дошкільних заходах сприяє кращому мотиваційному розвитку їх дітей [383].

Дослідження G. Affandi, L. Mariyati (2018) доводять, що в різних світових культурах існують відмінності щодо питання готовності дитини до початкової школи. Кожен вивчений ними регіон мав свої особливості. Одні, зосереджуються на сформованості зорового сприйняття, рухової координації, зорово-рухової інтеграції та пам'яті. На їх думку це достатній розвиток до школи, зокрема високий рівень готовності автори надавали другим регіонам, які звертали увагу на розвиток когнітивних аспектів, а саме сформованість у дітей старшого дошкільного віку критичного мислення, спостережливості, дрібної моторики, адекватного сприйняття оціночного фактору, соціальної адаптації, навчальної мотивації, емоційної врівноваженості та навичок запам'ятовування (різні види пам'яті) [371; 372].

K. Amrai, E. Shahrzad, A. Hamzeh, P. Hadi (2011) вказують на слабкий взаємозв'язок між компонентами мотивації (самооцінка, заохочення, здібності, конкурентоспроможність, соціальна приналежність, досягнення майбутніх цілей, інтерес до навчання тощо) та навчальними досягненнями. Під час їх дослідження було виявлено, що діти, які значну увагу приділяли завданням ціннісного навчання – пізнавальній діяльності використовували когнітивні та моніторингові стратегії і мали більшу академічну успішність. На думку авторів, це сприятиме позитивному впливу на їх самодисципліну [376].

Мотивація за словами J. Filgona, J. Sakiyo, D. Gwany, A. Okoronka (2020), є впливовим фактором під час навчання. Успіх якого залежить від того,

наскільки мотивована особистість. Мотивація активізує дітей досягати навчальні цілі. Важливо визнати той факт, що мотивація навчання є центральним елементом ефективного засвоєння знань, умінь та навичок. Навчання – є важкою працею, яку можна здійснити лише за допомогою мотивації. Звичайна присутність дітей на заняті, не є гарантією того, що вони хочуть вчитися. Це лише ознака того, що діти живуть у суспільстві, в якому прийнято відвідувати школу. Високомотивовані діти не відчують проблем у навчанні, тоді як невмотивовані – визнають труднощі і як правило, не мають бажання вчитися. Оскільки сучасна освіта є обов'язковою то педагогічні працівники, на думку вчених, несуть відповідальність за мотивування дітей до навчання [459].

С. Рубінштейн (2019) поняття «мотив» порівнював із «будівельним» матеріалом, із якого вибудовується характер, відповідно мотиви на його думку виконують дві функції: 1) спонукають та спрямовують діяльність дитини; 2) надають діяльності суб'єктивний характер. Тому навчальна діяльність майбутнього школяра визначається його мотивами [261].

На розвиток мотиваційної сфери дошкільника впливає суспільно-ціннісний мотив. Готовність до навчання визначається мотиваційною готовністю, яка включає достатньо розвинену потребу в знаннях, уміннях, бажанні постійно вдосконалюватися. Відсутність навчальної мотивації призводить до труднощів, які будуть ускладнювати процес навчання дитини в школі. Науковці розглядають мотиваційну готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти, як якість особистісної готовності. Вони підкреслюють важливість мотиваційного компонента, оскільки від характеру мотиву залежить вибір засобу для досягнення результату діяльності та характер дій. Неготовою до шкільного навчання, на думку J. Filgona, J. Sakiyo, D. Gwany, A. Okoronka (2020), є дитина, в котрій ще не сформовані мотиви та «внутрішні позиції учня», а саме: відсутність прагнення йти до школи, що виражається через імпульсивність поведінки, відсутність стійкої ієрархії мотивів, невиразність навчально-пізнавальних мотивів, низький рівень усвідомлення своїх спонукань,

коли дитина не може вербалізувати мотиви навчання чи пояснити його значення [459].

Особистісний рівень розвитку дітей старшого дошкільного віку ґрунтується на особистісній, соціальній та комунікативній готовностях до навчання в закладах загальної середньої освіти.

Особистісна готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з наукових поглядів вчених (Л. Малинович, 2003; S. Kagan, 1995; J. Niemeier, 2001; Q. Pan, 2019; S. Pekdoğan, 2016; P. Serpil 2017 та ін..) [180; 514; 583; 597; 605; 636] передбачає сформованість психологічних властивостей (характеру, темпераменту), мовленнєвого (фонетико-фонематичний, лексико-граматичний розвиток, достатній словниковий запас, вміння слухати та висловлювати власну думку та ін.), інтелектуального (розумова активність із залученням процесів сприймання, пам'яті, уваги, мислення, уяви та ін.), емоційного (різні види емоцій та почуттів таких як моральність, естетичність, праксичність та ін.), вольового (цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість на ін.), мотиваційного (потреба в досягненні успіху, адекватний рівень самооцінки та домагань), фізіологічного (фізична зрілість), соціального (уміння вибудовувати взаєностосунки) компонентів.

За словами І. Корякіної (2010), К. Snow (2006) та інших вчених майбутній учень має свідомо ставитись до навчальної діяльності, до своїх можливостей, результатів роботи та поведінки. Окрім рівня сформованості довільності, інтелектуальної, емоційної сфер для виконання конкретних завдань відносяться такі уміння дитини, як підтримування розмови зі своїми однолітками, бути ініціатором бесіди й спілкуватися з близьким оточенням [135; 644]. За сприятливих умов розвитку пізнавальної, емоційної, вольової та мотиваційної сфер у старших дошкільнят закладається основа особистісних якостей. Психолого-педагогічні помилки в ході навчання та виховання дитини цього періоду розвитку можуть викликати труднощі під час шкільної адаптації.

Р. Гінзбург (1988) до складової особистісної готовності включав мотиваційний компонент – прагнення дитини бути учнем. Рівень особистісної

готовності визначався через наявність одного з п'яти мотивів: *навчального* (адекватне бажання отримувати знання, вміння); *пізнавального* (потреба в новій інформації); *позиційного* (порівняння себе з дорослими); *ігрового* (нерозуміння шкільного статусу); *соціально не визначеного* (нав'язана думка дорослого, відсутність розуміння шкільної освіти); *необ'єктивного* (дія за представленим зразком, заради купування нових речей, йти до школи «як усі» тощо) [70].

Особистісна готовність дітей до навчання в закладах загальної середньої освіти постає крізь рівень розвитку їхньої самоактуалізації – позитивного сприйняття самих себе. До структури особистості дошкільника вчена відносить: *домагання особистості* – прагнення бути привабливими та ефективними (дівчата хочуть стати привабливими, хлопці – ефектними). Рівень домагань формується шляхом успіхів та невдач: якщо дитина впевнена у своїх можливостях, то її нерішучість компенсується переконливими та сміливими діями); *Я-концепція* – поступовий розвиток оцінювального, емоційного та когнітивного аспектів; *перспектива особистості* – вибір зразка для наслідування, що відповідає образу дорослості; *ієрархія мотивів* – уміння визначати значущість мотивів (від най важливіших для навчання до менш ефективних).

Особистісну готовність дитини у наукових джерелах часто розглядають у загальному. Науковці описують фактори, критерії, умови які визначають готовність дошкільників до навчання в загальноосвітньому просторі. Зокрема, S. Kagan, E. Moore, S. Bredekamp (1995), розкривають п'ять вимірів готовності: фізичну (стан здоров'я, фізичні здібності); соціальний та емоційний розвиток (здатність взаємодіяти з близьким оточенням, розуміти почуття інших, адекватно проявляти емоції); підхід до навчання (схильність до навчання); сформованість мовлення (комунікативні здібності, граматичне правильне мовлення); пізнавальна активність, загальна обізнаність (знання конкретних соціальних культур) [514].

Інші дослідники (S. Dockett, B. Perry, 2007) вказували, що для готовності до школи необхідно зважати на всі сфери розвитку дитини [444]. Так, наприклад,

S. Rimm-Kaufman, R. Pianta, M. Cox (2000), пропонують враховувати розвиток навичок, які потрібні для досягнення успіху [618]; J. Niemeyer, C. Scott-Little (2001) підкреслюють важливість сформованості елементарних знань з предметів, які будуть вивчатись у початкових класах [583]. Q. Pan, K. Trang, H. Love, J. Templin, (2019) звертають увагу на розвиток саморегуляції, особистих та соціальних навичок [597]. M. Sudarmo, I. Lely (2017) зазначають, що чим вища здатність дітей вирішувати проблеми, тим вища їх готовність до вступу в початкову школу [655]. P. Serpil, A. Esra (2017) висловили думку, що академічна успішність, навички соціального спілкування, достатня зрілість, вміння спілкуватися з батьками та сфери психічного розвитку значно впливають на готовність дітей до школи [636].

G. Saluja, C. Scott-Little, R. Clifford (2000) [627] вказують на важливість використання «оцінок готовності», і діти, що є «не готовими» мають пройти додаткову підготовку залишившись ще на рік у дошкільному закладі (K. Maxwell, R. Clifford, 2004) [556]. Таке оцінювання критично сприймається окремими вченими S. Dockett, B. Perry (2007), K. Snow (2006) та ін., і зазначається ряд проблем, які виникають під час тестування [444, 644].

Оцінка готовності за словами S. Dockett, B. Perry (2007), M. Jannah (2015), J. Niemeyer, C. Scott-Little (2000), має враховувати сформовані навички особистості дитини, а саме: фізичне здоров'я (знання про стан свого здоров'я, вміння слідкувати за своїм тілом тощо); підхід до навчання (прагнення та допитливість, наполегливість, креативність та винахідливість, планування і міркування); соціальний та емоційний розвиток (Я-концепція, самоконтроль, стосунки з дорослими, стосунки з однолітками, вирішення соціальних проблем); мовлення та спілкування (вміння слухати, висловлювати думку, розширений словниковий запас, граматичне правильне мовлення); передумови грамотності (початкові вміння читання та письма); когнітивний розвиток та загальні знання (розвиток математичного, наукового мислення, мистецького уявлення, соціальної адаптації); руховий розвиток (дрібної моторики) [444; 504; 583].

Соціальна готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає і належну сформованість у старшого дошкільника вмінь вибудовувати взаєностосунки зі своїми однолітками та дорослими.

Процес соціалізації представляє важливу умову для гармонійного розвитку дитини. Готовність до шкільного навчання, на думку U. Bronfenbrenner (1969), R. Zazzo (1960), J. Bruner (1970) та інших вчених, забезпечується низькою соціальних чинників, особливостями громадського та сімейного виховання. Малеча з моменту народження потребує соціального оточення, для задоволення своїх потреб вона вимагає уваги та турботливого ставлення від інших осіб. Загальнолюдській, культурний досвід набувається дитиною під час взаємодії та спілкування її з близьким оточенням. Саме через комунікаційні дії здійснюється розвиток свідомості і вищих психічних функцій. Уміння адекватно сприймати життєві ситуації, позитивно вирішувати проблемні питання дозволяє дитині комфортно жити в суспільстві людей; завдяки спілкуванню вона не тільки пізнає іншу людину (дорослого або однолітка), але і саму себе [405; 406; 689].

Дитина старшого дошкільного віку має усвідомлювати соціальну позицію учня, незважаючи на рівень інтелектуального розвитку несформованість соціальних навичок призводить до проблемних відносин у колективі однолітків та дорослих, психофізіологічних перевантажень. Розвитку шкільних соціальних навичок дорослі повинні приділяти особливу увагу. Дітей завчасно потрібно навчати взаємодіяти між ровесниками, створювати подібні ситуації в умовах дитячого садка, домашніх обставинах, щоб малюк у подальшому відчував себе впевнено і йому хотілося йти до школи [511].

Соціальна готовність – це потрібність у спілкуванні зі однолітками та вміння підкоряти свою поведінку законам дитячих груп, здатність приймати роль учня, вміння слухати та виконувати інструкції вчителя, також мають бути сформовані навички комунікативної ініціативи і самопрезентації. Соціальна готовність до навчання передбачає готовність до нових форм спілкування, новому ставленню до оточуючого світу та самого себе, що обумовлено ситуацією закладу загальної середньої освіти.

Готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти – це передусім фізична, соціальна, мотиваційна, розумова готовність дитини до переходу від основної ігрової діяльності до направленої діяльності більш вищого рівня. Досягнення цієї готовності відбувається за умови придатного середовища для розвитку і особистісної активної діяльності дитини. Соціальна адаптованість передбачає сформованість комунікативних здібностей. Дитина вчиться аналізувати різні життєві ситуації, розуміти стан інших людей, адекватно поводитися в суспільних місцях (в дитячому садку, на вулиці, в транспорті тощо). Якщо дошкільник нашкодується на конфлікт або іншу напружену ситуацію він шукає позитивні засоби для її вирішення [534].

G. Ladd, S. Herald, K. Kochel (2006) та інші вчені запевняють, що колективний досвід спілкування готує дитину до умов закладів загальної середньої освіти. Вчить її порівнювати себе з близьким оточенням, оцінювати власні можливості, самостійно застосовувати отримані знання для задоволення своїх потреб. Дошкільнику у цьому віці потрібне соціальне визнання, важливою є думка про нього інших людей. Свою самооцінку дитина підвищує під час демонстрації своїх вмінь та знань [534].

M. Fayeze, J. Ahmad, E. Oliemat, визначають шість вимірів готовності дитини 6 – 7 років до навчання в закладах загальної середньої освіти: наявність академічних знань, базові навички мислення, соціально-емоційна зрілість, фізичне здоров'я та розвиток моторики, самодисципліна, та навички спілкування. Вченими проведено дослідження вчителів початкових класів та вихователів дитячих садків, які визначали пріоритетність означених вимірів. Результати багатофакторного дисперсійного аналізу (MANOVA) показали, що існують статистично значущі відмінності у переконаннях досліджуваних за чотирма вимірами: академічні знання, базові навички мислення, соціально-емоційний розвиток та комунікативні навички. Вихователі дитячих садків оцінили ці виміри як важливіші, ніж вчителі 1 класу. Автори зазначають, що організована навчальна програма між дошкільною та початковою освітою надасть можливість підвищити розуміння проблемного питання готовності дітей

до школи та допомогти вчителям та вихователям визначити спільне бачення навичок та знань, які потрібні дітям перед вступом до закладів загальної середньої освіти [458].

Дослідження Q. Pan, (2019), S. Pekdoğan, (2016) вказують, що діти, які мали найвищі показники соціальних навичок найкраще проходили адаптацію до шкільних умов. Вони відрізнялись активністю у спілкуванні, кращою взаємодією з однолітками та дорослими, академічною успішністю, стійкою саморегуляцією, досягали бажаних результатів у навчальній діяльності [597; 605]. Важливу роль у розвитку соціальних навичок відіграють батьки. K. Jose, S. Banks, E. Hansen, R. Jones та ін. (2020), A. Mashburn, & R. Pianta (2006), S. Sheridan (2010) та інші вчені повідомляють, що батьківська любов, їх підтримка має велике значення під час переходу дитини від дошкільного до шкільного навчання. Дорослі мають налаштувати своїх дітей ефективно та самостійно справлятися з фізичними та психічними навантаженнями, вміло вирішувати соціальні ситуації у шкільному просторі [511; 554; 637].

Комунікативна готовність, на думку дослідників (О. Денисенко, 2012; О. Леонт'єв, 1969; Н. Франклін, 1989 та ін.), складається з когнітивного (процес пізнання інших людей, сприйняття їхньої думки, знаходження шляхів вирішення конфліктних ситуацій), емоційного (здатність співпереживати) та поведінкового (здатність співпрацювати, організаторські здібності, ініціативність) компонентів [82; 156; 465].

О. Леонт'єв (1969) у своїх працях зосереджується на мовленнєвій комунікації. На його думку, система мовленнєвих дій забезпечує різні види діяльності – теоретичну, інтелектуальну, частково практичну. Мовленнєва комунікація побудована з висловлювань і є самодостатньою [156].

За словами І. Марченко (2014), комунікація – це елемент спілкування, у ході якого здійснюється обмін різними уявленнями, ідеями, інтересами, почуттями. Передаючи інформацію, учасники комунікації в процесі спілкування ставлять перед собою певні цілі та наміри. Комунікація – це контакт із

навколишнім світом, виявлення інтересу до нього, а також сумісний із іншими людьми вплив на світ і його формування через діалог [189].

На думку Л. Виготського (1982), комунікативна функція є генетично вихідна й основоположна щодо становлення мовлення. Від її своєчасного розвитку залежить весь подальший розвиток особистості. Мовлення на початку виконує роль засобу комунікації і лише потім на цій основі стає знаряддям мислення та довірливої регуляції дитиною своєї поведінки [60, с. 106].

Залежно від використовуваних знакових систем комунікації R. Lengel, D. Daft (1988) поділили їх на вербальні (словесна взаємодія сторін, що здійснюється за допомогою знакових систем, символів, головним серед яких є мова, здійснюється через діалог, дискусію і бесіду) та невербальні комунікативні засоби (поза, жести, міміка, погляд тощо). Невербальні засоби комунікації (так само як і вербальні) виконують базові функції комунікації (інформаційну, прагматичну й експресивну). Невербальні знаки (наприклад, жести, міміка) найчастіше є невмотивованими індексованими знаками і розкривають почуття, емоції, оцінне ставлення. Прагматична функція включає: встановлення контакту, зворотного зв'язку; соціальну орієнтацію; спонукальні й регулювальні мотиви. Експресивні функції включають адаптивні, емотивні (викликають емоції) й емпатичні (емоційне виділення певного фрагмента) засоби [539].

Як зауважує А. Богуш (1998), комунікативна готовність дітей до умов закладів загальної середньої освіти передбачає оволодіння ними практичних мовленнєвих навичок, удосконалення та усвідомлення комунікативних форм і компонентів. Комунікативна готовність загалом передбачає оволодіння мовленнєвих та немовленнєвих засобів спілкування (міміки, жестів, рухів); використання мовлення у навчальній і соціально-побутовій діяльності; застосування у повсякденних життєвих ситуаціях; проявлення ініціативи під час спілкування; вирішення емоційно-мовленнєвих ситуацій [29].

Фізіологічна або фізична готовність (психосоматична готовність) – рівень розвитку функційних систем організму та стан здоров'я дитини. Нові умови перебування в закладі загальної середньої освіти призводять до

незвичного навантаження на першокласника. Особливі вимоги, тривале навчання, зниження рухової активності все це, на думку вчених (Е. Вільчковський, 1998; Е. Вільчковський, О. Курок, 2004; С. Гозак, О. Філоненко, 2015; Л. Ковальчук, 2007; Н. Маковецька, 2011; А. Хрипкова, 1982 та ін.) може викликати в дітей тривалу адаптацію, стресовий стан, труднощі у навчальній діяльності, соціалізації тощо [53; 54; 72; 115; 174; 334].

С. Гозак, О. Філоненко (2015), вивчаючи функційну готовність руки дітей старшого дошкільного віку до письма стверджують, що лише четверта частина досліджених має сформовану координацію та просторово-часові уявлення, проте переважає низький розвиток психомоторної сфери, а саме: недостатній рівень зорово-рухової координації, знижена вольова активність, неготовність м'язів кисті руки оволодівати писемним мовленням. Під час дослідження динамічного тремору не виявлено жодних відмінностей між хлопцями та дівчатами [72].

Послаблення динамічного тремору під час фізіологічного дозрівання дитини, на думку, вказує на сформованість у неї відповідних структур головного мозку та їхню узгоджену роботу. Наявність проблем у розвитку дрібної моторики, зорового сприйняття, уваги може призвести до труднощів під час навчання, підвищеного стану тривоги [118].

Науковиця Г. Омеляненко (2014), вивчаючи фізичну готовність старших дошкільнят до навчання в закладах загальної середньої освіти зауважує, що переважно в дітей (хлопців та дівчат) паспортний вік відповідає біологічному. Лише незначна кількість досліджених (15,4% хлопчиків і 13,7% дівчаток) випереджає свій розвиток (відповідно до паспортному віку), і найменше з них (5,7 % хлопчиків і 4,8 % дівчаток) відстає від нього. Матеріали дослідження фізичного розвитку дошкільнят вказують на середні та вищесередні показники. Оцінка фізичної готовності: спритність та гнучкість у хлопців відповідають середньому рівню; швидкість, сила, витривалість – високому. У дівчат спостережена швидкість на високому рівні, а решта показників фізичної підготовки – на середньому. Узагальнені результати дослідження свідчать, що показники фізичної працездатності в дітей старшого дошкільного віку

відповідають середньому рівню, а розумова працездатність значно випереджає й відповідає середньому та вищесередньому рівням [211].

Таким чином, аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає сформованість у дитини старшого дошкільного віку педагогічних (загального та спеціального), психологічних (пізнавального, інтелектуального, когнітивного, мовленнєвого, комунікативного, емоційно-вольового, мотиваційного, особистісного й соціального) та фізіологічних компонентів. Їхній розвиток забезпечить успішну адаптацію дитини до умов закладів загальної середньої освіти: без труднощів сприймати та засвоювати освітню програму; фізично витримувати навчальне навантаження; здійснювати комунікативні зв'язки з однолітками та педагогічними працівниками; вміти самостійно організувати свою діяльність; розуміти вимоги та соціальні норми поведінки; адекватно поводитися й усвідомлювати наслідки від скоєних вчинків тощо.

Основною складовою всебічної готовності все ж таки є мовленнєва підготовка дитини. Сформовані мовленнєві функції (комунікативна, регулятивна, інформативна, пізнавальна, експресивна, імпресивна, функційна тощо) дають змогу дошкільнику на високому рівні сприймати інформаційну дійсність, її усвідомлювати, аналізувати та реалізовувати у вигляді власної думки. За допомогою мовлення дитина пізнає навколишній світ (пізнавальні процеси), проявляє інтерес до різних видів діяльності (мотиваційна сфера), аналізує свої можливості (особистісна сфера), здійснює планування, реалізує дії, регулює поведінку (вольові якості), переказує свої внутрішні переживання та почуття (емоційна сфера). Мовлення для дитини – це невід'ємна частина життя. Його недорозвинення зумовлює стійкі труднощі під час засвоєння навчального матеріалу, а також проблеми регульовальної та комунікативної функцій мови.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення проблеми мовленнєвої готовності в старших дошкільників з нормотиповим розвитком та психофізичними й інтелектуальними порушеннями. Аналіз наукового дослідження дозволить простежити ще нез'ясовані питання щодо мовленнєвої

готовності до навчання в закладах загальної середньої освіти дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

1.3 Парадигма онтогенезу мовлення як методологічна основа мовленнєвого розвитку

Дефінітивний аналіз терміносполуки «мовленнєва готовність» базується на сутності поняття «мовлення». Про відмінність мови та мовлення писали представники (Ch. Bally, 1928; S. Karcevskij, 1929; F. de Saussure, 1907, 1916; A. Sechehaye, 2010 та ін.) Женевської школи ще в 19 столітті. Зв'язок мови та мовлення, за вченням F. de Saussure (1907), розглядався різнобічно: і як віртуалізація мовленнєвих чинників (системоцентричний підхід), і як актуалізація віртуальних знаків мови у процесі його функціонування (текстоцентричний підхід). Отож, за спостереженнями одного з представників Женевської школи, мова необхідна для реалізації мовлення. Мова і мовлення взаємопов'язані; розглядати їх окремо можна в абстрактно-філософському уявленні [386; 516; 630; 631; 635].

Згодом, А. Sechehaye (2010) представив учення про механізм циклу «мова → мовлення», де прагнув усвідомити зв'язок мови й соціального та індивідуального, статичного та еволюційного. Науковець протистояв теорії F. de Saussure (1907) і стверджував, що в абстрактному судженні на основі принципів класифікації «мовлення» можна сприймати як дограматичну форму перед мовою. Мовлення, вважав А. Sechehaye (2010), стосується водночас і синхронії (горизонтальна вісь – розвиток мови зараз), і діахронії (вертикальна вісь – історичний розвиток структурного елемента мови – звук (фонема), слово та речення), оскільки мовлення вже містить у своєму зародку всі можливі зміни [631; 635].

Теорію актуалізації – утворення смислів у мовленні, висвітлює представник цієї ж школи Ch. Bally (1928). Він зазначає, що «функція актуалізації полягає в переведенні мови в мовлення», тобто «мова-продукт →

мовлення». Засновник психологічної течії у мовознавстві Н. Steintal (1951), як і його попередник W. Humboldt (1984), у створеній концепції мову розглядав як надбання мовленнєвого досвіду певного народу, а мовлення відносив до духовної діяльності [386; 496; 649].

Один із перших українських мовознавців О. Потебня (1985) звертав увагу на різнобічні якості мови (динамічне утворення, процес, продукт), зокрема й висловлювання думки. Він поставив під сумнів єдність мови та мислення, вказуючи, що їх діяльність здатна відбуватися порізно. Наприклад, аналізуючи дитяче мовлення, виділив етапи утворення слів [238].

Л. Виготський (1966, 1982), Л. Засекіна та С. Засекін (2008), О. Леонт'єв (1969), С. Максименко (2008), W. Humboldt (2000), А. Luria (1982), В. Russell (1948) та ін. визначення мови тлумачать як систему знаків, що слугує засобом діяльності спілкування, розумової активності, вираження самосвідомості особистості [58; 60; 96; 156; 177; 496; 544]. Мову описують як невід'ємний інструмент для здійснення мовленнєвої та мисленнєвої діяльності, а мовлення, звісно, є процесом використання знаків мови під час комунікативної діяльності між суб'єктами. На думку А. Luria (1982), «мова представляє собою складну систему кодів», за допомогою яких можна самостійно проаналізувати предмет і назвати будь-які його ознаки, властивості, зв'язки. Якщо б людина була позбавлена праці та мови, то в неї не було б і абстрактного «категоріального» мислення [544, с.26–46]. С. Рубінштейн (2019) вважав, що мовлення – це продукт свідомості (думок, переживань, емоційних почуттів), узагальнене відображення дійсності. Мова ж реалізується в межах індивідуальної свідомості, є сукупністю мовних одиниць різних лінгвістичних рівнів (звуків, морфем, слів, речень). Мовлення – особливий вид діяльності (поєднання сприйняття та породження мовлення) [261].

Психолінгвістична література пропонує різні визначення поняття «мови» та «мовлення», тому поняття «мови» ми розглядаємо як засіб для здійснення процесу спілкування між людьми. «Мова» є системою знаків (кодів), які

передаються, інтегруються, видозмінюються, сприймаються та використовуються у вигляді інформаційної дійсності.

«Мовлення» – це організована форма комунікативної діяльності, яка існує в межах мови й реалізується через взаємодію семантичних, синтаксичних, лексичних, морфологічних, фонематичних та фонетичних операцій.

Вивчаючи онтогенез дитячого мовлення, звертаємо увагу на його походження. В тлумачних словниках ототожнюють «онтогенез мовлення» з «розвитком мовлення». Термін «онтогенез» розшифровують як індивідуальний розвиток [74; 203; 208; 285; 286], а «онтогенез дитячого мовлення» – це індивідуальний мовленнєвий розвиток дитини; оволодіння засобами мовлення (усного та писемного), що сприяє розвитку навичок комунікації, вербального мислення та літературної творчості.

Сучасні психолінгвісти надають перевагу глобальним принципово різним концепціям онтогенезу мовлення: нативізму, діяльнісній мовленнєвій теорії, когнітивному розвитку та нейрофізіологічній основі. Представники (N. Chomsky, 1965, 2002; W. Humboldt, 1984; D. McNeil, 1970; S. Pinker, 1996) [421; 422; 496; 562; 610] позиції нативізму вважали, що основою цілісного становлення особистості, її фізичного та психічного зростання, зокрема, й мовленнєвої квінтесенції є генетична запрограмованість. За ідеєю G. Miller (1951) та N. Chomsky (1965) [421; 566], здійснення процесу мовлення передбачає необхідні попередньо сформовані пізнавальні структури, які представляють когнітивну платформу з метою оволодіти мовленням. Тобто основою засвоєння мови є системи абстрактних граматичних структур та правил щодо формування мовленнєвого висловлювання. Для підтвердження своїх переконань науковці звертають увагу на швидкий темп опанування дітьми (до чотирьох років) знань та правил про мовні механізми. Крім того, як зазначав N. Chomsky (1965) граматична правильність дитячого мовлення здійснюється без коригування [421].

Згодом, науковець запропонував теорію «перемикання» – встановлення дитиною параметрів рідної мови на підґрунті мовлення навколишнього

середовища методом «проб і помилок». D. McNeil (1970) наполягав на спадковому встановленні зв'язку між суб'єктом та предикатом (актом висловлювання); предикатом та об'єктом; означенням та означуваним [273, с.224; 562, с.99–115]. Період засвоєння мовлення, на думку дослідника, триває до кінця підліткового віку; пізніше дитині важче сприймати мовні сигнали, наприклад, вивчаючи іноземні мови. Дослідник M. Tomasello (1996) розглядає вплив уроджених когнітивних навичок на опанування дітьми мовлення [662].

W. Humboldt (1984) у своїх працях описує мову як уроджену лінгвістичну здібність, зазначаючи, що цей процес керується внутрішніми чинниками. Мова є прихованою структурою в людському розумі, формується під впливом лінгвістичного досвіду. Німецький філолог також уперше по-філософськи характеризує її діяльнісну основу мовлення, покликаючись на те, що мова є сполучною ланкою між соціумом та людиною, котра утворює думку, а процес мислення зумовлює розуміння слова в акті мовленнєвої творчості. Лінгвіст визначає механізм оволодіння мовленням, а також спеціальні вправи, що спрямовані на розвиток мовленнєвої здібності [15, с. 36–38; 496]. Як зазначає K. Bühler (1990), на розвиток мовлення можуть впливати не лише інстинктивні передумови, вплив дресирування, а й інтелектуальні здібності дитини [410].

На думку С. Куранової (2012) більшість дослідників дотримується думки про важливість значення мовленнєвої вродженості. Йдеться саме про наявність уроджених рефлексорних реакцій (посмішка, яка поступово стає інструментом спілкування) та мовленнєвих центрів: Брока, що відповідає за моторну організацію мовлення (артикулювання звуків, складів); Вернике – сприймання, розпізнавання та обробка мовних звукових сигналів. За науковими спостереженнями в новонародженої дитини зона лівої півкулі збільшена. Отож, людина має здатність опановувати мову від народження [147, с. 150; 24].

Ідея діяльнісного підходу вперше була започаткована видатним радянським психологом Л. Виготським (1982). Згодом цю теорію вдосконалили О. Леонтьєв (1981), С. Рубінштейн (2019) та їх послідовники (О. Лурія (1979), О. Запорожець (1986), О. Літвінова (2017) та ін. [61; 95; 155; 158; 163; 167; 261].

Дослідники розглянули мовлення як мовленнєву діяльність, яка на їх думку безпосередньо пов'язана з предметною діяльністю. В 30-х роках ХХ ст.. Л. Виготський (1966) характеризував знакову систему (слово), соціум (процес спілкування) та діяльність у теоретичній єдності. Мовлення, з його позиції, набувало своєї діяльності, вмотивованості, евристичності, було соціально та предметно зумовленим. Він писав, що дитина вчиться співпрацювати з її оточенням, «... соціалізуючи практичне мислення шляхом розподілу своєї діяльності з іншими особистостями... Соціалізація практичного інтелекту призводить до соціалізації дії... Особистісна діяльність дитини спрямована на відповідну ціль...». Наявність знака, мовлення дозволяє «пред'являти у відповідній ситуації моменти майбутньої дії...», що вказує на заздалегідь спланованої цільові дії. Під час наукових досліджень учений розкриває фазово-ступеневу теорію продукування мовлення (*мотивація → смисловий зміст → синтаксично-семантико-граматичне і внутрішнє кодування → перехід від внутрішньої мовленнєвої акумуляції до зовнішньої реалізації (вимови) → контроль*), яка є базовою моделлю його породження [58, с.31 –49].

С. Рубінштейн (2019) продовжує ідейне напрацювання Л. Виготського (1970, 2019) [260; 261]: поняття «фазової будови» мовленнєвої діяльності розглядає через мотивацію, орієнтовні дії, планування діяльності, реалізацію плану та контролю. Розкриває суб'єктно-діяльнісний підхід, у якому суб'єкт не тільки проявляється під час діяльності але й здатен творити та визначатися; за типом діяльності суб'єкт можна виявляти й формувати. Діяльність як певний вид активності реалізовується через мету, мотив, дію, операції. Тісно поєднується зі свідомістю особистості, бо саме під її впливом людина здійснює самоконтроль. Вчений запевняє, що розвиток дитячого мовлення опосередковано навчанням. Для розуміння значення слів необхідно їх використовувати під час комунікування в різних життєвих ситуаціях. Мовлення відображає спрямованість індивідуума, його потреби, інтереси, схильності та ідеали [261, с. 106].

Удосконалюючи поняття діяльності, О. Леонтьєв (1983) вказує на головні структурні одиниці: *діяльність (здійснюється під впливом мотиву) → дія*

(визначається метою) → операція (забезпечується умовами реалізації) [155]. Згодом в «Основах психолінгвістики» О. Леонтьєв (1997), надає мовленнєвій діяльності автономний статус із власною специфікою функціонування. Але при цьому її розвиток відбувається, згідно з визначеною закономірністю за типом діяльності. Крім того, він зазначає, що породження мовлення здійснюється відповідно до п'яти базисних фаз, а саме: I – мотивація, II – думка (розуміння, мовленнєва інтенція), III – кодування думки у внутрішнє слово (внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання); IV – опосередкування думки в значеннях зовнішніх слів, або здійснення реалізації внутрішньої програми; V – опосередкування думки в словах, або акустико-артикуляційна реалізація мовлення (водночас із процесом фонації). О. Леонтьєв (1997) описує модель мовленнєвого висловлювання, яка проходить поетапні стадії: *процес внутрішнього мовлення (задум) → лексико-семантична організація, граматична побудова (обробка інформації) → відтворення у зовнішньому мовленні*. Визначав етапи мовленнєвого становлення в дітей: підготовчий (до 1 року); переддошкільний (первісне оволодіння мовленням від 1 року до 3 років); дошкільний (від 3 до 7 років); шкільний (від 7 до 17 років) [156, с. 114–120].

Мова за словами А. Маркової (1974), «...набуває певні функції, долучаючись до мовленнєвої діяльності, мовлення з різними завданнями...» [186, с. 10]. Покликаючись на вчення Л. Виготського (1966), О. Леонтьєва (1997) дослідниця вводить поняття «мовленнєвого віку» й розкриває генезис функцій мови і мовлення на певних вікових етапах розвитку дитини за такими критеріями: 1) новоутворення функцій мовлення; 2) зв'язок мовлення з провідною діяльністю відповідного віку; 3) оволодіння дитиною на кожному віковому етапі мовленнєвими засобами, які забезпечують реалізацію функцій мовлення; 4) усвідомлення дитиною цих функцій і засобів мовлення. В майбутніх першокласників достатньо сформовані регульовальні, планувальні функції мовлення, які передують дії та здійснюють організацію мовленнєвого процесу. Вчена також описує періодичність розвитку функцій мовлення, їх усвідомлення у певний віковий період та їх сфери реалізації: *діти немовлята*

(перший рік життя) – функція емоційно-соціальна, вказівна. Реалізація мовлення відбувається через рефлекторні мовленнєві прояви, зокрема гукання, гуління, трелі, белькіт, згодом – через перші слова. *діти раннього віку (від одного року до трьох років):* узагальнювальна, індикативна функції. Реалізація мовлення через ситуативне мовлення. *діти дошкільного віку (від трьох до шести–семи років):* соціальна, регулювальна, планувальна функції. Реалізація мовлення через форми мовлення (діалог, монолог, пояснення, розповідь, опис, бесіду тощо) [34, с.52; 186, с. 10 – 12; 29–31].

Питання мови й мовлення були предметом досліджень також І. Бодуена де Куртене (1960). Мова, за його словами, «не представляє замкнутий у собі організмом та недоторканим ідолем, вона є знаряддям і діяльністю...». Мовознавець звертає увагу на особливості мови та мовлення, які дитина може самостійно засвоювати: процеси звуковимови та сприйняття мовлення на слух; поділ складних мовленнєвих цілих та визначення простих синтаксичних одиниць мови, зокрема словосполучень; поєднання форм мови; розуміння значень слів та виразів тощо [311].

М. Жинкін (1960) у своїй останній праці «Мовлення як провідник інформації» пропонує завершальний варіант концепції механізмів внутрішнього мовлення. Завданням його дослідження було об'єднати три комунікативні коди в єдину саморегульовану систему: мова, мовлення та інтелект. У дитини під впливом реальної дійсності повинна сформуватися мовленнєва комунікація, яка представляє її інтелектуальні можливості. Мовою та мовленням керує інтелект, який кодує інформацію. Відповідне протиставлення дискретних кодів мови, мовлення та інтелекту створило новий змішаний предметний код, а саме внутрішнє мовлення, яке стає посередником між інтелектом, мовою, мовленням та її видами мови (усним, писемним, національним) [90].

Л. Щерба (1974) мовленнєву діяльність розглядає, як багатоаспектний мовленнєвий акт (говоріння і слухання, читання і письмо), виділяючи трикомпонентну структуру: I – мовленнєва діяльність (психофізіологічна мовленнєва організація говоріння та розуміння мовлення); II – мовна система

(використання словникового запасу та граматики певної соціально-національної групи); III – мовний матеріал (вимовляння та сприймання мовленнєвої інформації) [359]. О. Шахнарович (1979) стверджує: часто дослідники, «...аналізуючи становлення мовних категорій у дитячому мовленні, ігнорують наявність предметної діяльності, факт її розвитку у зв'язку з розвитком мовлення – складні та багатообразні відношення, які встановлюються між предметною та мовленнєво-мисленнєвою діяльністю... ми мислимо тому, що ми діємо...». Виникнення предметних дій у дитини, перцептивно-моторних образів є основою для семантичних структур і використання мовних знаків у мовленнєвій діяльності. У пошуку онтогенетичного періоду розвитку мовленнєвих здібностей дитини, ґрунтуючись на тому, що «понятійному рівню розвитку свідомості відповідають конвенціональні знаки мови, а образному – мотивовані знаки мови», науковець експериментально доводить, що «розвиток мовленнєвої діяльності представляє собою рух від використання мотивованих знаків до використання знаків умовних». Спираючись на принципи розвитку предметної діяльності дітей та їх загальний психічний розвиток психолінгвіст виділяє одну з основних закономірностей формування мовленнєвої здібності в онтогенезі, а саме для оволодіння соціально встановленим умовним зв'язком денотата (позначуваного предмета) та знака дитина має пройти ступінь образного зв'язку позначуваного (денотата) і зазначеного (знака). Отже, на рівні слова у номінативній одиниці це образний зв'язок предмета та назви; на рівні морфології (словотвору) – зворотний зв'язок морфеми (звукокомплексу) зі зміною позначеного; на рівні синтаксису – зв'язок ситуації і речення (психологічна предикативність) [345].

Американський соціальний психолог Ch. Osgood (1954, 1966) крізь призму психології мовлення розглядає мовленнєву діяльність особистості; вводить поняття комунікативної єдності, яким чином мовець перетворює (перекодовує) думку у звуковий сигнал (мовлення), а слухач здійснює декодування на рівні сприймання та розуміння коду мовлення. У теорії мовленнєвої поведінки (пристосованості до середовища) автор ідеї виділяє

чотири рівні продукування мовлення: 1-й – мотиваційний (прийняття рішення щодо продукування мовлення); 2-й – семантичний (використання в реченні відповідних слів); 3-й – послідовний (слово стає не семантичною одиницею, а фонетичним комплексом); 4-й – інтеграційний (моторні механізми кодування та реалізація звукового оформлення – висловлення). Концептуальні положення вченого висвітлюють: реактивність (реакції на зовнішні стимули); індивідуалізм (особистість поза суспільством); атомізм (аналіз становлення дитячого мовлення). Вчений також зазначає, що мовленнєві вміння та навички засвоюються дітьми під час навчального процесу [592; 593].

На думку О. Лурії (1979), слово надходить з симпрактичного контексту, практичної діяльності, набуває власної значимості у вигляді знака, який позначає предмет, явища, дії, зв'язки тощо, становлення диференційного слова, охоплює комплекс системи кодів мови [167, с.37]. Слово має найближче значення – предметну віднесеність та узагальнене значення. Дитині (віком від 3 до 4 років) належить предметна віднесеність слова, яка є продуктом довготривалого розвитку. У ранньому дитинстві слово має нерозривний зв'язок із жестами, мімікою, інтонацією, «... і тільки за цих умов набуває свою предметну віднесеність» [167, с.55]. Поступово слово досягає узагальнювальної функції та аналізу й реалізується у вигляді «значення» [167, с. 60–61]. О. Лурія (1948) вкотре зауважує, що «... в умовах онтогенезу разом зі значенням слова змінюється і система психологічних процесів, які стоять за словом, і якщо протягом періоду розвитку дитини за словом стояв афект, а наступного – наочні уявлення пам'яті, то впродовж останнього – слово буде побудоване на складних системних вербально-логічних відносинах». Тобто до кінця дошкільного віку значення слова охоплюватиме практичний наочний досвід, згодом будуть утворені складні системи абстрактних зв'язків та відносин, і слово долучиться до предмету й складатиме «...категорію ієрархічно побудованих понятійних систем» [167, с. 68–69].

Продовжуючи роботу О. Лурії (1979), О. Виготського (1966), О. Леонт'єва (1969), науковиця з нейропсихології та психолінгвістики –

Т. Ахутіна (1989) розробила модель породження мовлення. Вона виділила рівні синтаксичної організації, які описані згодом під час аналізу розмовного мовлення дітей типового розвитку: внутрішній або смисловий рівень висловлювання (синтаксування – підбір смислів у внутрішньому мовленні), семантичний (вибір мовних значень); лексико-граматичний (граматичне впорядкування, підбір слів за типологією); моторна реалізація вислову (артикулювання звуків) [8].

Основна галузь науки, в якій працював О. Запорожець (1986), – це онтогенез психіки (його роботи переважно були пов'язані з теорією психології діяльності). Виявлення генетичного зв'язку узагальнень із рухом допомагало вченому висновкувати, що мислення є дією [95, с. 12]. У низці досліджень він звертає увагу на те, що узагальнений досвід практичних дій із предметами становить основу для засвоєння дітьми значень слів, використання мовленнєвої планувальної функції для подальшого вирішення практичних завдань [95, с.11].

У своїх дослідженнях радянський психолог здійснює експериментальне вивчення мисленнєвих дій дітей (глухих) і порівнює результати з дітьми з типовим психофізичним розвитком, зазначаючи при цьому: «...ми прагнули досліджувати домовленнєві узагальнення не як суб'єктивні переживання, а як закономірності діяльності дитини, що відображають закономірності дійсності, на яку ця діяльність була спрямована. Тому потрібно спробувати розкрити домовленнєві узагальнення в логіці дій у зв'язку з дієвими судженнями» [95, с.160]. Результати дослідження дають можливість вченому констатувати, що усім речам та поняттям необхідно надавати мовленнєве вираження, щоб план думки і план речей з'єдналися у свідомості в самостійне існування. Мислення має набути характеру зовнішньої мовленнєвої діяльності для того, щоб мати для суб'єкта самостійне значення і водночас підкоритися його волі. «Затримка в розвитку мовлення глухої дитини знижує рівень її розумової діяльності. Перехід до мовленнєвих форм робить мислення довільним» [95, с.166]. Відповідно сформоване мовленнєве мислення дозволяє дитині багатоаспектно сприймати предмет незалежно від тієї ситуації, у якій вона знаходиться.

Нейропсихологічні дослідження фізіологів не заперечують впливу діяльності на мовленнєвий розвиток людини, а, навпаки, підтверджують цю теорію своїми науковими дослідженнями. Вчений І. Павлов (1952) довів, що діяльність людини вплинула на розвиток її мовлення «... слова зробили нас людьми...» [217]. Саме мовлення посприяло виникненню нових подразників у вигляді слів, які спрямовані на позначення та розшифрування відповідних предметів та явищ у навколишній дійсності. Життєдіяльність людини залежить від функціонування двох сигнальних систем: перша – забезпечує вплив внутрішніх та зовнішніх подразників на сенсорні входи; друга – є спеціальним типом вищої нервової діяльності – системою мовленнєвих «сигналів». Семіотична знакова (мовленнєва) система саме визначає людську природу – слово стає «сингалом сигналів» [217].

Первинне мовлення (допонятійне відображення у формі відчуттів, уявлень, сприймань) відносить до першої сигнальної системи, вторинне мовлення (стадія вербальних понять) – до другої сигнальної системи. Як зазначає етолог, людина засвоює мову протягом усього життя через процес навчання, де критичним періодом є засвоєння до десятирічного віку, Оскільки відбувається пригнічення утворень нейронових зв'язків, які необхідні для роботи центрів мовлення [544, с.94].

У працях М. Кольцової (1973) зазначено, що рухи пальців рук упроводж розвитку людства пов'язані з мовною функцією. Аналогічні дослідження науковиця простежує й в розвитку дитячого мовлення: спочатку відбувається розвиток дрібної моторики пальців рук, згодом вибудовується артикуляція перших складів. У процесі збільшення навантажень на рухову діяльність пальців рук удосконалюється й мовленнєва активність. Із фізіологічної точки зору процес рухів, іннервуючи зону Пенфілда (чуттєвий та руховий центр здійснює кінетичну та кінестетичну організації мовлення), передає сигнали на мовно-руховий центр Брока, який відповідає за моторну організацію мовлення [124].

П. Анохін (1948) розглядав онтогенез мовлення через процес системогенезу – морфофункціональне формування на пренатальному та

постнатальному етапах розвитку функційних систем. Фізіолог виділяв два типи гетерохронії (внутрішньосистемну й міжсистемну), які забезпечують адаптацію організму до навколишнього середовища. В онтогенезі мовлення основним етапом розвитку визначав формування інтонаційного мовлення в системі мовленнєво-слухового аналізатора і згодом – мовленнєво-рухового [5].

О. Лурія (1973) у нейропсихологічних працях описує функціонування мовлення з боку експресивного та імпресивного мовлення. Перше починається з мотиву вислову (мислі), що кодується за допомогою внутрішнього мовлення в мовленнєві схеми; далі трансформується в розвернуте мовлення на основі «породження» або «генеративної» граматики. Імпресивне мовлення має пройти зворотний шлях – від фонетичного сприймання мовленнєвої інформації її декодування через аналіз та акумулювання у мовленнєві схеми за допомогою внутрішнього мовлення, що переходить (трансформується) в загальну мисль, із прихованим підтекстом. Мовлення є продуктом мислення або механізмом інтелектуальної діяльності, а також засобом регуляції психічних процесів людини [168, с. 296, 297].

Англійський учений J. Hughlings (1874) надавав мовленню особливого значення. У своїй праці він підкреслив, що процес мовлення здійснюється за участю лівої та правої півкуль мозку. Відповідно ліва – пов'язана зі складними формами довільного мовлення; права – здійснює елементарні мовленнєві функції [495; 495]. Мовленнєвий апарат, за твердженнями вчених (Ю. Биков, 2005; Дегтяренко, В. Ковиліна, 2011; А. Іванов-Смоленський, 1952; О. Лурія, 1973; І. Павлов, 1952; J. Hughlings 1874 та ін.) [26; 80; 98; 168; 217; 495], складається з трьох пов'язаних між собою частин: центральної (регулювальної); провідникової (єднальної); периферійної (виконавчої). Велике значення для акту мовлення мають дві сигнальні системи, які між собою взаємопов'язані. Перша сигнальна система спрямована на перетворення безпосередніх подразників (іннервації м'язів рук, м'язів артикуляційного апарату; гнозису (сприймання) аналізаторних систем: слуху, зору, кінестетичних рухів тощо) в сигнали різних видів мовленнєвої діяльності. Друга сигнальна система – це

сприйняття переробки, відтворення словесних сигналів. За вченням І. Павлова (1952), роботу другої системи забезпечують мовленнєві центри Брока (мовленнєво-руховий), Верніке (мовленнєво-слуховий), письма та читання (див. рис. 1.2) [24; 217].

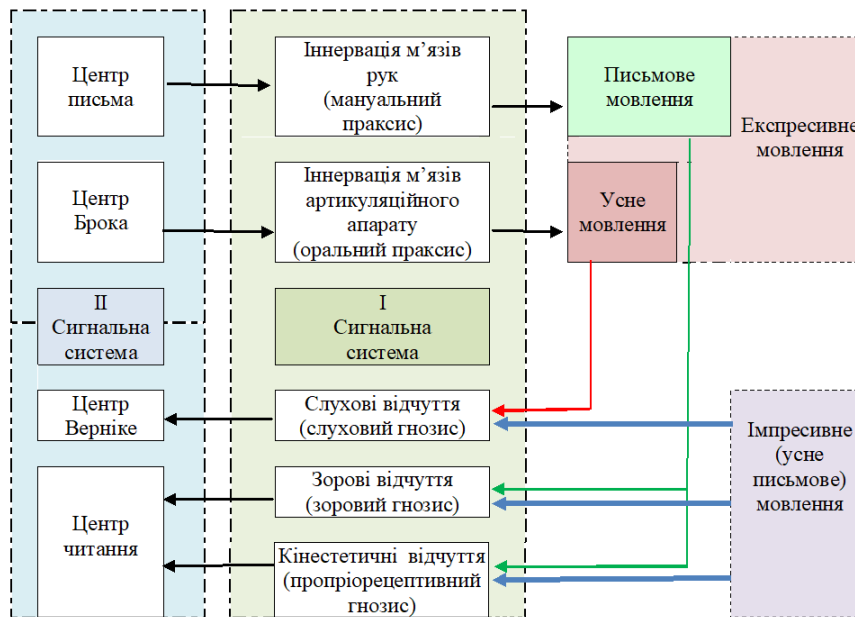


Рис. 1.2. Схема центрально-периферичної регуляції механізмів мовлення (І. Павлов)

У працях фізіолога-психіатра А. Іванова-Смоленського (1952) представлено чотири етапи формування сигнальних систем у мовленнєвому онтогенезі дитини: у перші місяці життя – активно функціонує перша сигнальна система – вплив безпосереднього подразника викликає в дитини безпосередню дію; з 8 місяців до 1 року – залучення до мовленнєвого процесу другої сигнальної системи та її взаємодія з першою – словесний подразник викликає безпосередню дію; з 1 року до 2-х років – робота двох сигнальних систем – безпосередній подразник викликає словесну дію; з 2-х років до 3-х – домінування другої сигнальної системи – словесний подразник викликає словесну дію. Мовлення дитини на цьому віковому етапі набуває узагальнених понять та значень; у словниковому фонді налічується від 500 до 1500 слів [98].

Описуючи вікові особливості вищої нервової діяльності дітей, учені (О. Лурія, 1973; В. Романюк, 2010) зауважували, що терміни розвитку сенсорної (слухової) мовленнєвої діяльності не збігаються з моторною (артикуляційною). Становлення мовлення в дітей, на їхню думку, проходить три етапи: I – від 2 до

6 місяців – вимова перших звуків; II – від 6 до 8 місяців – розвиток сенсорного мовлення (реакція на словесний подразник); III – з 10 до 12 місяців – розвиток моторного мовлення (осмислення мовленнєвих сигналів, накопичення словникового фонду) [167; 259].

З появою когнітивної психології, що розглядає людину через когнітивну систему змінюється й погляди щодо психічного розвитку дитини. В кінці минулого століття, з'являється науковий інтерес до вивчення процесу формування у дітей ментальної (внутрішньої) репрезентації оточуючого світу та його відображення в свідомості; вміння обробляти дітьми інформацію на базі когнітивної системи – сприйняття, уявлення, обміркування, вмінь вирішувати проблемні питання тощо; вивчалась роль мови та мовлення під час функціонування психічних процесів.

Cognition – в перекладі з англійської мови позначає «пізнання» – отримання знань та досвіду. Когніція – це щоденне вивчення оточуючого світу (через сукупність психічних процесів – сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, мовлення тощо), під час якого відбувається конвертація (перетворення), трансформування інформаційної дійсності для подальшого використання в практичній діяльності [378].

Когнітивна психологія більше спрямована на вивчення внутрішніх систем людини її сприйняття, уявлення, мислення, особливе значення надається властивостям пам'яті, що представлені в модулярній системі. Когнітивна лінгвістика розглядає когнітивні структури та процеси мови: механізми засвоєння мови, принципи структурування цих механізмів. Вчений зазначав, що когнітивні операції, реалізуються під час сприйняття і породження мовлення, у певній послідовності: сприйняття – уявлення – мислення – абстрагування [378; 615]. Зберігання та відтворення інформації в пам'яті людини розглянуті в когнітивних підходах: *радикальна теорія образів* – зорові або вербальні образи сприймаються як ментальні картини, сцени (В. Bugelsky, 1970; S. Kosslin, 1981 та ін.) [409; 529]; *концептуально-пропозиційна теорія* – образна та вербальна інформація має єдину форму репрезентації (J. Anderson, G. Bower, 1973;

Z. Pylyshyn, 1973) [379; 614]; *теорія двійного кодування* – існування двох незалежних але водночас взаємодіючих систем: вербальна й невербальна (образна). Зокрема, невербальна вирішує задачі стимульного характеру, вербальна – опрацьовує послідовні символи в часі, кодує й зберігає інформацію влюбій із систем (A. Pavio, 1971) [601], а взаємозв'язок з довготривалою пам'яттю призводить до репрезентації слів (Dj. Morton, 1980) [573].

Ментальний процес з точки зору когнітивного розвитку (J. Piaget, 1964) вказує на послідовне оволодіння зовнішніми та внутрішніми операціями. З позиції інформаційної теорії це переробка інформації, яка забезпечується сенсорними регістрами, увагою, процесом порівняння з еталоном (розпізнавання паттернов), пам'яттю. Для отримання необхідних даних потрібен запис в сенсорних регістрах, фокальність уваги, швидка обробка, стратегія пошуку і використання інформації [607].

З теорії когнітивного навчання – мовлення розвивається одночасно з когнітивними здібностями (E. Bates, I. Bretherton, L. Snyder, 1988; J. Piaget, 1967; J. Bruner, 1975; D. Slobin, 1972 та ін.). Дитина накопичує соціальний та мовленнєвий досвід під час у взаємодії та спілкуванні з дорослими, встановлює зв'язок між предметною діяльністю і соціальними ситуаціями, які супроводжуються мовленням. Усвідомлюючи змінність мовленнєвих текстів відповідно ситуацій дитина по началу буде висказування по семантичному принципу, а потім по семантично-граматичному принципу [389; 407; 607; 641].

Під час вивчення онтогенезу мовлення нами визначено поняття «мова» та «мовлення», «онтогенез», а також «онтогенез дитячого мовлення». Розглянуто наукові концепції онтогенезу дитячого мовлення, теорії яких ґрунтувалися на вченнях нативізму, діяльнісній мовленнєвій теорії, когнітивного розвитку та нейрофізіологічного підходу. Визначено, що представники нативізму пропонували ідеї генетичної запрограмованості психофізичного та мовленнєвого розвитку особистості.

Феноменологія теорії діяльності в науковому просторі заклала фундаментальні методологічні основи. Структура людської діяльності

вибудовується з провідних елементів: мотиву, мети, завдання, умов, дії, операцій, засобів виконання. Це стає платформою для розуміння складових мовленнєвої діяльності, здійснення якої відбувається через мотивацію, думку, внутрішнє кодування думки, моделювання висловлювання, реалізації мовлення.

Когнітивна психолінгвістика вносить нові зміни в розуміння когнітивної структури та процесів мови. Розглянуто механізми засвоєння дітьми мови, принципи структурування цих механізмів в когнітивній площині (через сприйняття, уявлення, обміркування, прийняття рішень тощо), взаємозв'язок мовлення з пізнавальними процесами.

Нейрофізіологічні дослідження допомагають зрозуміти важливість узгодженої роботи центрального (першої та другої сигнальної систем, мовленнєвих центрів, сенсорних полів, кіркових відділів) та периферичного відділів, які забезпечують у відповідні фізіологічні терміни становлення мовлення в онтогенезі розвитку дитини. Це дозволяє зрозуміти рівень фізіологічно-мовленнєвої зрілості, який має бути сформований у дітей старшого дошкільного віку на момент вступу до закладу загальної середньої освіти.

Обґрунтування вищезазначених теорій у подальшому вибудовують розуміння щодо компонентності мовленнєвої готовності, які є важливими для майбутніх учнів.

Лінгвістично-педагогічна проблема мовленнєвого онтогенезу.

Цінність достеменних досліджень із онтогенезу мовлення розкривається у відомих працях А. Богуш (2010), Н. Красногорського (1954), Є. Соботович (2004), S. Seitlin (2018), A. Kornev (2020), котрі конкретизують, відокремлюють кожен етап мовленнєвої зрілості, що дає можливість простежити періодизацію та закономірності розвитку дитячого мовлення. Теоретико-методологічний аналіз наукових розробок дозволяє нам уявити сформованість мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку [31; 141; 287; 417; 528].

За дослідженнями вчених (N. Chomsky, 2002; D. McNeil, 1970; G. Miller, 1951; A. Morgenstern, 2014; S. Pinker; 1996 Salwa Al-Harbi, 2019 та ін.) існує ряд спадкових механізмів, які дозволяють дитині оволодіти мовленням, зокрема

передмовленнєві реакції, які притаманні лише людині (гуління, гукання, трелі, белькіт, лепет); також спрацьовує на безсвідомому рівні імітаційний комплекс (наслідування мімічних рис і згодом звукових відтворень). Це дозволяє констатувати, що крім безумовних рефлексів (смоктання, хапання, ковтання та ін.), дитині притаманний «мовленнєвий інстинкт». Отож, здатність до оволодіння мовленням має спадковий характер [422; 562; 566; 570; 610; 628].

Фізіологічні, генетичні, рефлексорно-рухові прояви (невербальна паралінгвістична природа: жести (кінезнаки: знаки соціально-фіксованої форми – вказівка, відштовхування та ін.; паралінгвістичні жести – частина мовленнєвої поведінки – покачування головою, махи рукою та ін.), рухові прояви, мімічні рухи, маніпуляції) визначають первісну передсловесну систему комунікації. Паралельно відбувається голосовий розвиток дитини через крик, гуління, гукання, трелі, белькіт, лепет; формується просодичний рівень – інтонація та ритм. Наступним моментом у розвитку мовлення є формування фонематичного сприйняття – аналітико-синтетична діяльність слухового та мовно-рухового аналізаторів мовлення (до 3-х років фонематичний слух повністю сформовано; фонематичною структурою слів, орфоепічною нормою, вимовою звуків дитина оволодіває до 5–6 років); успішне оволодіння складовою структурою слів та послідовністю звуків у словах. Лексико-семантичний рівень проходить певне становлення з використанням під час спілкування таких засобів: псевдослова (на стадії лепетання), звукообразотворчих елементів, звуконаслідування, звукових жестів. Дії з предметами дозволяють сформувати у свідомості дитини узагальнювальні функції слова – від конкретно-дієвого до конкретно-образного мислення. Становлення лексико-семантичної системи відбувається одночасно зі свідомістю дитини: на ранньому етапі розвитку свідомість носить афективний характер; на наступному етапі – наочно-дієвий; тільки на завершальному етапі свідомість набуває вербально-логічної сутності [167; 570; 628].

У дітей дошкільного віку, як зауважують вчені (P. Dale, G. Dionne, T. Eley, R. Plomin, 2000; M. Hayiou-Thomas, P. Dale, R. Plomin, 2012; A. Morgenstern, 2014; Al-Harbi Salwa, 2019 та ін.), відбувається інтенсивний

розвиток словотворчості і простежуються труднощі під час засвоєння переносних значень слів (метафор), що потребує складного комплексу мовленнєво-мисленнєвих операцій, який сформується лише в молодшому шкільному віці. До кінця п'ятирічного чи шестирічного віку діти повною мірою обсязі засвоюють граматичні конструкції рідної мови в її елементарних формах, однак труднощі можуть виникати у використанні книжних синтаксичних конструкцій, зокрема, ад'єктивних чи адвербіальних дієприслівникових зворотів тощо [433; 488; 570; 628].

Основні праці А. Kornev, I. Valciuniene (2017) спрямовані на вивчення клініко-психологічних форм недорозвинення мовлення в дітей. Тому науковець більшою мірою займається дослідженням онтогенезу дитячого мовлення як еталону типового психофізичного розвитку. Формування мовної компетентності і мовних навичок, за словами авторів, відбувається у взаємозв'язку з розвитком комунікативної діяльності. Становлення мовлення дитини здійснюється поступово, починаючи з інтонаційної мелодійності (з мімічними і пантомімічними діями); далі вдосконалюється рухова поведінка – як жестова, так і мовленнєва (скорочення артикуляційних м'язів призводить до вокалізації, лепету); згодом здійснюється перехід із домовленнєвої діяльності в мовленнєву (формування когнітивного і сенсомоторного забезпечення мовленнєвих актів – основа комунікативно-мовленнєвої діяльності). Комунікативно-мовленнєва діяльність – це складна система: оцінка комунікативної ситуації – вибір сценарію мовленнєвої поведінки – аналіз екстравербальної (мімічної) інформаційної подачі – домовленнєві операції (рівень предметно-образних схем) та мовленнєві (програмування вислову, планування й моторно-мовленнєва реалізація) [527].

Онтогенез мовленнєвої діяльності А. Kornev (2020) [528] поділяє на кілька етапів: I етап – ініціальний (від 10 до 1 р. 6 міс.): оволодіння найпростішими навичками мовного спілкування (використання голофраз – неструктурованих форм висловлювань); II етап – ранній (від 1р. 6 міс. до 2 р. 6 міс.): початок формувань мовленнєвої системи (із застосуванням підсистем мовленнєвих засобів); III етап – середній (від 2 р. 6 міс. до 6 р.): завершення

формування мовленнєвої здатності, початок формування метамовленнєвих навичок (аналіз мовленнєвого матеріалу); IV етап – пізній (від 6 до 12 р.): удосконалення прагматики мовлення, тобто використання речень в актах мовлення: соціальному оточенні; великих за обсягом зв'язних текстах; монологічному, контекстному та писемному мовленні. У цей період за спостереженнями вчених (О. Леонтьєв, 1983; Д. Ельконін, 1989; Ж. Піаже, 1964) вербально-логічне мислення відіграє значну роль в інтелектуальних процесах [155; 360; 607].

S. Seitlin (2018) [417] у своїй праці зазначала: «якщо у мові дорослої людини мовленнєвий факт породжується, як *система* → *норма* → *мовлення*, то дитяче породження проходить більш простим способом: *система* → *мовлення*. В середині системи можна виділити ядро, що включає репрезентацію мовленнєвих правил та периферичну діяльність (реалізація або заперечення цих правил). Норма є більш складним утворенням, гранична з системою». F. de Saussure (1907, 1916) [630; 631] образно називав її «лінгвістичним пилом». Тому оптимальне розуміння породження мовної одиниці, на думку автора, є саме таким: *ядро системи* → *периферія системи* → *гранична з системою частина мовної норми* → *мова*. Між суміжними зонами знаходяться фільтри (фонетичні, формально-структурні, лексико-семантичні). В мовленнєвій діяльності дітей такі фільтри до певного періоду відсутні [417, с.12 – 13].

У наукових працях ученого-фізіолога Н. Красногорського (1954) зазначено, що розвиток діяльності другої сигнальної системи разом із першою сигнальною системою проходить закономірні етапи мовленнєвого становлення у дітей від народження до шести років: *I – передмовленнєвий (1-й рік життя)*: а) 3–6 міс. – узгоджена готовність дихального апарату до передмовленнєвих голосових реакцій; б) 6–12 міс. – поява перших складів та їх зв'язок із зовнішнім подразником; в) 9–12 міс. – поєднання складових двочленних ланок; г) 8–12 міс. – утворення перших 5, 10 слів. *II – засвоєння пасивного та активного словника (2-й рік життя)*: а) накопичення словникового запасу до 400 слів; б) утворення мовленнєвих ланок із складених слів (від 2 до 10 слів згідно з шаблоном);

в) вимова окремих слів відповідно до мовленнєвих шаблонів. III – побудова речень (3 р.): а) збагачення словникового запасу до 1000 слів; б) мовленнєві ланцюги збільшуються й ускладнюються до 9–10 слів; в) голосна вимова речень; г) удосконалення вимови звуків у слові і мовленнєвих ланцюжках; д) уміння використовувати слова, словосполучення, будувати різні типи речень. IV – удосконалення вимовної сторони мовлення (4–6 р.): а) збагачення активного та пасивного словникового запасу; б) гучна вимова мовленнєвих ланцюжків; в) розвиток підпорядкованих складних речень [141, с.481].

Є. Соботович (2004) у своїх дослідженнях звертає увагу на розвиток у дітей фонологічної, лексико-семантичної, граматичної систем мови. Вказує на важливість розвитку фонематичного сприймання: дитина, пізнаючи навколишнє мовлення, здійснює фонематичний аналіз між звуковими сигналами й предметною дійсністю, унаслідок чого відбувається розвиток мисленнєво-мовленнєвих операційних дій. Взаємодія означених психічних процесів формує у неї відповідний рівень імпресивного а згодом і експресивного. Квінтесенція фонологічного компонента включає й оволодіння дітьми мовленнєвих знань: I – узагальненість фонем (звукотипів); II – звукове уявлення слів; III – поєднання фонем за смисловими ознаками; IV – усвідомлення значень слів (яке відбувається на основі: поділу мовленнєвого потоку на ритмічні та інтонаційні фрагменти, виділення в них окремих значимих структур за наявності характерних ознак; акустичного аналізу; виділення та узагальнення ознак звукотипів; вичленення та запам'ятовування слів за їх звуковим складом; згадування слів у мовленнєвому потоці; зв'язок між звуковим оформленням слова та його предметною належністю) [287].

У дітей під час розвитку *фонетико-фонематичної ланки* відбувається формування сенсорного сприйняття (розрізнення звуків мовлення – з 6–8 міс.); перцептивного сприйняття (співвіднесення звучання зі значенням слова – 1 р. 8 міс.); фонематичного уявлення (власного мовлення – з 2 р. до 3 р. 6 міс.; мовного зразка – з 4 р.); фонематичного аналізу (звуковий аналіз складу слова – з 4 р.). У процесі *лексико-семантичного розвитку* виділено поетапність: I етап –

засвоєння значень слова через звукове співвідношення (від 10–11 міс. до 1 р. 6 міс.), закріплення образних зв'язків; II етап – розуміння складних синтаксичних значень (від 1 р. 6 міс. до 2–2 р. 2 міс.); III етап – засвоєння фразеологічного значення, формування смислових типів лексем (прямі та переносні значення); розвиток видів зв'язків слів (образно-мотивованих, синтаграматичних до 3 р., парадигматичних до 4 р.) (з 2–3 р. до 4 р.); IV етап – опанування узагальненим значенням складних понять та якостей; лексичне понятійне співвіднесення слів; розуміння абстрактного узагальненого значення слів; засвоєння логічних зв'язків між словами (з 6 до 7 р.). Виділено *послідовність граматичної будови речень* на синтаксичному рівні: односкладні (від 1 р. 3 міс. до 1 р. 6 міс.) – засвоєння початкового рівня граматичного узагальнення – предикативної функції слова; двоскладні: підмет + присудок, об'єкт дії (від 1 р. 7 міс. до 1 р. 9 міс.); поширені (від 1 р. 9 міс.) поділ слів за лексико-семантичними класами, роз'єднання дієслів та іменників; речення складається з 4–5 слів (від 2 р. до 2 р. 6 міс.), можуть бути правильно оформлені, включати безсполучникові речення. На рівні *оволодіння категоріями морфології* (числом, родом, відмінками тощо) відбувається засвоєння дитиною звукових позначень категорій з їх предметно-синтаксичним значенням (від 1 р. 10 міс. до 2 р. 5 міс.), після 4 років. відбувається сформованість усіх типових граматичних форм слів. Автор наголошує, що в період засвоєння форм слів паралельно відбувається й розвиток дитячої морфологічної системи словотворення [287].

Показники з розвитку мовлення були чітко представлені у праці А. Богуш (2004). Вона розглянула сформованість мовленнєвих складових (розуміння мовлення, засвоєння звуків мови, словниковий запас та граматично-правильна вимова) в дітей раннього віку в межах піврічного періоду (перший рік життя: від 1 р. до 1 р. 6 міс.; від 1 р. 6 міс. до 2 р.; від 2 р. до 2 р. 6 міс.; від 2 р. 6 міс. до 3 р.), дошкільнят також характеризує відповідно до віку [31].

Спираючись на концепції класичної психолінгвістики сучасні науковці (Т. Гнаткович, 2013; Л. Казанцева, 2014; Л. Калмикова, 2009; С. Крупич, 2013; О. Літвінова, 2017; О. Саприкіна, 2007; О. Селіванова, 2008 та ін.)

обґрунтовують власні теорії мовленнєвого становлення [71; 104; 106; 143; 163; 270; 273]. Так, Т. Гнаткович (2013) розглянула комплекс стилістичних умінь та навичок, які мають бути сформовані в дітей з метою формування відповідних компетенцій: визначення стилю висловлювання; підпорядковування власного висловлювання основній меті; підбір і систематизація зібраного матеріалу; побудова висловлювань різного типу та їх удосконалення [71].

А. Morgenstern, (2014) пропонує розширений процес мовленнєвого розвитку дитини: 1-й рік життя: з 2 до 3 місяців: поява різнохарактерного крику, горлових звуків, спонтанних звуків, гукання на тлі комплексу поживлення; з 4 до 6 міс. – при взаємодії з дорослим з'являється: гуління, белькіт, лепет, радісне покрикування, сміх, крихтіння, уважне слухання мовлення, звуків, провокування близьких людей до спілкування; з 7 до 9 міс. – довго белькоче, звуконаслідує, співає, виконує різні дії з язиком та додає звуки: цокає, дирчить, пихтить тощо; з 9 міс. – з'являються перші двоскладові слова «мама», «тата» тощо; з 10–12 міс. – поява першого лепету-монологу, проговорює склади, звуконаслідує, усвідомлено вимовляє від 5 до 10 слів; 2-й рік життя – збільшення активного та пасивного словника, формується експресивне, фразове мовлення, відбувається розуміння зверненого мовлення, вимовляє багато приголосних звуків, де які пом'якшено; 3-й та 4-й роки життя – збільшення словникового запасу, використання у більшій кількості іменників менше дієслова й прикметники; 5-й та 6-й роки життя – чітка й правильна вимова звуків голосних [а, у, і, о], приголосні [м, п, б, т, д, н, в, ф, д, г, х], м'яких приголосних [с', з'], йотованих [й, я, ю, е], словниковий фонд зростає, намагаються правильно побудувати речення, підбирають слова відповідно ситуації [570].

У мовленнєвому становленні дитини спостерігаються універсальні явища, як зазначає С. Куранова (2012) [147]: діти будь якої національності мають потребу в спілкуванні, їх фонетичний розвиток випереджає артикуляційний (на першому етапі – сприймання мовного оточення, на другому – процес говоріння). Передмовленнєві реакції (*крик* → *гуління* → *гукання* → *трелі* → *белькіт* → *склади* → *слова* → *речення*), за дослідженнями вчених (А. Богуш, 2004;

Є. Соботович, 2004 та ін.), в малюків (типового розвитку) першого року життя є спільною мовленнєвою основою. Мовлення проходить процес формування разом з психічними та фізіологічними системами паралельно [31; 287].

С. Куранова (2012) у психолінгвістиці виділяє основні періоди щодо розвитку мовних функцій: 1) домовленнєвий – у перший рік життя відбувається розвиток передмовленнєвих реакцій; 2) дограматичний – на другому році життя з'являється довільність мовлення – синтагматична граматики, стрімке збагачення словникового запасу; 3) граматичний – після двох років. На етапі дошкільного вікового періоду діти починають засвоювати граматичні форми у певній послідовності: *число іменників → зменшувальна форма іменників → наказовий спосіб дієслова → відмінок іменників → категорія часу дієслова → особа дієслова*. За твердженнями дослідниці, розвиток граматичних структур відбувається від менш абстрактного до конкретного і до більш абстрактного. Наприкінці дошкільного віку діти мають оволодіти майже всіма законами словотвору та словозміни [147, с.151].

Л. Казанцева (2014) виділяє базовий рівень розвитку комунікативної україномовної компетенції дошкільників: фонетичний (правильна звуковимова), лексичний (розуміння смислу слів, збагачений словниковий запас), граматичний (морфологічно-синтаксична правильність мовлення), діалонологічний або дискурсивний (здійснення розповіді, переказу, діалогу тощо), соціокультурний (використання мовлення в соціальних ситуаціях), етнокультурний (повага до культурних мовленнєвих цінностей різних народів) [104].

Обґрунтування представлених наукових теоретико-методологічних та практичних напрацювань розкриває онтогенез розвитку дитячого мовлення. У науковому підході з проблеми нашого дослідження ґрунтуємося на основних параметрах розвитку дітей від народження до старшого дошкільного віку, у яких для навчання в закладах загальної середньої освіти має бути сформований семіотичний компонент, який включає фонематичний, лексичний, граматичний та просодичний рівні мовлення.

1.4 Мовленнєва готовність як психолінгвістична проблема

Фундаментальні дослідження мовленнєвого онтогенезу дають підстави вченим (А. Богуш, Н. Гавриш, 2007; А. Бородич, 1981; Л. Виготський, 1966; О. Запорожець, 1986; Л. Калмикова, 2009; О. Леонт'єв, 1983; О. Леонт'єв, 1969; С. Рубінштейн, 2019; Є. Соботович, 2004; D. Ackerman, 2005; E. Bates, I. Bretherton, L. Snyder, 1988; E. Bates, D. Thal, V. Marchman, 1991; J. Bruner, 1975; S. Ceitlin, 2018; S. Dockett, 2009; E. Graue, 2006; J. Greenberg, 1963; P. Helzinger, 1960; A. Kern, 1970; S. Neaun, 2016; J. Piaget, 1964; C. Rouse, 2005; D. Slobin, 1972 та ін.) [32; 40; 58; 95; 106; 155; 156; 261; 287; 370; 388; 389; 407; 417; 444; 478; 482; 491; 520; 580; 607; 621; 641] стверджувати, що в дітей одночасно з становленням мовлення та його трансформуванням у діяльність відбувається й розвиток когнітивних елементів, мотиваційних та емоційних складових. Їх взаємодія вказує на багатоаспектність мовленнєвої матерії та визначає у подальшому мовленнєву готовність до шкільного навчання в дітей старшого дошкільного віку.

Вчені (В. Лазаренко, 2015; Л. Мацко, 2009; К. Cherry, 2020; J. Guilford, 1956; F. Goldman-Eisler, 1967; S. Neaun, 2016; R. Solso, 1974 та ін.) [150; 191; 419; 484; 580; 646] мовлення (як процес пізнання світу через обмін кодової інформації зовнішнього або внутрішнього мовлення) розглядають окремо або паралельно з мисленням і приєднують його до пізнавальної, а відповідно до когнітивної сфери [150, с. 9; 191, с.29]. Так, наприклад, К. Cherry (2020) у своїй статті зазначала, що «мова та розвиток мови – це когнітивні процеси, які передбачають здатність розуміти та висловлювати думки за допомогою вимовлених та написаних слів. Це дозволяє нам спілкуватися з іншими і відіграє важливу роль у розвитку внутрішнього мовлення» [419]. F. Goldman-Eisler (1967) були знайдені додаткові докази, які підтверджують, що послідовна тривалість мовлення та мовчання у спонтанному мовленні може мати регулярну структуру, періодичність пауз чергуються з періодами плавного ритмічного мовлення. Сама ця структура зумовлена когнітивним ритмом [476]. У когнітивній психології R. Solso (1974), обґрунтовуючи п'ять моделей

«репрезентативного знання» використовує мовлення (у вербальному навчанні та семантичній організації), як основу для вивчення процесу пам'яті [646, с.228]. J. Guilford (1956), описуючи структурні моделі інтелекту у «зміст інтелектуальної діяльності» включає символічну (букви, знаки) та семантичну мовленнєву складову [484]. В. Лазаренко та інші вчені зазначають, що головною функцією мовлення є забезпечення мисленнєвих дій. Прикладом їх твердження є активна діяльність мовленнєвого апарату під час вирішення складних мисленнєвих операцій. Блокування цієї активності призведе до зниження мислення. Тому, діти дошкільного та молодшого шкільного віку часто обдумують свої рішення вголос [150, с. 9, 29, 67; 220].

J. Bruner (1975) запевняє, що пізнання граматичних основ відбувається паралельно з діяльністю дитини, її пізнавальною спрямованістю [407]. Тому, для засвоєння граматичних структур необхідне включення когнітивних механізмів, загальних як для вербальних, так і невербальних процесів. Е. Bates (1991) описує когнітивні механізми, які беруть участь у породженні мовлення: *аналітичний* – забезпечує розуміння мовлення через взаємодію з невербальними пізнавальними процесами; *механізм тонкої моторної координації* – частково відповідає продукуванню експресивної мовленнєвої програми на основі аналізу та розуміння сприйнятих мовленнєвих повідомлень; *механізми пам'яті* – зберігання та використання мовленнєвої інформації [388]. J. Greenberg (1963) співвідносить мовленнєву граматику з розвитком поведінкових реакцій [482, с. 150]. J. Piage (1964) пов'язує розвиток мовлення в дітей із розвитком інтелектуальної активності [607]. S. Seitlin (2018), без сумнівів підтверджує зв'язок між мовленнєвим розвитком і когнітивним: «Категоризація деяких явищ зовнішнього світу починається із засвоєння мовлення незалежно від цього засвоєння» [417, с.12].

Ф. Сохін (1977) дитяче мовлення пропонує вивчати у трьох напрямках: *структурному* – дослідження структурного рівня мови: фонетичного, лексичного та граматичного; *функціональному* – розглядати проблему формування навичок оволодіння мовленням під час комунікації: зв'язне

мовлення; *когнітивному* – вивчати проблему елементарного не усвідомлення значення мови та мовлення: навчання грамоті [295].

А. Бородич (1981) пов'язує сформованість мовленнєвих навичок у дітей з розвитком їхньої мисленнєвої діяльності. «Засвоєння мовлення, його граматичної будови дає можливість дітям вільно розмірковувати, запитувати, робити висновки, відображувати різноманітні зв'язки між предметами і явищами» [40, с.10 – 15]. «Хоча мова і мислення не існують одне без одного, вони не являють собою одне й явище. Мислення – відображення об'єктивної реальності, мова – спосіб вираження, засіб закріплення і передачі думок іншим людям. Слово і поняття діалектично взаємообумовлені» [40, с.15 – 20].

Є. Соботович (2004) доводить, що для функціонування фонематичного сприймання велике значення має сформований інтелектуальний рівень дитини. Опанування мовлення не відбувається ізольовано, його забезпечують різні психічні процеси: слухова увага (аналіз сприйнятої ззовні інформації); фонематичні уявлення (зіставлення звукового символу з навколишньою дійсністю); слухомовленнєва пам'ять (збереження та відтворення послідовності звукової ланки слова); суцесивний аналіз на основі мисленнєвої діяльності (послідовне сприймання мозком мовленнєвих структурних одиниць); кінетичний артикуляційний праксис (поетапність оволодіння звуками мови) [287; 160].

А. Богуш (2011) у когнітивному сегменті передбачає розвиток у дітей мовленнєвих здібностей: уміння усвідомлювати та реалізовувати мовленнєві явища на інтелектуальному рівні. Існує двосторонній процес взаємодії мовлення з інтелектом: з одного боку, поняття, судження, висновки ґрунтуються на семантиці, словосполученнях, розгорнутих висловлюваннях, а з іншого боку, від інтелекту залежить свідоме засвоєння та використання дитиною як семантики, так і мовленнєвих конструкцій [30, с. 82].

Когнітивно-мовленнєва діяльність дітей, як стверджує Л. Калмикова (2009) передбачає наявність у мовленнєвому процесі логічних висновків, які забезпечують мисленнєві операції (аналіз, синтез, узагальнення

тощо); осмислення сприйнятої інформації, її запам'ятовування та відтворення. Все це відбувається за участі процесів пам'яті; перетворень отриманих повідомлень у знакову систему мови, її використання в усній та писемній формах; указує на мовленнєві здібності, бажання реалізовувати набуті мовленнєві знання у життєвих ситуаціях, навчальному процесі – отже, простежується величезна відповідальність саме мотиваційного спонукання. Розвиток цих складових переводить дитину від спонтанного неусвідомленого мовлення до контрольованого розуміння, вибудовуючи фундаментальну основу для її інтелектуального розвитку [106].

Відповідно до засад когнітивної теорії, мовленнєвий розвиток відбувається під впливом навколишнього середовища у площині цілісного формування усіх психічних процесів А. Kornev (2017, 2020, 2021) описує складову систему розуміння процесу становлення мовлення таким чином: на основі соціального досвіду відбуваються зв'язки між предметною та соціальною ситуаціями, засвоєння мовленнєвих текстів. Згодом ці зв'язки проходять етап структурування та диференціювання. Науковець, вивчаючи онтогенез мовлення, виділяє модулі, де розглядає «семіотичність» – засвоєння дитиною мовних засобів, інструментарію, та процес «програмування» – сформованість елементів планування і програмування на когнітивному рівні. Успішність мовленнєвої реалізації залежить від стану когнітивного операційного забезпечення: оперативної, декларованої (база вербально-семантичної інформації – знання про навколишній світ, власний досвід) та процедурної (знання про спосіб виконання дій) пам'яті, властивостей уваги, мисленнєвих операцій [526; 527; 528].

У межах когнітивної концепції розглядається також емоційна сфера. Когнітивна теорія емоцій – емотиологія – наука про сукупність лінгвістичних та когнітивних формувань. Емоційність мови (чутливість до відповідної ситуації) в літературі ототожнюють із експресією (вираження мовцем почуттів), афектом (короткочасний сплеск емоцій), емотивованістю (семантична передача емоцій), емпазою (інтонаційна виразність мови), хоча ці поняття потребують чіткого розмежування і, очевидно кожне з них виконує в мовленні свою функцію [198].

Ch. Bally (1928) – один з перших учених, котрий розкрив проблему співвідношення інтелектуальної та афективної сфери мови: будь-яке висловлювання містить компонент афекту. Акт висловлювання має дві стадії: інтелектуальну – інформативну та афективну – емоційну. Між ними не існує балансу, як трактує Ch. Bally (1928) «...людська думка у постійному пошуку...» не має збалансованості. «В одному випадку вона матиме логічну домінанту, а в іншому – емоційну» [386]. Т. Dimitrova (2020), V. Mathesius (1982), Ch. Osgood (1954), J. Vandries (2004) та ін. підтримують цю позицію: жодне висловлювання не відбувається без афективного елемента [443; 555; 593; 673]. Дослідник В. Шаховский (1987) зазначає, що існує зворотній зв'язок між когніцією та емоцією, але сутність поведінки людини полягає в тому, що вона вибірково реагує на зовнішні подразники [346, с. 5]. Емоційні прояви, часто трансформуються утворюючи мовленнєвий контекст. Розглядають три групи мовленнєвих засобів, які розкривають емоції: мовні (номінація емоцій), текстові (пояснення, розповідь, гіперхарактеристика) та дискурсивні (невербальний опис емоційних проявів, ґрунтування на домінантних засобах емоцій).

Ще минулого століття О. Лурія (1979) наголошував, зі зміною значення слова відбувається зміна й психологічних процесів. На початку становлення мовлення «слово» дитини залежало від афективного впливу. Лише згодом (у процесі розвитку) афект перейшов у вербально-логічне оформлення [167, с. 68].

У сучасних наукових дослідженнях учені спостерігають значний вплив емоційної сфери на становлення мовлення в дітей раннього та дошкільного віку. Зокрема, Л. Калмикова (2009) вказує, що на розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку серед інших складових великий вплив мають сформовані когнітивні та психодинамічні процеси, зокрема мотивація, емоції та афекти [106]. О. Саприкіна (2007) зазначає, що позитивна емоційна атмосфера під час навчальних занять сприяє кращому засвоєнню мовленнєвого матеріалу дітьми трирічного віку [270]. Г. Колесник (2018) зауважує, що позитивні емоції сприяють активному розвитку пізнавальних процесів, пов'язані з досяганням успіху у діяльності, налагодженню комунікативних зв'язків. У той час, як

негативні викликають захисну реакцію, блокують адекватне сприйняття інформації [119].

Мовлення дитини набуває суттєвого значення під час предметно-навчальної діяльності. Базові теорії (Л. Виготського, 1966; О. Запорожець, 1986; О. Леонтьєва, 1983; О. Леонтьєва, 1969; С. Рубінштейн, 2019 та ін.) [58; 95; 155; 156; 261] запевняють, що мовлення є певним видом діяльності і для його реалізації необхідний мотив. Зокрема, Л. Виготський пропонує модель породження мовлення і на перший план ставить мотивацію, що активує розуміння смислових конструкцій, які проходять синтаксично-семантико-граматичне кодування і переходять від внутрішнього в зовнішнє мовлення [58, с.31–49]. С. Рубінштейн (2019) мовленнєву діяльність розглядає через мотивацію, орієнтовні дії, планування діяльності, реалізацію плану та контролю [261, с. 106]. О. Леонтьєв (1969) вказує, що «...тільки розглядаючи мову в процесі мовленнєвої діяльності, ми здатні розкрити реальний механізм соціального функціонування мови» [156, с. 42].

Становлення мовленнєвої діяльності, за теорією М. Жинкіна (1960), відбувається в умовах навчання та мовленнєво-пізнавальних операцій, що складає основу комунікативної компетентності. Внутрішнє мовлення особистості має особливий внутрішній код, який відрізняється невербальністю, є унікальним та індивідуальним (відповідно до сукупності психічних сенсорних образів-знаків) для кожної людини. Науковець зауважує, що процес мислення є складною взаємодією внутрішнього, суб'єктивного, натурального та об'єктивного мовлення [90, с.144].

Л. Щерба (1974) у мовленнєву діяльність включає акт говоріння і слухання, читання і письмо. Вчений відмовляється від абстрактного поняття мови й орієнтується на функційне мовлення індивідів. Відповідно до його теорії розвиток мовної системи відбувається в дітей за рахунок соціального мовленнєвого впливу, на підставі мовного матеріалу, який згодом співвідноситься з індивідуальною мовленнєвою системою [359].

Мовленнєву готовність у своїх працях. Dockett, B.Perry (2009), A. Kern (1970), C. Rouse (2005) та інші вчені розглядають через вміння дитиною самостійно використовувати мовленнєвий досвід в умовах навчальної та ігрової діяльності. Під час яких дошкільник проявляє самостійність, ініціативність у прийнятті рішень творчий підхід до виконання завдань, соціальну зумовленість [444; 520; 621]. К. Крутій (2005) мовленнєву підготовку дошкільників розглядає на рівні комплексного використання дитиною мовних та немовних засобів спілкування; одиниць мовлення для мисленнєвої діяльності, спілкування та усвідомлення своєї особистості в процесі життєдіяльності. Описує чотири напрями мовленнєвої освіти дошкільників: лінгвістичний (сформованість знань із фонетики, лексики, граматики та синтаксису); мовленнєво-діяльнісний (мовленнєва активність у різних формах діяльності); комунікативний (розвиток комунікації); національно-культурологічний [144, с.89].

Онтогенез мовленнєвої діяльності, за дослідженнями Л. Калмикової (2016), залежить від сформованості в дітей певних операцій: мотивації, яка здійснює породження мовленнєвої інтенції; розвитку внутрішнього мовлення, через яке проходить етап формування зв'язного мовлення; процес програмування мовлення та його перехід у зовнішнє мовлення; вміння фіксувати у внутрішньому мовленні подальші висловлювання; розуміння та володіння граматичними основами мовлення, вміння дошкільниками застосовувати їх у мовленнєвій діяльності [105]. О. Літвінова (2017) аналізує етапи мовленнєвого висловлювання: мотиваційна спрямованість; задум і внутрішня позиція семантико-змістової сторони; граматико-семантична установка та організація мовлення; моторне уявлення синтагматичної послідовності артикуляційно-фонематичних компонентів; зовнішньо-мовленнєва та моторно-артикуляційна реалізація; контроль за здійсненням висловлювання [163].

Відповідні наукові позиції дають нам підстави стверджувати, що когнітивна сфера є багатогранним механізмом, роботу якого забезпечують пізнавальні процеси. У когнітивній лінгвістиці функціонування мови розглядають через пізнавальну діяльність, а її процеси вивчають через мовні

явища: усвідомлення мовленнєвих конструкцій, розуміння значень слів (семантична компетентність), граматично-правильне оформлення мовлення, висловлювання власної думки, вдосконалення мовленнєвих здібностей тощо. Кожна мовленнєва дія має емоційний супровід, концепт емоцій реалізується через вербалізовану (структурно-сміслову, лексично оформлену) та невербалізовану (міміку, жест, дії) знакову систему. Розуміння когнітивної взаємодії з функційною мовленнєвою системою уможливорює усвідомлення більш складних механізмів онтогенезу мовлення. Більшою мірою це відноситься, якщо постає необхідність у вивченні мови й мовлення дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення.

Вивчення наукових тверджень щодо проблематики нашого дослідження вказує на провідні компоненти мовленнєвої готовності до навчання в школі, а саме: 1) психологічний компонент, що включає: когнітивну складову (зміст якої забезпечують інтелектуальна та нейромоторна функційність); мотиваційну складову (розуміння соціальних та пізнавальних мотивів навчання, їх довільність в організації поведінки й під час навчання); емоційну складову (усвідомлення та контроль свого емоційного стану, адекватний прояв емоцій у різних життєвих ситуаціях, уміння їх пояснювати та розпізнавати в інших людей); 2) семіотичний компонент, передбачає сформованість рівнів мовлення: фонематичного (розрізнення на слух акустично близьких звуків; звуковий аналіз і синтез слів; фонематичне уявлення тощо); лексичного (правильне використання слів у мовленні, вміння їх узагальнювати, підбирати синоніми, антоніми, використання у мовленні іменників, прикметників, числівників, дієслів, прислівників, займенників); граматичного (правильне висловлювання власних думок, підтримування бесіди, будівання спілкування з урахуванням ситуації; сформованого зв'язного); просодичного (володіння інтонацією, гучністю, темпом мовлення, дикцією (розвиненою звуковимовою)); 3) діяльнісний компонент – активна участь у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні), прояв самостійності, творчості, ініціативності, співпраця з дітьми та педагогами.

Висновки до першого розділу

Результати теоретичного аналізу й узагальнення наукових даних свідчать про актуальність і різновекторність проблеми дослідження мовленнєвої готовності. У психолого-педагогічній літературі немає єдиної позиції щодо поняття «готовності» дитини до школи. Існують відмінні та спільні погляди щодо цієї проблеми. Готовність стати учнем передбачає педагогічну (загальну та спеціальну), психологічну (пізнавальну, інтелектуальну, мовленнєву, комунікативну, емоційно-вольову, мотиваційну, особистісну й соціальну) та фізіологічну сформованість, що забезпечує успішну адаптацію дитини до умов закладів загальної середньої освіти. Базовою складовою всебічного розвитку старшого дошкільника виступає мовленнєва готовність.

Шляхом аналізу та узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень з позицій концепцій онтогенезу дитячого мовлення, теорій які ґрунтуються на вченнях нативізму, діяльнісної мовленнєвої теорії, когнітивного розвитку та нейрофізіологічного підходу, висвітлено, питання базових компонентних складових мовленнєвої готовності.

З'ясовано, що мовленнєва готовність забезпечується взаємодією таких структурних компонентів, як: психологічний, семіотичний та діяльнісний. Психологічний компонент включає когнітивну, мотиваційну та емоційну складові. Зміст когнітивної – забезпечує інтелектуальна та нейромоторна функційність, які операційно впливають на організацію мовленнєвого процесу. Мотиваційна – спрямована на вербальну взаємодію, пізнавальної та навчальної діяльності. Емоційна – забезпечує вербалізацію емоцій, їх усвідомлення та контроль. Семіотичний компонент включає сформованість фонематичного (розрізнення на слух акустично близьких звуків; звуковий аналіз і синтез слів тощо); фонетичного (правильна вимова всіх звуків рідної мови в словах тощо); лексичного (правильне використання слів у мовленні; уміння їх узагальнювати, підбирати синоніми, антоніми); граматичного (використання в мовленні іменників, прикметників, числівників, дієслів, прислівників, займенників;

правильне висловлювання власних думок, підтримування бесіди, будування спілкування з урахуванням ситуації; формування зв'язного мовлення); просодичного (володіння інтонацією, гучністю і темпом мовлення) рівнів. Діяльнісний компонент передбачає активну участь у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні); прояв самостійності, творчості, ініціативності; співпрацю з дітьми та педагогами.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Bielova O. Neuropsychological research of ontogenesis of speech. *The I International Science Conference on Multidisciplinary Research*, January 19–21, 2021, Berlin, Germany, 2021. P. 910–914.

2. Белова О. Теоретичний аналіз терміну «готовність» до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 7 (101). С. 141–156.

3. Белова О. Теоретичне обґрунтування вольової готовності до школи дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2021. Вип. 40, Т.1. С. 204–208.

4. Белова О.Б. Детермінація когнітивного та емоційного компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2021. 1(339) Ч.2. 170–182.

5. Белова О.Б. Матерія особистісної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Запоріжжя : КПУ, 2021. № 78. С. 32–38.

6. Белова О.Б. Площина соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2021. 4. С. 139–144.

7. Белова О.Б. Проблематика мотиваційної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2021. 2 (38). С. 181–187.

8. Белова О.Б. Тенденції психологічної та пізнавальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка, 2021. Вип. 37. С. 146–150.

9. Белова О.Б. Парадигма онтогенезу мовлення як методологічна основа мовленнєвого розвитку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2021. 6(344) Ч.1). С. 207–223.

10. Белова О. Б. Сучасний стан розвитку мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів / КПНУ імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2023. Вип.22. С. 294–296.

11. Bielova O. Theoretical substantiation of readiness for education of children of senior preschool age. The IV th International scientific and practical conference «Integration of scientific bases into practice», October 12-16, 2020, Stockholm, Sweden, 2020. P. 263–267.

РОЗДІЛ 2.

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО ОСВІТНЬО-ІНТЕГРОВАНОГО ПРОСТОРУ

2.1. Генезис мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком

У психолого-педагогічній літературі відокремлюють поняття «мовленнєва підготовка» (А. Богуш, Н. Шиліна, 2003; Л. Калмикова, 2009; К. Крутій, 2005; А. Маркова, 1974; Т. Пантюк, 2016; Н. Пахомова, 2006, Н. Черепаня, 2003 та ін.) [33; 106; 143; 186; 221; 225; 340] та «мовленнєва готовність» (А. Богуш, 2011; М. Вашуленко, 2000; Н. Шиліна, 2001; 2003; D. Ackerman, 2005; S. Dockett, 2009; E. Graue, 2006; P. Helzinger, 1960; S. Neaum, 2016 та ін.) [30; 49; 355; 356; 370; 444; 478; 491; 580] дітей дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти.

А. Богуш, Н. Шиліна (2003) та інші науковці розуміння мовленнєвої підготовки майбутніх учнів зводять до двох основних позицій: загальної та спеціальної. Так, загальна мовленнєва підготовка починається з народження і триває до старшого дошкільного віку. На її зрілість указує рівень сприймання та розуміння дітьми мовлення в процесі співвіднесення ними мовних одиниць із предметами та явищами, зв'язками та відношеннями, що існують між ними. Така підготовка, на думку вчених, передбачає достатню мовленнєву адаптацію старших дошкільників до умов шкільного навчання [33, с. 12].

Спеціальна мовленнєва підготовка, переважно відрізняється пропедевтичним характером – первісною рефлексцією на мовленнєвому матеріалі (початкове усвідомлення знакової системи, формування навичок письма, читання, аналізу мовних явищ). Вона поділена на мовну (когнітивно-рефлекторну) та мовленнєву (комунікативно-рефлекторну) підготовку старших дошкільників. Зокрема, до мовної підготовки (когнітивно-рефлекторної) входить

пізнавальний компонент, основою якого є операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення) та форми (судження, умовивід, поняття) мислення; репродуктивна й творча уява; процес осмислення, запам'ятовування та відтворення мовленнєвої інформації.

Мовленнєва (комунікативно-рефлекторна) підготовка передбачає формування в дітей різних мовленнєвих функцій, комунікативних форм, які забезпечують рівень їх усвідомлення і підлягають подальшій автоматизації та включення її до більш складної мовленнєвої дії – мовленнєвого вміння. Натомість, загальна підготовка вирізняється мовленням, яке засвоюється на рівні наслідування або за методом «спроб та помилок».

Л. Калмикова (2009) пропонує мовленнєве навчання проводити впродовж усього дошкільного дитинства в умовах природного спілкування, де діти в мовній ситуації уявляють комунікативний процес. На її думку, таке навчання допоможе майбутнім школярам набути досвіду й уміння орієнтуватися у мовленнєвому середовищі. Дитина підготовчої групи має повністю оволодіти фонематичною структурою слів, орфоепічними нормами під час вимови звуків мовлення, словотворчою системою, без труднощів відновлювати суб'єкти метафоричного словосполучення (операції аналізу); засвоїти майже всю граматику в елементарних формах рідної мови [106].

За словами Н. Пахомової (2006), мовленнєву підготовку треба розглядати як інтегрований результат загальномовленнєвої і спеціальної мовної підготовки, що забезпечить дітям старшого дошкільного віку мовленнєву готовність, сформованість практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм та функцій мовленнєвої діяльності. Мовленнєва підготовка, як стверджує вчена, здійснюється у двох напрямках: 1) мовленнєвої готовності (сформованість усного мовлення, правильна звуковимова, граматична будова, лексичний запас, фонетичне сприймання, звуковий аналіз слів); 2) комунікативної готовності (використання мовних і немовних засобів спілкування), тобто набуття мовленнєвої й комунікативної компетентності, що сприятимуть опануванню дошкільнятами шкільної програми [225].

Науковиця А. Маркова (1974) висвітлює генезис мовлення в загальному розвитку дитини. Ґрунтуючись на вченні Л. Виготського, вона виділяє особливості розвитку чотирирічних і п'ятирічних дошкільнят, зокрема, виникнення в них регулювальної, планувальної функцій мовлення, що спрямовані на організацію їхньої дії. В процесі багаторічної роботи вчена виділяє поняття «мовленнєвого віку», що характеризує певний період розвитку мовленнєвих новоутворень і визначається шляхом співвіднесення форм і функцій мовлення. У старших дошкільників, за її думкою, під час підготовки до школи вдосконалюється діалогічне, ситуативне мовлення, відбувається формування контекстного мовлення, що передбачає розвиток їхньої пізнавальної активності [186, с.10–16, 29–30].

Мовленнєва підготовка, як зазначає Л. Пен'євська (1965), проведена на спеціально підготовлених заняттях (групових та індивідуальних), спрямована на розвиток: граматично правильної будови мовлення; висловлювання власної думки; формування активного та пасивного словника; чистоти мовлення; вмінь сприймати мовлення від інших. Щоб мовленнєві функції розвивалися, вчена радить під час роботи з дітьми старшого дошкільного віку використовувати такі прийоми, як: словесні дидактичні ігри, вправи для розвитку граматичної будови мовлення, розповіді за зразком, планом тощо [228].

Ефективність процесу підготовки старшого дошкільника до навчання в початкових класах за дослідженнями Н. Черепаня (2003) підвищується за таких організаційно-педагогічних умов, як: взаємодія між сім'єю, закладом дошкільної освіти та закладом загальної середньої освіти; комплексна діагностика готовності дитини до навчання в закладі загальної середньої освіти; урахування залежностей компонентів готовності й успіхами дітей під час засвоєння ними навчального матеріалу; поєднання різних методів навчання; відповідне методичне забезпечення тощо [340].

Під час підготовки до школи за спостереженнями Т. Пантюк (2016), всебічний розвиток дитини (фізіологічний, фізичний, психічний, соціальний та інтелектуальний) впливає на становлення особистості. Вчена зауважує, що

дошкільник здатен виконувати елементарні мисленнєві операції, але не може тривало зосереджувати увагу, швидко втомлюється, не запам'ятовує навчальну інформацію. Що свідчить про достатній інтелектуальний розвиток і недостатній фізіологічний і психічний. Лише гармонійність розвитку забезпечить дитині комфортний перехід до умов закладу загальної середньої освіти [221].

Науковиця А. Богуш (2004, 2015) розглядає мовленнєве навчання як мовленнєву та художньо-мовленнєву діяльність, що ґрунтується на принципах наступності та перспективності. До мовленнєвої підготовки, за її вченням, належить також формування в старшого дошкільника навичок усного мовлення та використання ним одиниць мовлення у мисленнєвій діяльності, спілкуванні; усвідомлення знакової системи мовлення для оволодіння ними письма та читання. В дитини перед вступом до школи має бути розвинений комплекс мовленнєвих компонентів: звуковимова, фонетичне сприймання, словниковий запас, зв'язне мовлення, граматична будова мовлення, читання [31; 32].

К. Cabbage, К. Hogan, Т. Carell (2016), В. Johansson (1965), R. Paul (2012) та інші вчені трактують це поняття як формування в дітей таких умінь, а саме: правильно сприймати мовленнєву інформацію, вербалізувати свої дії; розмежовувати одиниці мовленнєвої системи та інші види знаків, опановувати інформаційну, когнітивну, регулятивну функції мовлення [411; 509; 600].

Розвинені мовленнєві навички вказують на цілісний психічний розвиток дітей. Мовленнєвий розвиток дошкільнят передбачає формування усного мовлення та навичок мовленнєвого спілкування з близьким оточенням на основі опанування літературним мовленням: опанування мовленням як засобом спілкування і культури; збагачення активного словника дитини; розвиток зв'язного, граматично правильно діалогічного і монологічного мовлення; розвиток мовленнєвої творчості; знайомство з книжною культурою, дитячою літературою, сприйняття і розуміння на слух текстів різних жанрів дитячої літератури; формування звукової аналітико-синтетичної активності як передумови навчання грамоти; розвиток звукової та інтонаційної культури, фонематичного слуху.

Головними компонентами мовленнєвої готовності є своєчасний розвиток словника та мовленнєвих здібностей. Діти, котрі не мають достатнього лексичного запасу, відчують чималі труднощі під час навчання, їм важко знаходити потрібні слова для висловлювання своїх думок. Учні з багатим словниковим запасом краще розв'язують математичні задачі, легше опановують навички читання, граматики.

А. Kornev (2017) під час підготовки до школи досить-таки великого значення надає розвитку писемного мовлення. Він стверджує, що в дітей до п'яти-шести років єдиним засобом передачі інформації є малюнок. Якщо дитина опановує малювання, то й, звісно, засвоює знакову діяльність. Учений також наголошує: «на ранніх етапах розвитку дитина спочатку зображує щось, а потім придумує цьому назву. Лише пізніше, коли дозріває здатність до малювання за задумом, можна говорити про появу елементарних знакових операцій. Прогрес у деталізації малюнків є проявом динаміки засвоєння мовленнєвих графічних символів. Незрілість подібних здібностей навіть за умов достатнього розумового розвитку ускладнює опанування графемами» [527].

Більшість вчених (М. Вашуленко, 1999; Л. Калмикова, 2009; С. Максименко, 2003; Т. Пироженко, 2005; D. Ackerman, W. Barnett, 2005; S. Dockett, B. Perry, 2009; E. Graue, 2006 та ін.) [48; 106; 175; 230; 370; 444; 478] виділяють основні параметри мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку: 1) активність під час спілкування, вміння слухати і розуміти звернене мовлення, спілкуватися в різних ситуаціях, легко контактувати з дітьми й дорослими, зрозуміло і послідовно висловлювати свої думки, користуватися формами мовного етикету; 2) вміння дитиною переказувати невеликі за обсягом незнайомі розповіді й казки; розуміти текст (правильно формулювати основну думку), структурувати його (послідовно і точно будувати переказ), правильно використовувати слова й будувати різні речення (розвиток лексики й граматики), відчувати пластичність мовлення (відсутність підказок під час переказу); 3) великий словниковий запас; активне використання антонімів, синонімів, слів-дій, слів-ознак; 4) розуміння різних граматичних конструкцій; 5) чітка вимова

звуків у різних словах, у фразовому мовленні; відсутність пропусків у словах, перекручень, замін одних слів іншими, вміння диференціювати звуки на слух і у вимові.

У старшому дошкільному віці, за твердженнями вчених (Н. Шиліна, 2003; Н. Черепаня, 2004 та ін.) [356; 341] завершується процес опанування мовлення. Воно стає засобом спілкування, мислення, предметом свідомого навчання читання та письма, розвивається звукове мовлення, засвоюються закономірності морфологічного і синтаксичного мовних рівнів, граматичні форми мовлення, збільшується активний словник, що дозволяє наприкінці дошкільного віку перейти до конкретного мовлення. Діти опановують усі форми усного мовлення: контактне (безпосереднє), дистанційне (розмова по телефону), монологічне (розповідь), діалогічне (бесіда) та ін.). У них з'являються розгорнуті повідомлення – монологи, розповіді, під час спілкування з однолітками розвивається діалогічне мовлення, вказівки, оцінювання, узгодження ігрової діяльності.

Як стверджує Т. Піроженко (2005), створення та забезпечення цілісності комунікативних зв'язків між дитиною та її оточенням (дитина – дорослий, дитина – дитина тощо) дозволяє сформувати її мовленнєву компетентність. Науковець виділяє завдання з розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей дошкільного віку, які передбачають: формування форм (емоційно-особистісної, ситуативно-ділової, позаситуативної) та засобів (невербальних, вербальних) спілкування; диференціацію почуттів (естетичних, моральних, інтелектуальних), для цілісного мовленнєвого взаємозв'язку між дорослими та однолітками; розвиток пізнавальної активності, інтелектуальних здібностей; формування творчого підходу до діяльності та спілкування [230, с. 10].

Результати досліджень учених (С. Конопляста, 2016; Н. Пахомова, 2005; Є. Соботович, 2002; В. Тарасун, 2008, А. Яковенко, 2013 та ін.) свідчать, що недостатній рівень мовленнєвої готовності дітей до навчання в школі призводить до порушень читання і письма, зумовлює стійкі і виражені труднощі під час засвоєння навчального матеріалу [130; 222; 288; 305; 365].

Аналіз матеріалів дослідження доводить, що мовленнєва готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає сформованість у майбутнього учня: фонетико-фонематичні уявлення (сприймання та вимова звуків), лексико-граматичні конструкції, діалогічне, монологічне, зв'язне мовлення; активний та пасивний словниковий запас; розвинуте інтонаційне та виразне мовлення; сформоване вміння слухати, конструктивно висловлювати власну думку, відповідати на поставлені запитання; залучати у процес спілкування з однолітками та дорослими різні функції мовлення (інформативна, пізнавальна, регуляторна, планувальна, експресивна, імпресивна тощо).

2.2 Квінтесенція проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із логопатологією є предметом наукового дослідження в галузі логопедії, дефектології, спеціальної психології та педагогіки. Аналіз вітчизняних та зарубіжних праць дозволяє уявити специфіку мовленнєвої готовності до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Директива психолого-педагогічного вивчення дітей із порушеннями слуху, підготовки їх до школи, а також консолідації у спеціальні навчальні заклади займалися провідні наукові діячі (В. Жук, 2015; О. Круглик, О. Горлачов 2022; С. Кульбіда, 2011; К. Луцько, О. Круглик, 2022; Л. Фомічова, 1999; Л. Фомічова, Л. Малина, 1997; Л. Чорних, 2017; М. Шеремет, 1990, 1997а, 1997б; В. Bodner-Johnson, 2003; J. Boyd, 1986; В. Bracken, 1986; J. DesJardin, 2009; A. Geers, 2002; J. Hall, 2000; M. Marschark, 2007; M. Martindale, 2007; A. Mayne, 2000; M. Moeller, 2000; J. Moog, 2008; J. Nicholas, 2008; J. Sarant, 2009; D. Thal, 2007; С. Yoshinaga-Itano, 1998 та ін.) [91; 142; 146; 171; 328; 329; 330; 344; 349; 350; 354; 402; 403; 404; 472; 485; 552; 553; 559; 567; 569; 583; 629; 659; 687].

Значна кількість дітей із порушеннями слуху певною мірою зберігає якійсь його відсоток слухової функції. Вони можуть чути лише гучні (9 до 90 дБ),

низькі (до 500 Гц) середньочастотні звуки (до 2кГц) і майже і не сприймають високі (> 2кГц). У своїх працях Л. Нейман (1961), та інші вчені розмежовують осіб з порушеннями слуху на основі залишку слухової функції та розрізняють три ступені туговухості: I – чують звуки з підсиленням від 20 до 50 дБ (сприймання мовлення є доступним на відстані більш ніж 1 м); II – від 50 до 70 дБ (утруднене сприймання мовлення на відстані до 1 м); III – від 70 до 90 дБ сприймання звуків, як у глухих дітей (мовлення важко сприймати навіть біля самого вуха). Залежно від обсягу сприймання звукових частот Л. Нейман (1961) виділяє чотири групи глухих дітей. Діти першої та другої груп сприймають лише гучні низькочастотні та частина середньо частотних звуки на невеликій відстані від вуха. Глухі третьої та четвертої груп сприймають і розрізняють більшу кількість звуків, різних за характером звучання (музичні, мовленнєві, побутові, тваринного походження тощо) [204]. Наразі в сучасній медицині використовується оновлена Міжнародна класифікація з порушення слуху. Відповідно до неї середня втрата слуху визначається в області 500, 1000 і 2000 Гц., зокрема: I ступінь туговухості – не більше 40 дБ; II ступінь – 40-55 дБ; III ступінь – 55-70 дБ; IV ступінь – 70-90 дБ. Зниження слуху більше 90 дБ визначається як глухота.

Зазвичай у цієї категорії дітей спостерігаються стійкі порушення: в діалогічному та монологічному мовленні, зокрема, фонетико-фонематичні (звуковому й складовому оформленні), лексико-граматичні (аграматизм) та інтонаційні мовленні огріхи (вповільнений темп, невиразність, патологічні паузи, монотонність) тощо. Під час навчання в дітей виникають чималі труднощі щодо сприймання усного розмовного мовлення [91; 142; 146; 171; 328; 349; 553; 559; 583]. Втрата можливості чути викликає зміни в їхньому психічному розвитку, зокрема, спостерігаються особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви. Наприклад, Л Фомічова (1999) вказує, що в дітей з порушеннями слуху мовлення аграматичне, з використанням простих односкладних речень (або окремих слів) [328]. Окрім того, відсутнє (частково) розуміння значень слів, словосполучень, а також утруднене формулювання власних думок [170].

За спостереженнями українських сурдопедагогів-методистів (О. Круглик, О. Горлачов 2022; С. Літовченко, 2020; К. Луцько, 2022;) та інших вчених (І. Соловійова, 1971; М. Martindale, 2007; А. Mayne, 2000; С. Yoshinaga-Itano, 1998) внаслідок поступової, комплексної, корекційної, виховної та навчальної роботи з розвитку мовленнєвих навичок можна наблизити дітей з порушеннями слуху до показників норми, але завдяки оптимальному слухопротезуванню. Так, корекційна робота забезпечує розвиток слухо-зоро-вібраційного сприймання, розуміння усного мовлення, збереженість фонематичних, лексичних та граматичних норм мовлення. Діти з оптимальним слухопротезуванням слуховими апаратами чи кохлеарними імплантами завдяки своєчасно організованій корекційній роботі мають можливість не тільки накопичувати словниковий запас, оволодіти певною мірою граматичною будовою мовлення, його лексичними нормами, а й оволодіти мовленням в його соціальній функції [142; 161; 171; 294; 328; 350; 553; 558; 687].

Мовленнєва готовність до шкільного навчання, на думку вчених (П. Кастельянов, 1989; С. Кульбіді, 2011; Л. Фомічової, Л. Малини 1997; М. Harrington, 2009; М. Moeller, 2000 та ін.), вимагає від дітей із порушеннями слуху особливих умінь для сприймання й засвоєння мовного матеріалу, які необхідні для отримання нових предметних знань, а також для формування навичок спілкування зі своїми однолітками та дорослими [109; 146, с.71 – 72; 330; 486; 567]. М. Шеремет (1997b) виділяє чотири рівні готовності до навчання в школі. Особливу увагу приділяє рівню мовленнєвої сформованості: словниковому запасу, зв'язному мовленню, навичкам засвоєння звукового складу слова [350]. Л. Малинович (2014) [179] в основу комунікативного компонента вкладає мовленнєво-мисленнєву діяльність, яка охоплює здібності дітей зокрема, до оволодіння різними формами усного й писемного, мови жестів, формування навичок читання, розуміння дактильної абетки й розуміння прочитаного, вміння зчитувати з губ.

Б. Корсунська (1969) зазначала, що глухій дитині неможливо оволодіти мовленням за допомогою слухового сприйняття. Тому формування мовлення

використовують збережені аналізаторні системи (зорову, тактильну, рухово-вібраційну) – а це вимагає іншого підходу щодо системи навчання та виховання. Розвиток мовлення передбачає засвоєння дитиною дактильної мови, писемного мовлення (вміння розрізняти букви), усного мовлення (вимова та читання з губ). Дослідниця виділяє умови, необхідні для оволодіння дітьми усним мовленням, а саме: установка на усне мовлення, яке має стати звичним; наповнення словникового запасу в дактильній формі; перехід від приблизної вимови до точної (відносно до засвоєння звуків); зосередження на правильному мовленні (виправлення фонетичних, лексичних та граматичних помилок); спілкування з близьким оточенням без порушень слуху [134, с.7, 51].

Н. Морозова (1939) та К. Луцько (1987) доводять, що в глухих дітей і туговухих виникають труднощі під час використання вивченого мовленнєвого матеріалу в незнайомих життєвих ситуаціях [170, с. 28; 199, с.22]. Як зазначає Н. Морозова, «включення до тексту» потребує мовленнєвого досвіду та подібних ситуацій. Для розуміння текстових форм таким дітям необхідно пройти певні етапи навчальної підготовки: розуміння значення слова; усвідомлення думки (прочитаного тексту); розуміння змісту речень у ситуаціях, діях тощо [199, с.47].

Відносно до «Програми розвитку глухих дітей дошкільного віку», розробленою К. Луцько (2013, 2019) в майбутнього учня мають бути сформовані всі можливі компоненти: пізнавальні, фізіологічні і мовленнєві. Мовленнєвий розвиток глухої дитини охоплює: збагачення словника; сформованість умінь та навичок спілкування, письма, читання; розвиток діалогічного, монологічного, внутрішнього, спряженого мовлення; використання у мовленні поширених та непоширених речень; удосконалене володіння словосполученням; сформованість правильної звуковимови тощо [170, с. 334–357; 242].

Директива психолого-педагогічного вивчення **дітей із порушеннями зору**, проблема інтеграції їх в освітній простір була і є об'єктом досліджень багатьох вітчизняних (А. Андроян, 2004; Ю. Бондаренко, 2009; 2018; Л. Вавіна, 2008; Г. Ватаманюк, 2016; В. Вертутіна, 2011; Т. Гребенюк, 2008; Т. Дегтяренко, 2005; Ю. Картава, 2006; Л. Коломеєць, 2014; С. Кондратенко, 2011; І. Некрасова,

2002; О. Паламар, 2018; І. Паласевич, 2014; С. Покутнєва, 2014; Т. Свиридюк, 1984; Т. Семенишена, 2011; Є. Синьова, 2008; Г. Сушкова, 2006; О. Таран, 2008; С. Федоренко, Є. Синьова 2017, 2018; Л. Черних, 2017 та ін.), зарубіжних (V. Bishop, 1996; S. Fedorenko, L. Cherpurna 2020; S. Fraiberg, 1972; N. Mayadas, 1972; M. Norris, 1957; D. Warren, 1977 та ін.) [3; 38; 37; 44; 47; 52; 77; 79; 108; 120; 127; 205; 218; 219; 231; 271; 274; 281; 300; 302; 327; 326; 342; 396; 459; 464; 557; 586; 679] науковців.

У науковій літературі вчені (Є. Синьова, 2008; M. Norris, 1957; D. Warren, 1977 та ін.) причини порушення зору поділяють на *вроджені* та *набуті*. Розрізняють *стаціонарні* порушення зорового аналізатора (під впливом лікування припиняється розпад зору вроджених вад: мікрофтальми, колобоми, астигматизму, катаракти) й ті, що *прогресують* (поступове погіршення зорових функцій під впливом патологічних чинників). Зважаючи на психолого-педагогічні характеристики дітей із порушеннями зору поділяють на дві групи: 1) сліпі (повна відсутність зорового відчуття); зі зниженим зором (порушується сприймання кольору, світла) [281; 586; 679].

У дітей з тяжкими порушеннями зору відсутнє чітке розуміння слів із конкретним значенням. Компенсація втраченого зору відбувається за допомогою збереженої аналізаторної системи (слуху, тактильного відчуття, смакового тощо) (С. Федоренко, Є. Синьова 2017, 2018) [327; 326]. Натомість діти зі зниженим зором найчастіше мають проблеми під час говоріння (Т. Семенишена, 2011) [274] та комунікації з близьким оточенням (В. Вавіна, 2008) [44].

Ю. Бондаренко (2009), Л. Вавіна, В. Ремажевська (2008), Гребенюк (2008), С. Кондратенко, (2010), Г. Сушкова (2006) [37; 44; 77; 127; 300] та інші вчені в навчально-корекційній роботі з дітьми, що мають порушення зору, крім формування пізнавальних і тактильних процесів, передбачають ще й розвиток мовленнєвих здібностей. Оскільки в цієї категорії дітей спостерігаються порушення предметного, дієвого співвіднесення зі значенням слова, В. Ремажевська (2008) [44] пропонує працювати над різними видами мовленнєвої діяльності, а саме: зв'язним та граматичним мовленням,

наповненням словникового запасу, правильною звуковимовою, пропедевтичною підготовкою до писемного мовлення; розвивитком сенсорного сприймання, зорово-просторового уявлення, вмінням співвідносити слова з їхнім лексичним значенням. Розроблена діагностична методика Л. Вавіної, В. Ремажевської (2008), яка включає малюнки жовто-чорних кольорів, дозволяє дітям краще сприймати дослідницький матеріал, який, за словами авторів, допомагає виявити ознаки порушень писемного мовлення (дизграфії) в старших дошкільнят [44].

Дітям із порушеннями зору притаманне збіднення процесу уявлень та предметних образів, зниження чуттєвого досвіду, що впливає на рівень їхньої мовленнєвої орієнтації (V. Bishop, 1996; S. Fedorenko, L. Cherpurna 2020; N. Mayadas, 1972) [396; 459; 557]. Науковиця Л. Коломєєць (2014) зауважує, що недорозвинення мовлення в поєднанні з порушеннями зору призводить до неготовності дітей навчатися в школі. У дошкільнят спостерігають затримку під час формування мовленнєвих навичок, невміння застосовувати на практиці мовні засоби, а також проблеми під час засвоєння писемного мовлення. Лише комплексний логопедичний вплив з опорою на збережені аналізатори допомагає здійснити корекцію мовленнєвої системи: фонетико-фонематичних і лексико-граматичних норм мовлення, зв'язного мовлення, фонематичного слуху, навичок слухового аналізу та синтезу, диференціацію звуків тощо [120].

Дослідники Л. Вавіна (2012) Г. Ватаманюк (2016), І. Некрасова (2002), Л. Черних (2017) [45; 47; 205; 342] та інші зазначають, що мовленнєва діяльність дошкільників із порушеннями зору недостатньо активна: причиною є низький рівень умотивованості під час спілкування з близьким оточенням. Л. Вавіна (2008) пропонує формувати спеціальні мотиви, які спонукатимуть дітей до використання усного зв'язного мовлення в різних навчальних та життєвих ситуаціях [44].

На важливість сформованості зв'язного мовлення звертали увагу й інші вчені (Т. Дегтяренко, 2005; С. Покутнєва, 2014; С. Федоренко, 2015) [79; 231; 325]; зокрема, С. Покутнєва (2014) пропонує на початковому етапі проводити словникову роботу та займатися граматичною будовою мовлення. На її думку,

для того, щоб дошкільники опанували зв'язне мовлення необхідна систематизована робота: засвоєння навичок і вмінь діалогічного мовлення та формування монологічного [231].

Мовленнєвий розвиток, як стверджує Т. Свиридчук (1984), входить до складу інтелектуальної готовності. Він забезпечує змістовий (загальні уявлення про навколишній світ і початкові предметні знання з мови, математики, природознавства тощо) та процесуальний (оволодіння навчальними елементами та розумовими діями) аспекти готовності. За спостереженнями автора, саме процесуальний напрям частково забезпечує мовленнєву підготовку: знання про звукобуквений аналіз, наголошеність складу тощо [272].

Науковця Т. Семенишена (2011), досліджуючи мовленнєву готовність дітей дошкільного віку зі зниженим зором, спостерігає в багатьох труднощі пов'язані з фонематичним сприйняттям усного мовлення. Вона також зазначає, що більшість дошкільників маючи компенсаторні можливості, сприймає мовлення на слух на достатньому та високому рівнях, як і їх однолітки без зорових патологій. Проблеми виникають під час «говоріння» та «комунікації» з дорослими й однолітками. Тому, звісно, дослідниця виділяє критерії мовленнєвої готовності, які мають бути сформовані в цієї категорії дітей: фонетичний (звукобуквений аналіз), фонематичний контроль (слухання, розуміння почутого), лексико-граматичне (правильна побудова лексичних одиниць у граматичних конструкціях) розуміння мовлення; словниковий запас; розвиток діалогічного, монологічного та зв'язного мовлення [274].

Директива особливостей психологічно-педагогічної готовності дітей із затримкою психічного розвитку до навчання в школі, комплексний діагностичний та корекційний вплив здійснюється провідними вітчизняними (Н. Бастун, 2000; І. Омельченко, 2019; Т. Сак, 2014; В. Тарасун, 2013 та ін.) та радянськими (М. Певзнер, 1980; К. Лебединська, 1984 та ін.) [14; 210; 268; 308; 226; 152] спеціалістами.

Затримка психічного розвитку пов'язана з впливом негативних чинників під час внутрішньоутробного періоду розвитку дитини, родів або упродовж

перших років життя. Органічні пошкодження центральної нервової системи чи генетична зумовленість уповільнюють темп розвитку психічних процесів. Тому такі діти ще не готові до шкільного навчання. Рівень фізичної та фізіологічної підготовки, пізнавальної діяльності й мовлення є нижчим, ніж у їхніх однолітків з типовим психофізичним розвитком [210; 226; 268].

Дитячим психіатром та дефектологом К. Лебединською (1984) було розроблено класифікацію ЗПР з погляду етіопатогенетичного принципу: церебрально-органічний генезис; конституційний психічно-фізіологічний інфантилізм; соматичне походження; психогенне походження; педагогічна занедбаність [152].

У дітей із затримкою психічного розвитку низький рівень загальної сформованості психічної готовності до навчання, а саме: здатності до навчання, відсутність пізнавального інтересу, саморегуляції та контролю. Вони мають шаблонний, поверховий тип мовленнєво-мисленнєвої діяльності: не аналізують зв'язків між словами й не використовують його для виконання інших завдань. У них обмежений словниковий запас, проблеми в уміннях узагальнювати мовленнєву інформацію, формулювати висновки, розмірковувати, у розмові використовують ситуативно-житєві поняття [14].

Н. Бастун (2000); Т. Сак (2014), В. Тарасун (2013) [14; 268; 308] та інші науковці зазначають, що на тлі загальної втомленості, низької працездатності мовлення в дітей з ЗПР (на відмінну від їхніх однолітків з типовим психофізичним розвитком) формується досить таки повільно, з відповідними недоліками. У дошкільників зазвичай спостерігають порушення: звуковимови (в наслідок церебрально-органічного генезису), що в подальшому призведуть до порушень читання та письма; фонетичного сприймання (труднощі в диференціації звуків, фонетичного аналізу й синтезу); імпресивного мовлення (сприймання й розуміння мовлення); експресивного мовлення (процес говоріння); граматичної будови мовлення (проблеми в моделюванні висловлювань, використанні морфологічної і синтаксичної підсистем мови; стійкі аграматизми); зв'язного мовлення (невміння здійснювати внутрішнє

програмування тексту, відтворення творчого замислу тощо); лексичних норм мови (нерозуміння синонімів та антонімів); щодо наповнення словникового запасу та неправильного використання слів (переважають іменники й дієслова, семантичні заміни «рама–вікно»; труднощі під час використання слів узагальненого, просторового значення, відмінників кольорів (величина, форма тощо); недорозвинення процесу словотворення та словозміни тощо.

Директива вивчення психологічних та педагогічних аспектів розвитку **дітей із порушеннями інтелекту**, особливостей їх готовності до суспільного залучення та шкільного навчання простежується в наукових дослідженнях вітчизняних (О. Борак, 2015a, 2015b; 2022; О. Гаврилов, 2009; Д. Гошовська, 2011; С. Конопляста, 1991; С. Миронова, 2008; О. Мякушко, 2013; В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна, 2008; Є. Соботович, 2015; В. Тищенко, 2011; А. Чобаян, 2015 та ін.), радянських (М. Певзнер, 1980 та ін.), зарубіжних (Р. Cascella, 1999; Y. Gilboa, 2018; N. Marrus, 2017; J. Moeschler, 2014; C. Oliver, 1990; P. Pivalizza, 2016; E. Zigler, 1986 та ін.) [42; 43; 41; 63; 76; 129; 195; 201; 278; 291; 312; 343; 226; 416; 474; 551; 568; 590; 611; 691] вчених.

Розумова відсталість – це стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок генетичних, уроджених (олігофренія) та набутих (деменція) органічних уражень головного мозку. N. Marrus, (2017), J. Moeschler, M. Shevell (2014), P. Pivalizza (2016) та інші науковці виділяють чинники, які призводять до інтелектуальних порушень, включаючи вроджені інфекції, вплив тератогенів або токсинів, недоношеність, гіпоксію, травми, внутрішньочерепні крововиливи, інфекції або злоякісні пухлини центральної нервової системи, психосоціальну депривацію, недоїдання або набутий гіпотиреоз [551; 568; 611].

Залежно від глибини, складності пошкодження мозку, в міжнародній медичній класифікації (МКБ-10, DSM-IV-TR) виділяють чотири ступені інтелектуальних порушень: легкий (F-70) – IQ дорівнює від 69 до 50 % (*дебільзм*); помірний (F-71) – IQ коливається від 49 до 35 % (*імбецильність слабовиражена*); важкий (F-72) – IQ складає 34–20 % (*виражена імбецильність*); глибокий (F-73) – IQ відповідає 19% і менше (*ідіотія*) [201].

У дітей цієї групи є всі форми порушень мовлення, як і в їх однолітків без інтелектуальних порушень (дислалія, ринолалія, дисфонія, дизартрія, алалія, дислексія, дисграфія, заїкання, афазія та ін.), у структурі системного мовленнєвого недорозвинення переважає семантичний дефект. О. Боряк (2015) у своїй праці зазначає, що причинна зумовленість порушень мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями переважно пов'язана з їхньою ступеневою неврологічною симптоматикою [42].

В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна (2008), О. Гаврилов (2009), Д. Гошовська (2011) [64; 76; 278] та інші вчені згідно з визначеною класифікацією описують особливості розвитку пізнавально-емоційної сфери й мовлення. У дітей із легким ступенем розумової відсталості (*дебільністю*) на достатньому рівні розвинене побутово-ситуативне мовлення. Вони правильно будують речення, вимовляють слова, користуються узагальненими та абстрактними поняттями. Засвоюють читання та писемне мовлення (яке є аграматичним). Їм важко сприймати звернене мовлення, яке вибудоване із складних логіко-граматичних конструкцій. Також викликають труднощі переносні значення слів, метафори. *Діти з помірною розумовою відсталістю (легкою імбецильністю)* характеризуються аграматичним мовленням, обмеженим словниковим запасом, проблемами в засвоєнні узагальнених та абстрактних значень. У мовленні використовують прості непоширені речення, які граматично неправильно побудовані. Звернене мовлення сприймають тільки в подібних та знайомих ситуаціях, не розуміють складних граматичних конструкцій. Відтворити оповідання можуть лише за допомогою наочності. *Діти з важким ступенем розумової відсталості (імбецильність)* мають стійкі порушення мовленнєвої системи: не формується експресивний тип мовлення; прояви ехолалії; наявність коротких аграматичних речень; стійке порушення звуковимови; використання невербальної комунікації; розуміння зверненого мовлення лише на рівні інтонаційної виразності в життєво-побутових ситуаціях. *Діти з глибоким ступенем розумової відсталості (ідіотизмом)* сприймають

мовлення в нечленороздільній формі, орієнтуючись на інтонаційне забарвлення. Під час спілкування передають свої потреби емоційними звуками та жестами.

М. Певзнер (1980) пропонує класифікацію, в якій за п'ятьма формами розкриває психолого-фізіологічні особливості дітей із олігофренією. Ми розглядаємо лише мовленнєві особливості дітей: у дошкільників із неускладненою формою олігофренії словниковий запас збіднений, речення в мовленні прості, непоширені, аграматичні; порушено розуміння зверненого мовлення, сприймання складних граматичних конструкцій, метафор, переносних значень (метафор), прислів'їв, просторово-часових уявлень. У дітей із ускладненою олігофренією з нестійкою емоційно-вольовою сферою при перевазі збудливості над гальмуванням спостерігають прискорений тип мовлення, неузгодженість думки, пропуск слів у реченнях, відсутність в словах закінчень; натомість при перевазі гальмування над збудженням діти малослівні, мовлення в них тихе, невиразне, сповільнене, з тривалими паузами й малозрозуміле. Діти з олігофренією з порушеннями функцій аналізаторів мають локальні дефекти мовлення. Дошкільнята з олігофренією з психопатоподібною поведінкою характеризуються емоційно-афективними, неврівноваженими діями, мовленнєвою некерованістю під час сприймання вербальної інформації та її реалізації. Діти з олігофренією, ускладненою лобовою недостатністю, мають своєрідну форму мовленнєвого недорозвинення: мовлення багатослівне, безсмісловне, беззмістовне, наслідувального характеру; порушена регулювальна функція мовлення [226].

У дошкільників з помірною розумовою відсталістю, за дослідженнями вчених (О. Боряк, 2015b; В. Синьов, 2008; Р. Cascella, 1999; Y. Gilboa, 2018; E. Zigler, 1986 та ін.), спостерігається несформованість усієї мовленнєвої системи: мотивувально-мовленнєвої спрямованості, внутрішнього програмування, контролю за висловлюваннями, звуковимовної реалізації. Лексичне мовлення є обмеженим, переважає пасивна лексика. У мовленні доменують такі самостійні частини мови, як іменники та дієслова, меншою мірою використовуються прийменники, займенники та сполучники; виникають

труднощі під час засвоєння значень слів, спостерігається слабкий розвиток фонематичного слуху [43; 278; 416; 474; 691].

Діти прагнуть до спілкування з близьким оточенням, але часто не проявляють для цього належної ініціативи. Їм краще налагоджувати комунікативні зв'язки з рідними та знайомими людьми. Під час розмови можуть поводитись емоційно, нестримано, а іноді й неадекватно. Невміння дошкільників із помірною розумовою відсталістю спілкуватись у колективі однолітків та з дорослими призводить до порушень їхнього самосприйняття. Нерозвинена комунікативна сфера викликатиме труднощі у взаємостосунках з іншими дітьми та педагогічними працівниками в умовах шкільного навчання.

О. Гаврилов (2009), Є. Соботович (2015), В. Тищенко (2011) наголошують, що дошкільники цієї категорії важко засвоюють навчальний матеріал, у них недостатньо сформований мотив до спілкування, збіднений словник, чи мало основних дефектів, які стосуються структури мовлення. Все це впливає на комунікативно-пізнавальні здібності дітей. Але під час створення психолого-педагогічних умов можна все-таки досягнути позитивної динаміки в їхньому пізнавальному розвитку [63; 291; 312].

Дослідниця А. Чобанян (2015) доводить, що в умовах сприятливого розвитку передумови мовленнєвого спілкування закладаються ще в ранньому віці. Під час емоційно-позитивного контакту з близькими людьми виникає потреба в спілкуванні. Велике значення, на думку вченої, має сімейне виховання. Позитивна родинна атмосфера з високим рівнем духовності, моральних цінностей, емоційної сприятливості допомагає дітям без труднощів розпочати процес мовленнєвої діяльності [343].

Директива проблеми порушень когнітивних, емоційних процесів та мовлення, зокрема, в дітей з **церебральним паралічем** (далі ДЦП), досліджувалася провідними вченими: К. Семенова, 1973; О. Романенко, 2010; Л. Ханзерук, 2004; О. Чеботарьова, 2013; К. Яценко, 2015; М. Вах, 2005; М. Delacy, 2015; М. Vincer, 2006 та ін. [275; 256; 331; 337; 368; 390; 437; 676].

Дитячий церебральний параліч або ДЦП, за спостереженнями науковців (В. Козявкін, 2011; В. Мартинюк, 2016; С. Миронової, О. Гаврилов, М. Матвеева 2010; М. Вах, М. Goldstein, & P. Rosenbaum, 2005; M. Delacy, S. Reid, 1996; M. Vincer, 2006 та ін.), об'єднує низьку рухових синдромів (парези, паралічі, гіперкінези, атаксії), які виникають унаслідок органічного ураження центральної нервової системи в пренатальному, інтранатальному та ранньому натальному періодах. Клінічним симптомом є стійкі порушення рухової функції (рефлексу, тону, парезу), виникнення змін у нервових і м'язових волокнах, суглобах, сухожиллях у поєднанні з іншими відхиленнями, наприклад з епілептичними нападами, порушеннями мовлення, інтелектуальними розладами, патологією зору, слуху та інших органів [117, с.49; 188, с. 367, 401; 193, с. 86; 390; 437; 676].

У науковій літературі питання класифікації ДЦП не є однозначним (М. Вах, М. Goldstein, P. Rosenbaum, 2005) [390]. Зараз спеціалісти орієнтуються на позицію К. Семенової (1973) [275], котра виділяє п'ять основних форм: подвійну геміплегію (тетрапарез), спастичну диплегію, геміплегічну, гіперкінетичну та атонічно-астатичну. Але, за спостереженнями фізіологів та лікарів (К. Яценко, 2015) [368], трапляються також змішані форми ДЦП.

Вчені (Л. Коваль, 2011; О. Романенко, 2010; Л. Ханзерук, 2015 та ін.) [114; 255; 331] зазначають, що у всіх дітей цієї категорії особливості порушень мовлення, їх ступінь та виразність залежать від локалізації та важкості ураження мозку. В основі порушень мовлення є не тільки пошкодження важливих мовленнєвих центрів, але й пізні їхнє формування чи недорозвинення. Для кожної форми ДЦП характерні специфічні порушення мовлення. За описовими даними, у дітей з *подвійною геміплегією* (важким ступенем) мовлення відсутнє, має форму анартрії чи дизартрії; при *спастичній диплегії* (ураження рук і ніг) у 70-80% дітей мовлення є порушеним і залежить від ступеня складності ДЦП; при *геміпаретичній формі* (односторонньому ураженні тіла) у 20-35% дітей мовленнєві недорозвинення зазвичай супроводжуються псевдобульбарною дизартрією, рідше – моторною алалією; при *атонічно-астатичній формі* (парези, низький тонус м'язів) мовленнєві порушення спостерігаються в 60-75%

дітей у вигляді мозочкової чи псевдобульбарної дизартрії. Порушення мовленнєвих складових також відбуваються й при *змішаній формі* ДЦП.

Мовленнєва готовність до школи зумовлена сформованістю відповідних компонентів, які, за спостереженнями вчених (Л. Коваль, 2011; О. Чеботарьова, 2013 та ін.) [114; 337], у дошкільників із ДЦП є недорозвиненими. В дітей виділяють порушення артикуляційної моторики (внаслідок уражень верхніх кінцівок), що впливає на фонетичні норми мовлення, стійкі порушення вимови звуків; недорозвинення фонематичного сприймання, що впливає на труднощі звукового аналізу; повільний розвиток активного словника (пасивний – розуміння мовлення є більш розвиненими), інтонації, ритміки, виразності мовлення. Діти важко співвідносять значення слова з відповідним предметом, дією; спілкування з близьким оточенням обмежене; речення прості (з двох або трьох слів); проблеми з узгодженням слів у реченні; неправильне вживання відмінкових закінчень; недорозвинена граматична будова мовлення, що зумовлена лексичним розладом; проблеми щодо розуміння просторових, часових, об'єктних уявлень; недостатня сформованість зв'язного мовлення; проблеми, що стосуються писемного мовлення.

Директива вивчення психолого-педагогічного впливу на розвиток **дітей із аутистичними порушеннями**, їх мовленнєва активність були предметом вивчення в галузі спеціальної освіти вітчизняними (Н. Базима, 2014;; К. Островська, 2012; Т. Скрипник, 2010; В. Тарасун, 2016; М. Шеремет, С. Кондукова, 2010; Д. Шульженко, 2011; Y. Bondarenko, 2021 та ін.) [9; 213; 284; 306; 352; 357; 391], радянськими (К. Лебединська, 1991; О. Нікольська, 1989 та ін.) [152; 153], зарубіжними (В. Bettelheim, 1967; E. Carr, 1985; M. Cunningham, 1968; R. Ekstein, 1964; S. Freeman, 1997; D. Garfin, 1986; L. Jackson, 1950; R. Jordan, 1993; L. Koegel, 1995; O. Lovaas, 1977; M. Rutter, 1978; H. Tager-Flusberg, 1995 та ін.) [395; 415; 431; 453; 469; 470; 503; 510; 525; 542; 625; 657] вченими.

Існують різні теорії та припущення щодо виникнення у дітей аутизму: генетична схильність; слабка Х-хромосома; перенасиченість гормону

тестостерону в чоловіків (вплив на розвиток лівої півкулі); генний конфлікт (надмірна активність чоловічих генів); патологія гена неурексин-1 та гена в одинадцятій хромосомі; нестача білка Cdk-5; вплив зовнішніх чинників на мозок дитини в період внутрішньоутробного розвитку, на момент народження, в перші роки життя; дія на мозкові структури важких металів тощо. Згідно з Міжнародною класифікацією хвороб (МКХ-10) до розладу аутистичного спектра відносять: дитячий аутизм (F84.0), атиповий аутизм (F84.1), синдром Ретта (F84.2) і синдром Аспергера (F84.5).

За дослідженнями науковців (Н. Базима, 2014; К. Островська, 2012; М. Свідерська, 2018; В. Тарасун, 2016; Д. Шульженко, 2011; М. Шеремет, С. Кондукова, 2010; L. Jackson, 1950; R. Jordan, 1993; L. Koegel, 1995; M. Rutter, 1978 та ін.), рівень пізнавального розвитку в дітей із аутизмом може бути різним: від глибоких інтелектуальних порушень до обдарованості в окремих галузях знань. Зазвичай такі діти чутливі, образливі, надають перевагу предметному зосередженню ігноруючи людські стосунки. Добре розвинена емоційна пам'ять впливає на стереотипізацію навколишнього світу. Вони мають мовленнєві проблеми, відхилення в розвитку моторики, уваги, відчуттів, сприйняття та інших пізнавальних та емоційних процесів [9; 213; 272; 306; 352; 357; 503; 510; 525; 625].

Різні типи аутизму представлені також науковцями 20 століття. Одна з таких класифікацій належить К. Лебединській (1989). Науковиця на основі етіопатогенетичного підходу виділяє п'ять видів раннього дитячого аутизму, який виникає внаслідок захворювання центральної нервової системи, психогенних порушень, шизофренічної етіології, порушень обміну речовин, хромосомних патологій [153].

Аутичні діти мають труднощі у встановленні емоційних зв'язків з людьми, котрі їх оточують. Це зумовлено особливими порушеннями їхнього психічного розвитку й особливостями мовлення: затримкою в розвитку експресивного мовлення (M. Cunningham, 1968) [431]; наявністю ехолалій; невживання особового займенника «Я»; стереотипністю мовлення;

невикористанням діалогу (В. Bettelheim, 1967; М. Rutter, 1978) [395; 625]; відсутністю мотиву до спілкування (L. Koegel, R. Koegel, 1995) [525]; відсутністю мовлення в чималій частині дітей з аутизмом (Н. Базима, 2014) [9].

Мовлення в аутичних дітей, за дослідженнями вчених (К. Лебединська, 1989; М. Шеремет, С. Кондукова, 2010; Е. Carr, 1985; D. Garfin, 1986; S. Freeman, L. Dake, 1997; О. Lovaas, 1977 та ін.) [152; 352; 415; 470; 469; 542], має різну варіативність за ступенем тяжкості та проявами. Відповідно до цього твердження виділено групи дітей за розвитком у них мовленнєвої активності. *Діти першої групи* мають порушення мовлення через затримку психічного розвитку. Це призводить до пізньої реалізації передмовленнєвих реакцій, хоча перші слова з'являються набагато раніше, ніж при типовому розвитку; слова не завжди відповідають ознакам предмета, особі, діям – але вимовляються виразно, інтонаційно. Відставання в розвитку мовлення в цієї категорії дітей починається під кінець другого року життя. В подальшому частина з них втрачає мовлення й під час комунікації використовує лише звуки, вокалізацію, бормотання. Якщо зовнішнє мовлення в них є порушеним, то внутрішнє залишається збереженим і згодом розвивається.

Мовні порушення *в дітей другої групи* характеризуються затримкою організації свідомості. Основні ознаки мовленнєвої несформованості проявляються вже з раннього віку. Саме тоді спостерігають знижений темп у розвитку передмовленнєвих реакцій. У два або в три роки з'являються перші слова, які не мають конкретного значення і не забезпечують фразове мовлення смислом. Функціонують сталі порушення звуковимови (перестановка звуків у словах); темпу мовлення (уповільнений темп, ехолалія); мовленнєвої мотивації (відсутність мотиву до спілкування); словникового запасу (словник збіднений, поповнюється повільно); в побудові речень (аграматизм, відсутність прийменників, прикметників, особового займенника, дієслова переважно в невизначеній формі, слова не змінюються за родом та числом) тощо.

У дітей третьої групи спостережені мовні порушення кататонічної симптоматики (вербігерація, ехолалія, егоцентричність, мутизм, скандування,

різний темп тощо). Спочатку окреслюють стрімкий розвиток мовлення: з 6 до 12 місяців з'являються перші слова; з 12 до 16 місяців – перші речення (граматично складні); швидкий темп збагачення словника; самостійне міркування; розуміння зверненого мовлення. Водночас діти з раннім аутизмом мають проблеми, пов'язані з комунікативним простором, оскільки їхнє мовлення охоплює стереотипність (наслідування дорослого мовлення), інтерес тільки до емоційно забарвленого мовлення, тривалих монологів (на зацікавлені теми, діалог – не активний діти не готові до мовленнєвої взаємодії з іншими людьми), складних граматичних конструкцій, звукового розуміння слова; словотворчості. Мовлення в дітей цієї групи має свої особливості: напруженість голосу (підвищений тонус м'язів), швидкий темп, невимова закінчень у словах, пропуски або заміна звуків, нечітка вимова.

Порушення мовлення через психічний регрес спостерігають у *четвертій групі дітей*, яке на початковому етапі раннього дитинства наближається до показників їхніх однолітків із типовим психофізичним розвитком. Проте вже на третьому році життя (з 2,5 років) мовленнєва активність загальмовується, і цей процес триває до кінця дошкільного віку (5-6 років). Мовленнєва регресія призводить до збіднення активного словника (пасивний збережений); аграматичних висловлювань (порівняно з особами, що мають інтелектуальні порушення), зникнення фразового мовлення, пізнє використання особового займенника; появи ехोलалії; порушень звуковимови. Науковці (К. Лебединська, О. Нікольська 1989; Т. Скрипник, 2010; Н. Tager-Flusberg, 1995 та ін.) [153; 284; 657] також стверджують, що діти з аутизмом цієї групи, зосереджуючись на емоційній складовій мовлення, здатні правильно і чітко вимовляти звуки в слові; їм притаманна надзвичайна чутливість до структури слова (правильне вживання складів у слові); темп мовлення зазвичай уповільнений, можливе заїкання; розуміння зверненого мовлення на високому рівні. Дошкільники зацікавлені семантичною характеристикою мовлення, його емоційно-ритмічною будовою (полюбляють вірші). Крім того, у них відсутня реакція на соціальний світ, що слугує захисним механізмом від уявної небезпеки (R. Ekstein, 1964; L. Jackson,

1950) [453; 503]. Порушення мовлення *в п'ятій групі дітей* пов'язане з патологією асоціативного процесу (порушення смислового розуміння мовлення у вигляді незавершених, непослідовних асоціацій, контамінації та ін.).

Учені (Н. Базима, 2014; М. Свідерська, 2018; Д. Шульженко, 2004; 2011; О. Lovaas, J. Simmons, R. Koegel, J. Stevens-Long 1973 та ін.) доводять, що внаслідок навчально-корекційного впливу діти з раннім аутизмом мають можливість опанувати базові комунікативні функції: розгорнуте фразове мовлення (без зосередження на окремих ситуаціях), а також соціально-емоційні навички (повідомлення про свої емоції, ініціатива під час спілкування тощо). Це значно полегшує взаємодію дітей з близьким оточенням [9; 272; 357; 358; 543].

Директива вивчення мовленнєвої готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) розглядається як у вітчизняних (Н. Гаврилова, 2012; В. Кисличенко, А. Копилова 2017; С. Конопляста, 2016; І. Мартиненко, 2017; І. Марченко, 2013; Н. Пахомова, 2005; Є. Соботович, 2002; В. Тарасун, 2004, 2008; В. Тищенко, 2015; Л. Трофименко, 2013; М. Шеремет, Ю. Коломієць 2016 та ін.) [64; 112; 130; 187; 189; 222; 287; 304; 305; 315; 318; 351], так і зарубіжних (J. Eicher, 2014; S. Fisher, 2006; C. Gibson, 2008; J. Karen, 2009; R. Kennerch, 2008; E. Ladanyi, 2016; S. McLeod, 2014; G. Miller, 1951; D. Newbury, 2009; S. Stoel-Grammon, 2014 та ін.) [449; 461; 473; 517; 519; 533; 560; 566; 582; 650] наукових працях.

Причини тяжких порушень мовлення (анатоמו-фізіологічні, неврологічні, соціально-психологічні) викликають ураження мовленнєвих відділів (центральної, периферичної) у період пренатального, натального та постнатального розвитку дитини [64]. У сучасних медичних дослідженнях чимало уваги приділяється генетичній патології, яка зумовлена видозміною гена FOXP2 (впливає на функційну діяльність рухової кори, мозочка, стріатума), його мутація на хромосомі 7q31 призводить до вербальної диспраксії (ускладнений контроль над рухом орофасіальної м'язової мускулатури – порушення плавності та швидкості мовлення) (S. Fisher, 2006) [461]. Останні дослідження вчених (J. Eicher, 2014; C. Gibson, 2008; D. Newbury, 2009 та ін.) [461; 473; 582]

доводять, що FOXP2 протеїн у нервовій системі деактивує гени-кандиди, а їх мутація призводить до мовленнєвих порушень, зокрема, ген CNTNAP2 впливає на недорозвинення експресивного мовлення, фонологічну короткочасну пам'ять; викликає хвороби нервової системи (аутизм, епілепсію, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю тощо); FOXP1 – затримку психічного розвитку, мовленнєвих порушень; DYX1, DYX2, DYX5, DYX8 на хромосомах 1p, 3, 6p і 15q призводить до фонетико-фонематичних порушень, дислексії; DYX1 викликає порушення орального рухового контролю; фонологічної короткострокової пам'яті. Мутації на хромосомах 13 (SLI3), 16 (SLI1) і 19 (SLI2) указують на наявність специфічних порушень мовлення.

Тяжкі порушення мовлення – це стійкі специфічні аномалії у формуванні компонентів мовленнєвої системи (лексико-граматичної будови мовлення, фонетико-фонематичних процесів, просодичної характеристики мовлення), що спостерігаються в дітей із збереженим слухом та інтелектом. Поширеними видами тяжких порушень мовлення є алалія, афазія, складна дислалія, дизартрія, ринологія, логоневроз [64]. Мовленнєві порушення в дітей старшого дошкільного віку визначають за різним ступенем складності: повна відсутність мовлення або наявність його елементів: словник лепетних слів, які позначають різні поняття та предмети, однослівні речення, скорочення слів до складів, відсутність більшості звуків (загальне недорозвинення мовлення або ЗНМ I рівня за класифікацією; часткова сформованість мовлення, збіднений, але достатньо сформований словник, наявність перестановки складів у слові, двослівні чи трислівні речення, аграматичність (ЗНМ II рівня); наявність розгорненого мовлення та недорозвинення всієї мовленнєвої системи: словника (достатній, але без додаткових понять), граматичної будови (неправильне вживання закінчень, складних прийменників, відносних і присвійних прикметників, зменшувально-пестливих форм, дієслів із префіксами тощо), зв'язного мовлення, звуковимови (труднощі під час вимови звуків [р], [л]); порушення пов'язані зі звуковим аналізом і синтезом) (ЗНМ III рівня); нерізко виражене недорозвинення

лексико-граматичного та фонетико-фонематичної сторін мовлення (ЗНМ IV рівня або НЗНМ).

Проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з ТПМ до школи розглянуті вченими конструктивно (М. Шеремет, Н. Пахомова, 2009; Н. Шиліна, 2001, 2003 та ін.) [353; 355; 356], в питаннях діагностики (В. Савінова, 2014 та ін.) [264] та корекції (С. Конопляста, 2016; І. Мартиненко, 2017; І. Марченко, 2013, 2014; А. Яковенко, 2018 та ін.) [130; 187; 189; 190; 366]. Крім того, у працях ідеться про важливість сформованості у вищезазначеної категорії дітей лексичних норм та граматичних категорій в імпресивному та в експресивному мовленні, розвитку писемного мовлення (В. Кисличенко, 2017; Л. Трофименко, 2013 та ін.) [112; 318], соціально-комунікативних та емоційно-поведінкових умінь (І. Мартиненко, 2017; І. Марченко, 2014) [187; 190], формування складних синтаксичних конструкцій (Т. Швалюк, 2010) [347], звуковимови (Л. Трофименко, 2013 та ін.) [318], засвоєння вербально-математичних конструкцій (Л. Лісова, 2017) [162] та ін.

Вищевказані наукові дослідження також дозволяють стверджувати, що тяжкі мовленнєві порушення в дітей впливають і на цілісне формування мовленнєво-пізнавальної сфери. Зокрема, виявлено низький рівень довільної уваги (зосередження на мовленнєвій інформації); мисленнєвих операцій (планування дій, контроль за мовленнєвою діяльністю, формування мовленнєво-мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування); вербальної пам'яті (запам'ятовування та відтворення словесних конструкцій); зорового сприйняття (цілісного образу, простору, геометричних фігур, буквеного гнозису); регулювальної та комунікативної функцій; засвоєння елементів письма та читання. Тому підготовка до школи має охоплювати комплексний корекційно-навчальний вплив за допомоги формування мовленнєвих складових (словника, лексики, граматики, звуковимови, фонематичного сприйняття) та пізнавальних процесів. Зважаючи на концептуальний стандарт спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, Є. Соботович (2015) наголошує, що саме

корекція основних порушень, формування повноцінного мовлення та підготовка старших дошкільників до засвоєння навчальної програми в школі є важливим завданням мовленнєвої готовності [291].

Наукові дослідження (Н. Пахомова, 2005; Н. Шиліна, 2001) мовленнєвої готовності до школи дітей з дизартрією свідчать про проблеми дихання, голосоутворення, інтонаційно-ритмічного та зв'язного розуміння мовлення; розкриваються труднощі комунікативної та діалогічної спрямованості [222; 356]. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (первинного генезу) мовленнєва готовність розглядається з системними порушеннями мовлення (Є. Соботович, 2002; В. Тищенко, 2015) [287; 315]. Висвітлюється проблеми, що стосуються лексико-граматичних, фонетико-фонематичних сторін мовлення та зв'язного мовлення (В. Munson, J. Edwards, M. Beckman, 2005 та ін.) [575].

Варто зазначити, що науковиця С. Конопляста (2016) [130] присвячує надзвичайно ґрунтовне й важливе дослідження мовленнєвому розвитку дітей з ринолалією, що дозволяє вперше глибоко вивчити взаємозв'язок дефекту мовлення з психічним розвитком через функційну систему мови та мовлення. Вона розробляє модель діагностичного клініко-психолого-педагогічного обстеження мовленнєвого та психічного розвитку осіб із вродженою піднебінною патологією (від народження до 18 років) та впроваджує систему комплексної корекції мовленнєвого та психічного розвитку. Значну увагу мовленнєвій готовності дошкільників з логопатологією приділяє А. Яковенко (2018) [366], котра вивчає сформованість компонентів (базового інтелектуального, семіотичного та регулятивного) мовленнєвої готовності дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та загальним недорозвиненням мовлення первинного генезу III рівня. Вона розробляє програмно-методичний комплекс корекційно-розвивальної логопедичної роботи з формування мовленнєвої готовності до школи старших дошкільників з логопатологією. Проте компоненти мовленнєвої готовності до шкільного навчання такі як когнітивний, мотиваційний, емоційний та діяльнісний у зазначених наукових працях достеменно не вивчені.

У результаті науково-теоретичного дослідження було визначено, що в залежності від специфіки порушень та степені уражень кори головного мозку мовленнєвий розвиток у дітей має свої особливості. Що також впливає і на мовленнєву готовність до закладів загальної середньої освіти. Визначено, що діти з порушеннями слуху мають специфічну не сформованість фонетичного сприймання звукових сигналів. Не чуючи звуків мовлення дитина самостійно не здатна оволодіти засобами мовлення. Медичний вплив, навчально-корекційна робота може наблизити дану категорію дітей до нормотипового розвитку. Встановлено, що діти з порушеннями зору мають специфічне сприймання оточуючого світу. Компенсаторні можливості відбувається за допомогою збереженої аналізаторної системи (слуху, тактильного відчуття тощо). Спостерігається порушення предметного, дієвого співвіднесення зі значенням слова; страждає комунікативне мовлення. Досліджено, що діти із затримкою психічного розвитку мають недостатньо розвинення усієї мовленнєвої системи що паралельно викликає труднощі в комунікативній сфері. Вивчено, що діти з інтелектуальними порушеннями мають усі форми порушень мовлення. У структурі системного мовленнєвого недорозвинення переважає семантичний дефект. Причини порушень мовлення визначаються ступеневою неврологічною симптоматикою. Розкрито, що в основу порушень мовлення у дітей з церебральним паралічем є не тільки пошкодження мовленнєвих центрів, але й пізні їхнє формування чи недорозвинення. Кожній формі дитячого церебрального паралічу властиві специфічні порушення мовлення. Аргументовано, що діти з аутистичними порушеннями в залежності від типу аутизму мають різний рівень розвитку мовлення. Обумовлено, що діти з тяжкими порушеннями мовлення мають стійкі специфічні аномалії у формуванні компонентів мовленнєвої системи.

Аналіз наукових досліджень щодо мовленнєвого розвитку та мовленнєвої готовності до школи дітей дошкільного віку з психофізичними та мовленнєвими порушеннями засвідчує, що терміносполука «мовленнєва готовність до школи» найбільше розглядається в дошкільників із порушеннями мовлення. Для іншої

категорії дітей (старших дошкільників та молодших школярів) із особливими освітніми потребами, розроблені програми з корекційно-розвиткової роботи, спрямовані на реалізацію в спеціальних закладах дошкільної освіти в системі інклюзивного навчання [250; 251; 252].

Відповідно, програми розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами одне із завдань передбачає розвиток мовлення відповідно нозологій: *для дітей з порушеннями зору* – формування звуковимови, граматично-правильної будови речень, словотворення, розвиток зв'язного мовлення, комунікативної функції; використання у спілкуванні вербальних та не вербальних засобів спілкування (В. Ремажевська, 2010; Л. Вавіна, В. Бутенко, І. Гудим, 2012) [246; 249]; *для дітей з порушеннями слуху* – формування звуковимови, умінь та навичок читання, письма, спілкування; розвиток діалогічного, егоцентричного, зв'язного мовлення, граматично-правильної будови речень, навичок словотворення, збагачення словникового запасу; (К. Луцько, 2013) [241]; *для дітей з тяжкими порушеннями мовлення* – направлено на формування фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної, зв'язної сторін мовлення, навчання грамоти (Л. Трофименко, 2012, 2016) [251]; *для дітей із затримкою психічного розвитку* – формування звукосприймання та звуковимови, лексичної, граматичної, зв'язної сторін мовлення, словотворення (іменників, дієслів, прикметників), імпресивного (сприймання, розуміння) та експресивного (промовляння) мовлення (Т. Сак, 2012; Л. Прохоренко, 2018) [245; 247]; *для дітей з порушенням опорно-рухового апарату* – розуміння зверненого мовлення, активізацію власної мовленнєвої активності; формування усіх форм немовленнєвої комунікації – міміки, жесту та інтонації; розвиток писемного мовлення (О. Романенко, Л. Ханзерук, А. Шевцов, 2012) [240]; *для дітей з інтелектуальними порушеннями* – формування вмінь: розуміти мовлення; правильно висловлювати власну думку; складати розповіді; розуміти значення слів; використовувати основні граматичні конструкції; опановувати словотворчістю, словозміною за родами, числами, відмінками; складати різні синтаксичні конструкції (І. Дуброва, В. Лощених, Л. Шмалько, 2013) [243]; *для*

дітей з розладами аутичного спектра – формування комунікативних навичок, подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні (Д. Шульженко, 2013; В. Тарасун, Т. Скрипник, Т. Куценко, 2013) [126; 244;].

Таким чином, варто зазначити, що усі освітні програми розглядали лексичний, граматичний, фонетичний рівні мовлення не враховуючи базових компонентів функційної системи мови та мовлення; розвиток письма та читання має окремий напрямок не пов'язаний з напрямком «мовлення»; в корекційних програмах для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами не включено терміносполуки «мовленнєва готовність», її розглядають в загальній площині мовленнєвого розвитку.

Враховуючи вищеописані матеріали дослідження, зазначимо, що поміж дітей з особливими освітніми потребами значний відсоток складають ті, в котрих в структурі дизонтогенезу мовленнєве недорозвинення є вторинним. Мовленнєва готовність цієї групи дітей до навчання в ЗЗСО обумовлюється комплексом багатьох чинників, поміж котрих порушення мовлення не є провідним. Враховуючи мету нашого дослідження необхідним постає подальше науково-теоретичне вивчення мовленнєвої готовності дітей з логопатологією до інтегрованого навчання в ЗЗСО. Також, варто зосередити увагу на тих дітях у структурі порушень яких мовлення є первинним. Це дозволить простежити механізми відхилень від нормотипового розвитку, виявити особливості мовленнєвої готовності, що залежні від специфічності порушень мовлення та розробити ефективні корекційно-розвивальні шляхи впливу з урахуванням зазначених особливостей.

Аналіз корекційних програм свідчить про недостатнє вивчення складових компонентів мовленнєвої готовності; не врахування впливів структурних компонентів на мовленнєву готовність до навчання в ЗЗСО дітей з особливими освітніми потребами. Визначена логопсихологічна проблема обумовлює напрям дослідження спрямований на формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

2.3 Основні тенденції інтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі

Концепція навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами під впливом соціально-економічних та політичних умов історично зазнавала змін. Умовно у світовій практиці виділяють такі етапи перебудови концептуальних освітніх позицій: «*медична модель*» – сегрегація, сприйняття осіб з особливими освітніми потребами як хворих та недієздатних, котрі потребують стаціонарного лікування в спеціальних медичних установах; «*модель нормалізації*» – інтеграція, включення дітей із особливими освітніми потребами до загального освітнього середовища. У якому вони пристосовуються до стандартних навчальних умов, соціалізуються зі своїми однолітками, з типовим психофізичним розвитком. Також активно використовується такий метод навчання, як «*мейстрімінг*» – позакласна форма спілкування між усіма дітьми; «*соціальна модель*» – інклюзія, адаптація умов освітнього середовища до можливостей дитини з особливими освітніми потребами [6].

У перекладі з латинської мови «*інтеграція*» – (integer – цілий; integrate – доповнювати) – це процес об'єднання менших компонентів у єдиний цілісний механізм, який функціонує як якісне нове утворення на основі спільної мети, діяльності, взаємної згоди [56; 648]. У словнику української мови, філософському енциклопедичному словнику, енциклопедії освіти «інтеграція» визначається як «...об'єднування чого-небудь (різномірних частин і елементів) у єдине ціле» [285, с. 35; 89].

Історичний шлях освітньої інтеграції. Інтеграційний підхід до навчання та виховання в галузі педагогіки започаткований у XVIII ст. такими видатними педагогами-новаторами, як Ж. Ререїра, котрий навчає глухонімих дітей чути близьке оточення, розвиває їхнє мовлення; І. Песталоцці, який приділяє увагу навчанню дітей-сиріт і дітей-інвалідів; Ж. Ітард в основі виховного методу вбачає розвиток у дітей з особливими потребами сенсорних, інтелектуальних та афективних функцій.

Найбільший науковий інтерес до навчальних проблем дітей з особливими освітніми потребами припадає на XIX ст., зокрема, Е. Seguin продовжує роботу своїх наставників (J. Pereira, J. Itard) і створює систему «фізіологічного виховання» – навчання і тренування сенсорно-моторних функцій. Його праці згодом стануть фундаментом навчально-виховної системи США, а також основою для створення методу «наукової педагогіки» М. Монтесорі [35; 122].

Практична реалізація наукових проєктів починається з другої половини XIX ст. Дітей із особливими освітніми потребами поступово забезпечують додатковими уроками, відкривають допоміжні класи, а згодом і школи (в Норвегії, Швеції, Німеччині та ін.). На законодавчому рівні змінюється їхній статус, інтенсивно впроваджується спеціальна освіта для дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями, а саме: *Закон (акт) про обов'язкове навчання глухих, слабочуючих* – Данія (1817), Саксонія (1873), Норвегія (1881), Швеція (1892), Англія (1893), Пруссія (1900), Нідерланди (1920), Італія (1923); *Закон про обов'язкове навчання сліпих* – Саксонія (1873), Англія (1893), Швеція (1896), Пруссія (1900), Нідерланди (1920); *Закон про обов'язкове навчання дітей з інтелектуальними порушеннями* – Саксонія (1873), Норвегія (1881), Швеція (1887), Англія (1899), Пруссія (1900), Бельгія (1914), Нідерланди (1920); *Закон про відкриття спеціальних шкіл* – Пруссія (1892), Франція (1909) [35; 194].

Водночас на пострадянському просторі також відбуваються значні зрушення в педагогічній системі, а саме: вчені Г. Трошин, В. Кащенко та інші надають великого значення процесу інтеграції дітей із особливими освітніми потребами в навчальне середовище дітей з типовим психофізичним розвитком.

Зокрема, Г. Трошин, а пізніше й В. Кащенко обґрунтовують базові принципи інтеграційно-педагогічного напрямку: взаємозв'язок між медико-психологічним та педагогічним підходами; міжпредметні зв'язки, тобто орієнтація на життєві ситуації та досвід; урахування потенціалу дитини; індивідуалізація навчання (ґрунтується на інтересах дитини); надання переваги трудовому навчанню (опора на наочність); розвиток творчої самостійності [110]. Варто відзначити, що В. Кащенко (1929) – противник соціальної ізоляції дітей із

особливими освітніми потребами, тому дитячому колективові він надає особливого значення. Відстоюючи позицію інтеграційної педагогіки, влучно зауважував, що «...шляхом розумного виховання дитину з психофізичними вадами можна виправити, але погане, або нерозумне виховання здатне спотворити навіть абсолютно нормальну дитину» [110, с.5].

На початку ХХ ст. найвідоміші науковці (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, О. Лазурский, О. Лурія та ін.) змінюють погляд на інтеграційний підхід у педагогіці. Зокрема, Л. Виготський (1983) наголошує, що проблема інтеграції походить не лише зі школи, але й із сім'ї дитини. Помилки у вихованні дітей з особливими освітніми потребами можуть призвести до більшої їх соціальної ізоляції. Він зазначає, що «... підвищена доза уваги й жалості родини до такої категорії дітей ще більше огороджують та відділяють їх від оточуючого світу...» [62, с.62]. Потрібно сприяти інтеграції дитини в соціум на ранніх стадіях розвитку, починаючи з сім'ї. Надалі для інтегрування в колектив необхідно починати з групи однолітків із типовим психофізичним розвитком.

Великого значення у цей період набуває інтеграційна діяльність у європейських країнах, зокрема, учений, лікар і педагог Н. Hanselmann засновує лікувальну педагогіку, яка є актуальною й досі. Також змінює погляди на виховання та навчання дітей італійська освітянка М. Монтесорі, котра зауважує, що штучна ізоляція (за віком, статтю, хворобами тощо) перешкоджає розвитку соціального почуття і породжує «заздрість, ненависть або приниження» слабких і «зарозумілість» сильних [394; 588].

У середині ХХ ст. після військових подій у світі істотно змінюються погляди щодо цінності життя та свободи людини. Створюються організації, які стають на захист прав людини (Організація Об'єднаних Націй (1945), Загальна декларація прав людини (1948), Женевські конвенції (1945–1949)). Паралельно велика увага починає приділятися особам, котрі мають психофізичні та інтелектуальні порушення. Зокрема, Генеральною Асамблеєю ООН (1959) прийнята Декларація прав дитини, пізніше в Женеві (1960) на Міжнародній конференції з питань народного навчання затверджено Конвенцію про боротьбу

з дискримінацією у сферах освіти. Ключовим моментом стає отримання дітьми із особливими освітніми потребами права на освіту в спеціальних навчальних закладах та звичайних школах серед однолітків із типовим розвитком. Згодом у Декларації ООН про права інвалідів (1975) запропоновано тлумачення до терміна «інвалід», що змінює уявлення суспільства щодо можливостей осіб із психофізичними та розумовими порушеннями. На Всесвітньому конгресі Міжнародної ліги суспільств (1978) зініційований принцип активної інтеграції та нормалізації аномальних дітей. А 1979 рік оголошений Міжнародним роком дитини [373; 489].

Кінець ХХ ст. вирізняється суспільною усвідомленістю щодо інтеграційної значущості в освіті для дітей із особливими освітніми потребами (США, Швеція, Данія, Італія та ін.). 1989 року вдосконалюється Конвенція про права дитини, у документі висвітлюється основні вимоги щодо захисту та прав дітей: виживання, розвиток, захист і забезпечення активної участі в житті суспільства.

Становлення системи спеціальної освіти в Україні розглянуто в працях В. Бондаря, І. Дмитрієва, В. Засенка, В. Золотоверх, Л. Одинченко, В. Синьов, Д. Супрун, М. Супруна, М. Шеремет та ін. Вітчизняними науковцями представлений історичний досвід турботливого та милосердного ставлення до осіб із особливими освітніми потребами ще з часів Київської Русі, зокрема виховання та навчання при церквах, будівництва притулків і виховних будинків [35; 36; 85; 86; 277; 298; 299; 638].

Історичні літописи доводять, що в Х ст. київський князь Володимир видає указ, за яким уся відповідальність за опіку, освіту та навчання окремих ремесел осиротілих, хворих та з психофізичними порушеннями дітей лежить на церкві та монастирі. XV–XVIII ст. характеризується збільшенням кількості притулків, сирітських будинків, шпиталів, будинків для важкохворих та невиліковних. У ХІХ ст. відкриваються перші спеціальні заклади для дітей з інтелектуальними порушеннями в приміщеннях психіатричної лікарні (Харків (1834)); починають функціонувати професійно-технічні училища для навчання сліпих (Львів (1848)),

Київ (1884), Кам'янець-Подільський (1885), Харків, Одеса (1887), Чернігів (1892), а також глухих дітей (Одеса (1843), Харків (1869) та ін.). На початку ХХ ст. з'являється дефектологічна освіта в галузі педагогічних наук. І. Сікорський засновує в Києві Лікувально-педагогічний інститут для дітей з інтелектуальними порушеннями (1904), а в Харкові на базі училища відкривається допоміжний клас для цієї категорії дітей (1915). Згодом таких закладів в Україні стає більше [35].

Реалізація міжнародних угод щодо «Прав інвалідів» у нашій країні стає можливою лише в дев'яностих роках і пов'язано зі здобуттям незалежності. Після надання юридичної сили документам та їх затвердження органами державної влади починається новий етап у розвитку спеціальної освіти. 1994 році в Іспанії Всесвітня конференція (300 учасників, котрі представляють 92 уряди і 25 організацій у співпраці з ЮНЕСКО) приймає Саламанську декларацію, яка має особливе значення для європейських держав і, звісно, для України. Це фундаментальний міжнародний документ, який розширює межі інклюзивної освіти в соціальній та економічній політиці. 2000 року набуває чималого значення Декларация Декларация, 2006 року – Конвенція про права інвалідів, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН щодо прав інвалідів (ратифікована в Україні 2009 року), 2008 р. – Резолюція ЮНЕСКО та низка інших міжнародних документів, що спрямовані на захист освітніх прав осіб із особливими потребами і змінюють суспільне ставлення до цієї категорії людей саме на державному рівні [194, с. 8–9; 669].

Вітчизняні наукові дослідження, практичний досвід у галузі спеціальної освіти змінюють розуміння процесу навчання та виховання осіб із особливими потребами. У країні відбувається суспільне усвідомлення проблеми: починають функціонувати реабілітаційні центри; активну участь у житті людей із психофізичними та інтелектуальними порушеннями беруть громадські організації; велика увага приділяється ранній діагностиці та корекції; на державному рівні в освітній простір здійснюється інтегроване та інклюзивне впровадження.

Термін «інтеграція» починає широко використовуватись у психолого-педагогічних наукових галузях: аспекти інтеграції розглядаються в змісті освіти (М. Арцишевська, 2013; В. Бондар, В. Золотоверх, 2019; О. Вознюк, 2013; П. Таланчук, 2002 та ін.) [7; 36; 56; 301]; розглядається освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України (В. Синьов, М. Шеремет, Л. Руденко, Д. Шульженко, 2016) [280]; вивчаються педагогічні основи інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади (О. Гриненко, О. Канзюба, 2020; І. Іванова, 2011; А. Колупаєва, 2007, 2009; В. Тарасун, 2000 та ін.) [78; 99; 122; 123; 309]; виділяються суттєві проблеми процесу інтеграції (А. Мігалуш, 2009 та ін.) [196]; активізується інтерес до дидактичної інтеграції в системі вищої (Т. Івашкова, 2016; В. Онищенко, 2010) [101; 212], середньої, початкової (М. Іванчук, 2004; А. Сільвейстр, О. Моклюк 2017 та ін.) [100; 283] й дошкільної (Т. Белкова, 2015 та ін.) [18] освіти тощо.

Наприкінці минулого століття інтенсивно розвивається інклюзивний напрям в освіті. Під час **інклюзивного навчання** необхідна адаптація системи до потреб дитини, тобто створення і підтримка умов для спільного навчання дітей із особливими освітніми потребами з їхніми однолітками, що мають типовий психофізичний розвиток, за різними освітніми програмами [85]. А **інтегративне навчання** передбачає забезпечення доступності звичайної освітньої програми для учнів із особливими освітніми потребами [36; 279; 280].

Складові інтеграційної освіти. Позитивні та проблемні питання інтеграційної освіти в європейських та інших країнах розкриває їх педагогічний досвід та наукові дослідження у галузі спеціальної освіти. Щоб покращити рівень життя осіб із особливими освітніми потребами й створити комфортні умови для їхнього навчання та виховання, вченими (М. Ainscow, 1997; С. Clark, 1997; L. Florian, 1998; В. Knight, 1999; В. Norwich, 2000, 2002) [373; 424; 462; 524; 587; 588] обґрунтована низка чинників, які впливають на успішну інтеграцію в умовах освітніх закладів: така категорія дітей має брати участь у всіх сферах навчальної діяльності (L. Florian, 1998) [462;]; важлива їх рання інтеграція

(J. Bennett, 2010) [393]; батькам надається право виконувати роль партнерів у навчанні своїх дітей (L. Florian, 1998) [462]; необхідне позитивне ставлення до інтеграції всіх учасників навчального процесу (M. Ainscow, 1997) [373]; підтримка на державному рівні інтеграції в освіті (M. Ainscow, 1997, L. Florian 1998) [373; 462]; вживання різних педагогічних заходів, які дозволяють дитині отримати повний та збалансований навчальний досвід (B. Knight, 1999) [524]; вживання заходів для покращення соціальної взаємодії учнів із дорослими та однолітками (M. Ainscow, 1997) [373].

Неба Mohamed Wagih Kotb (1999) виявляє труднощі, з якими стикаються діти з особливими освітніми потребами під час їх інтеграції з спеціальних закладів до загальноосвітніх. Учена зазначає, що для вирішення проблемних питань під час переведення дитини з особливими освітніми потребами на інтегроване навчання в умови дошкільних та загальноосвітніх закладів насамперед необхідно враховувати думку всіх учасників освітнього процесу (погодження самої дитини, її батьків, рекомендації представників спеціальних та загальних установ) [489].

Окрім того, для залучення дітей до масових навчальних закладів потрібно здійснити поетапне інтегрування, яке допоможе дитині поступово адаптуватися до умов навчального процесу. Також обов'язковим є обговорення питань інтеграції з фахівцями спеціального закладу (психологами та педагогічним персоналом), котрі зможуть підготувати дитину до можливих труднощів та полегшити її адаптацію в новому освітньому просторі. Для реалізації цього питання представники спеціальної установи, батьки і сама дитина мають попередньо відвідати заклад, у якому планується навчання. Учасники здійснюють перегляд умов освітнього закладу, зважають на обсяг стандартної навчальної програми і відповідно оцінюють можливості самої дитини. Великого значення набуває злагоджена робота вчителя і фахових спеціалістів (логопедів, психологів, учителів-дефектологів), котрі мають допомогти дитині подолати психологічний, фізичний та навчальний бар'єри.

Зазначимо, що значну увагу науковиця приділяє навчальному досвіду дитини з особливими освітніми потребами з яким вона потрапляє в загальний освітній простір. Початковий етап розуміння навчальної програми є важким і потребує додаткових зусиль від дитини й допомоги з боку батьків і педагогічного персоналу. Але, за дослідженнями вченої, діти поступово адаптуються до спільної навчальної програми і більшість з них налагоджує позитивні взаємостосунки з однолітками та педагогічними персоналом [489].

J. Bennett, Y. Kaga (2010) розглядають переваги ранньої інтеграції саме в країнах із розвинутою економікою: з'являється безперервність в інтегрованій системі; більш кваліфікований педагогічний персонал; збільшена увага до змісту освіти; субсидована допомога батькам. Інтеграція може змінити суспільне уявлення про дітей із особливими освітніми потребами та забезпечити високу оцінку персоналові, котрий працює в умовах інтеграції [393].

Інтегроване навчання дітей з особливими освітніми потребами, за визначенням О. Гриненко, О. Канзюбою (2020) – це навчання і виховання дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку в закладах освіти із дітьми з нормотиповим розвитком. За умови, що діти з особливими освітніми потребами матимуть індивідуальні засоби корекції порушень та встигатимуть за темпом навчання усіх дітей [78].

З метою успішної адаптації осіб із психофізичними та інтелектуальними порушеннями до умов дошкільних та шкільних закладів описано моделі інтеграційного навчання та виховання (повне, комбіноване, часткове й тимчасове). *Повна модель інтеграції* передбачає спільне навчання в освітньому закладі (в одній групі або в класі) дітей із особливими освітніми потребами, у котрих психофізичний та мовленнєвий розвиток наближається до типових показників своїх однолітків. *Комбінована інтеграція* є більш адекватною для проведення психокорекційних заходів. Ця модель передбачає включення до умов дошкільного (шкільного) навчання однієї дитини або двох дітей у котрих психофізичний розвиток наближений до типового, але вони потребують супровід відповідних фахівців (наприклад, учителя-дефектолога). *Часткова*

інтеграція – забезпечується тоді, коли діти з особливими освітніми потребами є недостатньо готовими опанувати стандартну освітню програму. Тому в першій половині дня вони навчаються в спеціальних групах (класах), а в другий залучені до спільної діяльності з дітьми з типовим психофізичним розвитком. *Тимчасова інтеграція* розглядає залучення (декілька разів на місяць) до спільних виховних, святкових заходів вихованців спеціальної групи (класу) та всіх дітей навчального закладу [122; 123].

І. Іванова (2011) розглядає соціальну, педагогічну та соціально-педагогічну моделі інтеграції. За її спостереженнями соціальна модель інтеграції в системі соціальних взаємовідносин об'єднує в освітньому середовищі всіх учасників навчального процесу. За допомогою спеціальних структурних підрозділів створюються умови для комфортного перебування осіб з особливими потребами в освітньому закладі [99]. Зокрема, педагогічна модель інтеграції реалізується повною мірою або лише частково за допомогою залучення осіб з особливими потребами до звичайного освітнього середовища із спеціальною підтримкою. Соціально-педагогічна модель об'єднує можливості й потенціал освітнього середовища з метою створення оптимальних умов соціалізації дітей із особливими освітніми потребами у сфері освіти [99].

Г. Васильєва, В. Любарєць (2018) соціальну інклюзію розглядають, як процес змін у різних сферах державного управління, спрямований забезпечити соціальну рівність. Складовими концепції соціальної інклюзії вбачають: цінування, визнання і повага до осіб відповідної соціальної групи (визнання відмінностей в осіб з особливими потребами); розвиток людини (освітні можливості всім верстам населення); причетність та участь (самостійність у прийнятті рішень, участь у політичному житті суспільства); територіальна близькість (можливість користуватися громадськими місцями); матеріальний добробут (наявність матеріальних ресурсів) [468].

В. Синьов, В. Бондар (2015) висвітлюють важливість освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Вчені розглядають категорію дітей з інтелектуальними порушеннями, зауважуючи, що саме їм найважче

дається адаптація до суспільно-визнаних умов. Інтелектуальні порушення перешкоджають досягати стандартно визначених освітніх норм у суспільстві. Це зобов'язує до пошуку особливих підходів в управлінні процесами розвитку і соціалізації цієї категорії осіб. Тому з позиції авторів виникає потреба у визначенні мети, змісту, принципів, методів та прийомів, організаційних форм навчання, виховання розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями як складової їхньої освіти в різних видах освітньої інтеграції [279].

Успішна інтеграція можлива лише за умов диференційної діагностики, яка дозволяє уявити потенційні освітні та психофізичні можливості осіб із порушеннями в розвитку для отримання ними знань у загальному освітньому середовищі. W. Verdine, A. Blackhurst (1985) та інші вчені здійснюють порівняльний аналіз континууму форм організації освітнього процесу для цієї категорії дітей [394]. Відповідно до ступеня психофізичних та інтелектуальних порушень визначається десять форм організації навчального процесу. Для дітей із важкими порушеннями в розвитку, котрі не можуть бути залучені до інтегрованого навчання і потребують лікування, передбачено диференційні умови навчання: в лікувальних закладах, школах-інтернатах, навчання в домашніх умовах. З менш вираженими порушеннями в розвитку дитина у першій половині дня відвідує денні спеціальні заклади, а в другій – за межами освітніх установ знаходиться серед своїх однолітків із типовим розвитком, у колі сім'ї тощо. Перший ступінь інтегрованої форми навчання – це залучення дітей із особливими освітніми потребами до спеціальних класів (груп) у звичайних закладах освіти. Інший етап інтеграції відбувається тоді, коли дитина, навчаючись у звичайних освітніх умовах, відвідує частину занять педагогів-дефектологів, або навчання дитини у звичайному класі поєднується з індивідуальними (груповими) заняттями, які проводять фахівці-дефектологи на базі корекційного кабінету. Також прогресивною формою інтеграції є навчання такої категорії дітей у звичайних освітніх умовах, де допомога спеціаліста-дефектолога надається за необхідністю. Повна форма інтеграції є характерною в таких умовах, коли навчання дитини з особливими освітніми потребами

проводиться весь час у звичайних освітніх умовах серед однолітків з типовим психофізичним розвитком. Навчальний процес може забезпечувати як звичайний педагог, так і педагог-дефектолог. Також навчання може відбуватися без допомоги фахівців [394].

G. Hornby (2014), Heba Mohamed Wagih Kotb (1999), V. Knight, (1999) та інші вчені виділяють умови, у яких можлива успішна реалізація в сучасній інтегрованій освіті: науково-методичне забезпечення організації процесу інтеграції; психологічна готовність до інтеграції всіх учасників навчального процесу; дефектологічна грамотність педагогічного персоналу дошкільних та загальноосвітніх закладів; навчально-методичне забезпечення моделей інтеграції; впровадження технологічних інновацій в інтегроване навчання (бінарні заняття – робота двох учителів в одному класі); створення комфортних корекційно-розвивальних умов [489; 494; 524].

На основі вищезазначеного визначаються й принципи інтегрованої освіти, які розглядають інтеграцію через ранню корекцію; обов'язкову корекційну допомогу кожній дитині з особливими освітніми потребами; обґрунтований відбір дітей для інтегрованого навчання [122; 123].

У Положенні про заклад дошкільної освіти (з правками та змінами *КМ № 86 від 27.01.2021*) [237] визначені типи закладів, у яких розвиток, виховання та навчання дітей відбуваються згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти. В таких установах можуть навчатися діти з особливими освітніми потребами в утворених інклюзивних групах: дитячий садок – заклад дошкільної освіти; ясла-садок – заклад дошкільної освіти; ясла-садок комбінованого типу, до якого можуть входити групи загального розвитку, компенсувального типу, інклюзивні, сімейні, прогулянкові. Під час навчання дітей із особливими освітніми потребами за Базовим компонентом дошкільної освіти враховується їхній стан здоров'я, психофізичні та інтелектуальні можливості.

Для зарахування такої категорії дітей до дошкільного закладу державного (комунального) типу з метою утворення інклюзивних груп додається висновок

інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини [233; 237].

15 вересня 2021 року Урядом затверджений новий Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (набуття чинності з 1 січня 2022 року). У постанові зазначено, що для однакового доступу до отримання якісної освіти у загальносередніх освітніх закладах починається впровадження рівневої підтримки відповідно до індивідуальних потреб та можливостей дітей із особливими освітніми потребами. Цей підхід, на думку міністерства освіти і науки України, змінить концепцію щодо надання освітніх послуг дітям із особливими освітніми потребами, зважаючи на їхню індивідуальну потребу в підтримці; об'єднає командну думку щодо освітньої діяльності таких учнів; створить тісну взаємодію з інклюзивно-ресурсними центрами. А згодом буде розглянемо процес фінансування відповідно до принципу «за реальною потребою».

Питання забезпечення якісної освіти дітей із особливими освітніми потребами перекладено на органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти, які мають створити оптимальні умови для навчання та виховання цієї категорії дітей (фінансування, професійне кадрове забезпечення, поповнення матеріально-технічної бази, перевезення учнів до закладів освіти, технічно-будівельна доступність до навчальних установ, облаштування корекційних кабінетів, відкритий дозвіл на користування інтернет-зв'язком тощо).

Розподіл учнів з особливими освітніми потребами в звичайному класі відбувається з урахуваннями визначеного рівня їхньої підтримки закладом середньої освіти. Зокрема, до класу можуть зараховувати одну дитину, котра потребує IV або V рівня підтримки (труднощі важкого та найтяжчого ступенів прояву); від однієї дитини до двох дітей, котрі потребують III рівня підтримки (труднощі помірного ступеня прояву); від одного учня до трьох учнів, котрі потребують II рівня підтримки (труднощі легкого ступеня прояву); діти з незначними труднощами отримують підтримку I рівня; якщо заклади загальної

середньої освіти в складних ситуаціях не можуть визначити рівень кваліфікованої підтримки, то пропонують батькам звертатися до інклюзивно-ресурсного центру, який надасть комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку їхніх дітей [236; 237; 202].

Науковці В. Бондар і В. Золотоверх (2019) зауважують, що інтегроване навчання дітей із особливими освітніми потребами може стати альтернативною формою інклюзії. Освітня інтеграція передбачає складний, цілеспрямований процес навчання дітей із особливими освітніми потребами в системі диференційованих груп у дошкільних, повних загальних середніх та ін. закладах освіти; формування інтелектуальних якостей і способів діяльності; залучення дітей до середовища однолітків із типовим психофізичним розвитком; забезпечення доступними формами навчання, враховуючи їхні психофізіологічні та розумові можливості [36]. Учені виділяють позитивні моменти освітньої інтеграції в умовах дошкільних та загальних середніх освітніх закладів, а саме: отримання освіти за місцем проживання; варіативність навчальних планів і програм, які є доступними та передбачають здобуття різного рівня освіти (початковий, неповний середній, повний середній); забезпечення навчального процесу кваліфікованим учителем (корекційним педагогом); диференційована комплектація груп (класів); проведення спільних позакласних заходів та занять з дітьми з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком; інтеграційна форма навчання економічно вигідна, вона потребує менших затрат і матеріальних ресурсів [36].

Зважаючи на вищезазначені дослідження та законодавчу базу, що спугується положеннями про заклад дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсні центри, порядок організації інклюзивного навчання можемо окреслити контингент дітей для інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти. Варто зауважити, що старші дошкільники із тяжкими порушеннями мовлення перебувають в інклюзивних спеціалізованих групах в ЗДО, окрім профільних спеціалістів з ними паралельно працюють логопеди. Поступово ці діти переходять на інклюзивне навчання в ЗЗСО де їх зараховують в звичайні

класи з урахуваннями визначеного рівня їхньої кваліфікованої підтримки закладом середньої освіти. Визначено, що під час інклюзивного навчання для дітей із особливими освітніми потребами створюються умови для спільного навчання з їхніми однолітками, що мають нормотиповий психофізичний розвиток, за різними освітніми програмами. А інтегративне навчання, для цієї групи учнів передбачає забезпечення доступності звичайної освітньої програми.

Статистичні показники останніх досліджень вказують, що на фоні карантинних обмежень, військового стану значно збільшився відсоток дітей з логопатологією, зокрема, в групах в ЗДО їх більше 50%, які за певних причин (не відвідування логопедичних груп через їх переповнення або величезні черги; батьківська недбалість, помилкове судження, що дитина з часом «виговориться»; на державному рівні в обласних та районних центрах (через скорочення ставок логопеда та логопедичних пунктів) виникла більша потреба в логопедах ніж вони можуть забезпечити логопедичну допомогу дошкільникам) не встигають отримати логопедичну допомогу та переходять до ЗЗСО з проблемами усного мовлення, що в подальшому позначається на їх письмі (дислексія, дизграфія). Наразі відбувається зосередженість вчених на корекції тяжких порушень мовлення або розвитку нормотипових дошкільників, а проміжна група дітей насправді залишається поза увагою. Враховуючи те, що інтеграція дітей з логопатологією в систему загальноосвітнього простору передбачає: соціальну та побутову адаптацію; забезпечення правом на рівний доступ до освіти; врахування ціннісних інтересів, потреб, індивідуальних, психофізіологічних, інтелектуальних можливостей; формування пізнавальної активності до навчальної діяльності; створення умов для отримання досвіду соціальної взаємодії в оточенні ровесників з типовим психофізичним розвитком; розвиток морально-культурних цінностей. Наше дослідження базується на клінічній класифікації спрямоване на ту групу дітей в котрих є потенційні можливості для інтеграції в ЗЗСО. За умов оновлення діагностичного інструментарію та розробки корекційної навчально-розвивальної програми спрямованої на формування мовленнєвої готовності.

Висновки до другого розділу

Визначено, що в психолого-педагогічній літературі відокремлюють поняття «мовленнєва підготовка» та «мовленнєва готовність» дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти. Мовленнєву підготовку розглядають із загальної та спеціальної позиції, що забезпечує дітям старшого дошкільного віку мовленнєву готовність, сформованість практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм та функцій мовленнєвої діяльності.

Відповідно до наукових тверджень мовленнєва готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає сформованість у майбутнього учня: фонетико-фонематичних уявлень (сприймання та вимови звуків), лексико-граматичних конструкцій, діалогічного, монологічного, зв'язного мовлення; активного та пасивного словникового запасу; розвиненого інтонаційного та виразного мовлення; сформованого вміння слухати, конструктивно висловлювати власну думку, відповідати на поставлені запитання; залучати до процесу спілкування з однолітками й дорослими різні функції мовлення (інформативну, пізнавальну, регуляторну, планувальну, експресивну, імпресивну тощо).

Визначені аспекти дитячої логопатології вказують на специфіку психофізичних та інтелектуальних порушень. Мовленнєва готовність до інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти кожної категорії дітей залежить від спеціально підібраних навчально-корекційних програм. Основою мовленнєвої готовності вважають сформованість у дітей усіх компонентів мовлення: фонематичного (сприймання звуків мови), фонетичного (правильна звуковимова), лексичного (розуміння смислу слів, збагачений словниковий запас), граматичного (морфологічно-синтаксична правильність мовлення), дискурсивного (здійснення розповіді, переказу, діалогу тощо), соціокультурного (використання мовлення в соціальних ситуаціях), етнокультурного (повага до культурних мовленнєвих цінностей різних народів).

З'ясовано, що освітні програми, які спрямовані на загальний розвиток дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами до сьогодні не оновлювалися. Не у всіх програмах виявлено окремий розділ, спрямований на формування мови та мовленнєвої діяльності дітей із різними нозологіями; розвиток мовлення є лише складовою пізнавальних процесів. Під час характеристики лексичного, граматичного, фонетичного рівнів мовлення не враховано структурних компонентів функційної системи мови та мовлення; письмо та читання відокремлено від напрямку «мовлення»; відсутній аналіз терміносполуки «мовленнєва готовність», її розглядають лише загально стосовно мовленнєвого розвитку.

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень розкриває проблемні питання щодо становлення інтеграції в освітньому просторі світової та вітчизняної практики. Відповідно до основних положень інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в систему закладів загальної середньої освіти передбачає: соціальну та побутову адаптацію; забезпечення права на загальний доступ до освіти; урахування ціннісних інтересів, потреб, індивідуальних, психофізіологічних, інтелектуальних можливостей; формування пізнавальної активності до навчальної діяльності; створення умов для отримання досвіду соціальної взаємодії в оточенні ровесників із нормотиповим психофізичним розвитком; розвій морально-культурних цінностей. Інтегроване навчання має перспективні механізми щодо вдосконалення системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, котрі можуть доповнювати технології інклюзивної освіти.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*, 2019. 2(40). P. 201–236.

2. Bielova O., Verzhikhovska O., Raevska Ya. Psychological and pedagogical support of moral education in junior handicapped children. Materials 12th Interne 2019 <https://library.iated.org/view/VERZHYKHOVSKA2019PSY>

3. Bielova O. Modern view of speech readiness for school of children of older preschool age with typical psychophysical development and speech disorders. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2021. (1(40)). P. 31–35.

4. Bielova O. Features of speech development in children with cerebral palsy. *Modern education, training and upbringing: collective monograph / Abdullayev A., Rebar I., etc. International Science Group. Boston : Primedia Launch, 2021. C. 17–20.*

5. Bielova O. Features of speech readiness for school learning preschool children with mental retardation. *International scientific conference «Modern European psychological and pedagogical education. The development of a creative learning environment» : conference proceedings, October 8–9, 2021. Łódź, the Republic of Poland: «Baltija Publishing», 2021. P.151–154.*

6. Bielova O. Features of speech readiness for school learning preschool children with visual impairments. *International scientific conference «Pedagogy, psychology and teaching methods: International experience»: conference proceedings. July 16-17, 2021 Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. P. 284–288.*

7. Bielova O. Indicators of speech development in children with autism spectrum disorders. *Věda a perspektivy*, 2022. № 3 (10). P. 76–83.

8. Бєлова О. Детермінанти емоційної готовності дошкільників з типовим та порушеннями мовлення до шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. В. В. Нечипоренка. Кам'янець-Подільський : Панькова А.С., 2020. Вип.16. т.1. С. 16–26.*

9. Бєлова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). С. 3–11.*

10. Белова О. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. Вип. 40(20). С. 18 – 23.

11. Белова О. Теоретичний аналіз мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2021. Вип. 35, Т.1. С. 215–221.

12. Белова О. Теоретично-порівняльний аналіз мовленнєвої готовності до школи дітей з типовим психофізичним розвитком та з затримкою психічного розвитку. *Монографія / За заг. ред. І.В. Татьянчикової*. Словянськ: І. Маторіна, 2021. Вид. 4. С.13–25.

13. Белова О.Б. Історичне становлення інтеграції в освіті осіб із особливими освітніми потребами в зарубіжній та вітчизняній практиці. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Зб. наук. праць / за ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В, 2021. 18. С. 5–19.

14. Белова О.Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*, 2021. (1). С. 5–10.

15. Белова О.Б. Теоретичне обґрунтування мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Бердянськ: БДПУ, 2021. Вип.1. С. 89–99.

16. Белова О.Б., Конопляста С.Ю. Актуальні проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Науковий журнал Хортицької нац. академії*, 2021. 5. С.68–76.

17. Белова О.Б., Конопляста С.Ю. Психолого-педагогічний дисонанс щодо інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветика, 2022. Вип. 43(2). С. 37–42.

РОЗДІЛ 3.

МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ, ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Методологічні засади емпіричного дослідження мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання

Вивчення проблеми мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення визначив необхідність зосередити увагу на основних дослідженнях із логопедії, нейропсихології, логопатології, психології, психолінгвістиці тощо.

У сучасній освіті пріоритетним питанням постає навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Але, на сьогодні, корекційні програми та методики, розроблені на основі Державного базового компонента дошкільної освіти, морально анахронічні й потребують модернізованого переосмислення та відповідного оновлення. Вихователям, логопедам, корекційним педагогам необхідно запропонувати нові конструктивні розв'язки програми для дітей із логопатологією, де «мовленнєва готовність» до навчання в школі була б пріоритетною. Така необхідність зумовлена визначеними статистичними показниками як в Україні, так і в інших державах, на що вказує щорічне збільшення дітей із різними психофізичними порушеннями, а також і мовленнєвими [73; 131; 178; 353; 366; 561; 600; 609]. Структура мовленнєвих порушень – має схильність у майбутньому набувати складного комбінованого характеру й провокувати як вторинні, так і третинні порушення в психічному розвитку дитини (С. Конопляста, 2010, 2021; В. Синьов, 2008, 2010; І. Мартиненко, 2017; О. Романенко, 2014; Є. Синьова, 2004; Є. Соботович, 204, 2015; В. Тарасун, 2008; В. Тищенко, 2011a, 2011b, 2021; Л. Фомічова, 2016; М. Шеремет, 2009) [131;132; 277; 278]. Ця проблема не

є новою, вибудовувались концептуальні шляхи для її розуміння та вирішення (Т. Ахутіна, 1989; Л. Виготський, 1982; О. Леонт'єв, 1969, О. Лурія, 1979; А. Kornev, 2017; S. McLeod, B. Baker, 2014 та ін.) [8; 60; 156; 167; 527; 560]. Мовлення з нейрофізіологічної та психолінгвістичної позиції є складовою вищих психічних функцій, здійснює довільне опосередкування психічних процесів об'єднує та організовує їх [59, с. 166–202]. Зокрема, сенсорне сприйняття оточуючого світу створює предметні образи у свідомості дитини. Так як мова є інструментом для спілкування, то слово – виступає початковим образом уявлення. Воно трансформується у поняття, об'єднується в смислові групи і засвоюється в процесі зосередженості та запам'ятовування. Пошкоджений взаємозв'язок когнітивних складових призводить до труднощів сприймання, уявлення, осмислення та відтворення мовленнєвої інформації. Недорозвинення або ушкодження підсистем планування та регуляції фікційної системи мови та мовлення значно порушує пізнавальну діяльність дитини (С. Конопляста, 2016) [130, с. 227]. У своєму дослідженні А. Яковенко (2018) висновкувала, що у дітей з порушеннями мовлення на фоні відносної збереженості семіотичного компоненту, спостерігаються відхилення в інтелектуальному та регуляційному компонентах, що не гарантує достатнього рівня сформованості мовленнєвої готовності [366, с. 190–191]. Аналізуючи вищезазначені показники дослідження можна передбачати, що виявлені порушення призводять до дезорієнтації, дезадаптації, соціальної стигматизації, а також до стійких труднощів під час засвоєння навчальної програми. Внаслідок цього виникає проблема інтеграції дітей із логопатологією в освітнє середовище навчального закладу.

Усвідомлюючи багатогранний механізм мовленнєвої готовності для вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей та їх психологічної готовності до ЗЗСО ми ґрунтуємося на **концептуальні засади** фундаментальних досліджень вчених, які дозволили конкретизувати етапність породження дитячого мовлення її періодизацію та закономірність (А. Богуш, 2004; Є. Соботович, 2015; E. Bates, 1988; S. Seitlin, 2018 та ін.) [31; 291; 389; 417]; простежити концепції онтогенезу мовлення через вчення нативізму (N. Chomsky,

1965) [421], теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, 1984; О. Леонт'єв, 1983; О. Леонт'єв, 1969; О. Лурія, 1979 та ін.) [62; 155; 156; 167], когнітивного розвитку (Ch. Vally, 1961; J. Piage, 1964 та ін.) [386; 607] та нейрофізіологічного підходу (П. Анохін, 1948; О. Лурія, 1973 та ін.) [5; 168]; розглянути теорії взаємозв'язку психіки й діяльності (І. Бех, 2003; С. Рубінштейн, 2019 та ін.) [17; 261]; вивчити аспекти готовності дитини до навчання в школі: психологічні (Л. Венгер, 1982; Г. Люблінська, 1982 та ін.) [51; 172], педагогічні (О. Запорожець, 1972; S. Neaum, 2016 та ін.) [92; 580], фізіологічні (Е. Вільчковський, 1998; С. Гозак, 2015; Л. Ковальчук, 2007 та ін.) [53; 72; 115].

Крім того, об'єктивовано теорія психічного дизонтогенезу (Н. Максимова, О. Мілютіна, В. Пісун, 1999; К. Лебединська, 1984; В. Лубовський, 1978; Д. Шульженко, 2004; М. Ярошевський, 1978 та ін.) [178; 165; 367], її провідні положення в логопсихології (С. Конопляста, 2016; Т. Сак, 2014; В. Тарасун, 2013 та ін.) [130; 268; 308]; предметом дослідження була й специфіка мовленнєвої готовності до шкільного навчання дітей із порушеннями слуху (Л. Фомічова, 1997; М. Шеремет 1990; J. DesJardin, 2009 та ін.) [330; 354; 439], зору (Л. Вавіна, 2008; Є. Синьова, 2008; С. Федоренко, 2017 та ін.) [45; 281; 327], із затримкою психічного розвитку (К. Лебединська, 1984; І. Омельченко, 2019 та ін.) [152; 210], з порушеннями інтелекту (О. Боряк, 2015а; Є. Соботович, 2015; В. Тищенко, 2011b, 2021 та ін.) [42; 291; 314; 313]; з тяжкими порушеннями мовлення (С. Конопляста, 2016; І. Мартиненко, 2017; І. Марченко, 2013; Н. Пахомова, 2005; Є. Соботович, 1997, 2004; В. Тарасун, 2008; М. Шеремет, 2016; А. Яковенко, 2017 та ін.) [130; 187; 189; 222; 296; 293]; вивчався мовленнєвий розвиток дітей з церебральним паралічем (Коваль, 2011; Л. Ханзерук, 2015 та ін.) [114; 331], з аутистичними порушеннями (Н. Базима, 2014; К. Островська, 2012; Д. Шульженко, 2011 та ін.) [9; 213; 357].

Ґрунтуючись на вищезазначені класичні та сучасні дослідження можемо допустити, що в дітей з логопатологією окрім особливостей мовленнєвих порушень існують проблеми психологічного (когнітивного, емоційного, мотиваційного) та мовленнєво-діяльнісного характеру. Відповідно завданням

нашого дослідження стає системний аналіз актуального стану сформованості мовленнєвої готовності до умов закладів загальної середньої освіти дітей старшого дошкільного віку з логопатологією з урахуванням психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів.

Фундаментальне вивчення вищезазначених положень і теорій дає підстави сформулювати **визначення «мовленнєвої готовності»** – це комплексне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку мовленнєвими вміннями та навичками. Мовленнєва готовність передбачає свідоме лінгвістичне ставлення до мови та мовлення, засвоєння його структурних складових (фонетичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення); сформованість психологічних когнітивно-мотиваційно-емоційних систем; використання мовлення під час спілкування та в різних видах діяльності.

Методологічно-концептуальну основу констатувального експерименту склали положення і теорії вивчення базових компонентів мовленнєвої готовності, а саме: **семіотичного** – положення про функційну систему мови та мовлення (А. Корнев, 2017) [527]; концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Соботович, 2015) [291]; теорія семіотичної системи (І. Ковалик, 1977; М. Кочерган, 2010; С. Семчинський, 1996; І. Ющук, 2000; N. Reimer, 2010 та ін.) [113; 139; 276; 361; 616]; теорія про розвиток семіотичної складової у дітей із нормотиповим психофізичним розвитком (А. Багмут, 1980; А. Богуш, Н. Гавриш, 2007 та ін.) [9; 32] та особливими освітніми потребами й специфічні особливості порушеного розвитку (О. Боряк, 2015; Л. Виготський, 1982; С. Конопляста, 2016; О. Леонт'єв, 1969; І. Мартиненко, 2017; Н. Пахомова, 2013; Є. Соботович, 2004 та ін.) [43; 60; 130; 156; 187; 223; 291]; **психологічного** – положення моделей породження та розвитку мовлення (Т. Ахутіна, 1989; О. Леонт'єв, 1997; О. Лурія, 1975 та ін.) [8; 155; 166]; теорії когнітивного становлення, а саме інтелектуального (П. Гальперін, 1957; О. Степанов, М. Фіцула, 2002; М. Kulr, 2017; R. Woodworth, 1971 та ін.) [68; 297; 531; 685] та нейромоторного (О. Кокун, 2006; О. Лурія, 1973; О. Малхазов, 2002; N. Oberer, 2017 та ін.) [118; 168; 181;

589]; теорії про емоційний (Л. Руденко, 2010; J. Murray, 2018; N. Eisenberg, 2002 та ін.) [263; 576; 450] та мотиваційний розвиток дитини (Л. Калмикова, 2016; N. Asvıoa, 2016; J. Filgona, 2020 та ін.) [107; 383; 460]; **діяльнісного** (Т. Ахутина, 1989; Л. Виготський 1982; Л. Калмикова, 2016; О. Леонт'єв, 1969; І. Мартиненко, 2017; M. Aste, 2018 та ін.) [8; 60; 106; 156; 187; 382].

Структуру мовленнєвої готовності (з урахуванням базових складових: психологічного, семіотичного та діяльнісного) розглядаємо крізь функційну систему мови та мовлення (А. Kornev, 2017) до складу якої входить три підсистеми: семіотична, програмувальна та регулювальна [527]. Також, спитаємось на «Концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з ПМР» (Є. Соботович, 2002), у який зазначено, що соціальна інтеграція дітей з порушеннями мовлення в загальноосвітній простір має передбачати сенсо-моторну, інтелектуальну та мовленнєву сформованість (рис. 3.1) [288].

Семіотичний компонент мовленнєвої готовності в межах функційної системи мови та мовлення, концепції спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення та інших моделей мовленнєвого розвитку дозволяє деталізовано вивчити та конкретизувати уявлення про стан розвитку фонетичного, лексичного та граматичного рівнів у дітей дошкільного віку з логопатологією та визначити діагностичний вектор констатувального експерименту (рис. 3.1).

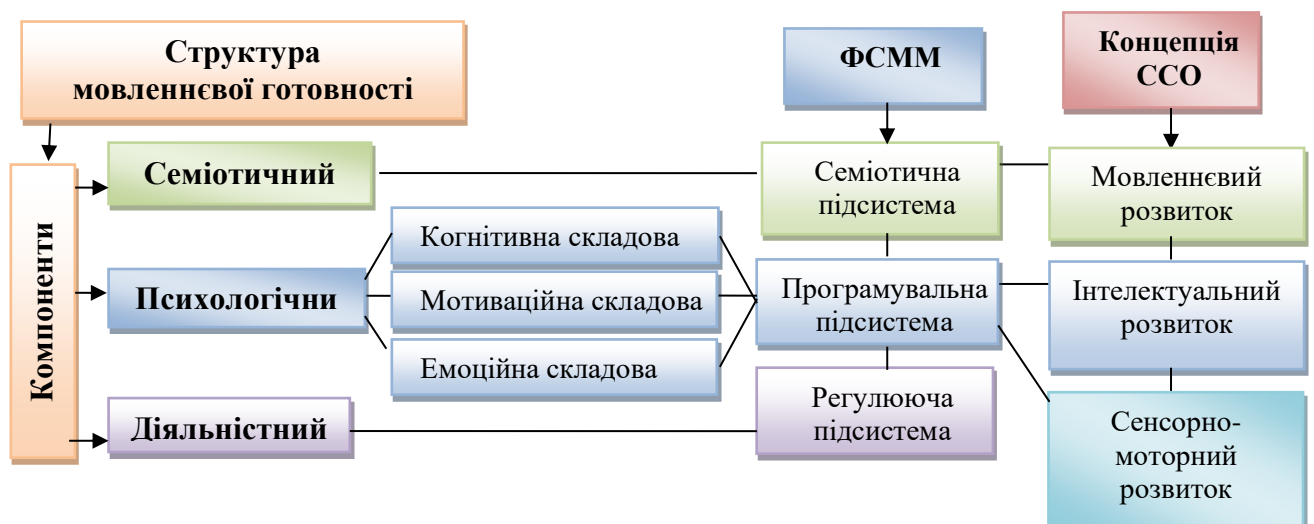


Рис. 3.1. Структура мовленнєвої готовності до інтегрованого навчання

Семіотика (з грец. «ознака», «знак») – це знаковий спосіб передачі інформації; з позиції лінгвосеміотики, мовленнєва знакова система (М. Кочерган, 2000, 2010; С. Семчинський, 1996 та ін.) [139; 140; 276]. «Знак» (лат. *signum*) є матеріалістичним символом, який представлено в якості іншого предмета з метою накопичення, акумулювання і трансформування інформаційних даних. «Знакова система» є структурним упорядкуванням взаємозалежних між собою знаків, що об'єднані в єдиний механізм за певними критеріями. «Мовно-знакова система» включає речення, словосполучення, слово, морфему, склад, фонему. Семіотична мовно-знакова система (С. Morris, 1943, 1946; С. Peirce, 1910) [570; 572; 603] розглядається з концепції трьох вимірів (семіозису): синтаксису, семантики і прагматики.

Синтаксис – це взаємовідношення між знаками, їх упорядкування в мовленнєвому контексті («знак» → «знак»), тобто, граматична будова словосполучень (група слів, які граматично правильно й змістовно між собою з'єднані) та речень (взаємозв'язок слів і сполук у єдиній синтаксичній конструкції) у мовленні.

Семантика – це відповідність «знака» (слова) певному предмету, дії, явищу («знак» → «предмет»). Під час сприймання суб'єктом різних видів мовлення (усного, писемного) відбувається розуміння символічної структури (N. Reimer, 2010) [616]. Розрізняють два види семантики: *лексичний*, який указує на усвідомлення значень слів та *фразовий*, який розкриває розуміння значень фраз, речень, що побудовані з окремих лексем (слів).

Прагматика – це використання знаків та знакової системи в практичній мовленнєвій діяльності («знак» → «суб'єкт»). Уміння суб'єктом комунікації інтерпретувати знаки мовлення, застосовуючи семіотичні прийоми; вибудовувати мовні конструкції відповідно до ситуацій та під впливом динамічних коливань емоцій, мотиваційних спрямувань, особистісно-оцінних змін.

Семіотична підсистема, з позиції лінгвістики, складається з фонематичного, лексичного, граматичного (морфологічного та синтаксичного)

рівнів мовлення. Зокрема, *фонематичний* – розкриває взаємозв'язок фонем із звуками мовлення. Сприйнятий фізичний звук реалізується через *фонему*, розпізнається, далі відбувається порівняння, розрізнення морфем, слів та речень, а відтак і розшифрування закодованої інформації. Фонема складає одиницю мови, а звук відповідає одиниці мовлення. *Звуки мовлення* – це фізичний феномен, вони виникають під час коливання повітря в артикуляційному апараті. *Фонем* є уявним явищем і складають еталон для розпізнавання звуків (І. Ющук, 2000а, 2000б) [361; 362].

Фонем в мові відрізняються варіативністю. Під час мовлення звучання однотипних фонем суттєво не відрізняються, але воно призводить до заміни семантичної структури слова, тому потрібно зважати на це в процесі засвоєння орфографічної грамотності. Фонематичні вміння, на думку Є. Соботович (2004), забезпечують основу для формування імпресивного та експресивного мовлення. Їхня сформованість у дітей старшого дошкільного віку сприяє оволодінню практичними мовленнєвими знаннями (узагальнення фонем, уявлення звукових образів слів, утворення фонем за їх смисловою та розрізнявальною ознаками). Засвоєння фонематичної складової дозволяє відрізнити правильно відтворений звуковий склад слова від спотвореного [292].

Лексичний рівень мовлення базується на словниковому складі мови. Одиницею мови є лексема (слово), якою позначають предмети, властивості, дії тощо. Слово має лексичне та граматичне значення. Зокрема, лексичне – розкриває зміст слова, а граматичне – вказує на належність слова до певної частини мови, її граматичну змінність за родом, числом, відмінком тощо (розглядається в морфології).

За характером значень слова поділяються на: *конкретні* (здатні відображати реальний зміст предмета, властивостей, явищ); *абстрактні* (слова, що не співвідносяться з реаліями); *однозначні, багатозначні (прямі (основні), переносні (метафора – перенесення значення з одного предмета, явища на інші; метонімія – перейменування предметів; синекдоха – використання назви частини предмета замість цілого, видового поняття замість родового чи однини*

в значенні множини); *омоніми* (однакове написання, але абсолютне різне значення); *повні і неповні (омоформи, омофони й омографи)*; *синоніми* (різні за звучанням – близькі за значенням); *антоніми* (протилежні за значенням); *пароніми* (подібні за звучанням і частково за будовою) тощо [113].

У структурі лексичного значення слова розрізняють: *денотативне значення* – словом позначається предмет (явище); *сигніфікативне значення* – словом позначається загальне поняття (узагальнення, класифікація предметів); *емотивне (конотативне) значення* – емоційно-експресивне, оцінне відображення предметів і явищ зовнішнього світу; *структурне значення* – відношення слова до інших слів мови під час синтагматичної (смісловий зв'язок між одиницями, що мають спільні семантичні компоненти) та парадигматичної (слова, що мають відношення до певного структурного класу: синонімічного ряду, антонімічної групи, семантичного поля тощо) взаємодії [140].

За спостереженнями вчених (О. Боряк, 2015; Л. Виготського, 1966; О. Леонт'єва, 1969; Є. Соботович, 2004; В. Тищенко, 2021 та ін.), сформованість лексичної складової в дітей визначається засвоєнням ними семантичної структури слова. Етап розвитку лексичного мовлення відбувається поступово: співвіднесення слова з предметом; розуміння значення слова; узагальнення словесного поняття [43; 58; 156; 292; 313].

На достатній розвиток лексичного рівня мовлення в старших дошкільників вказує: уміння використовувати в мовленні різні рівні узагальнених значень слів (співвіднесення слова з однорідним класом предметів; окреслення семантичних ознак слова, типових для ситуацій, у яких вони вживаються; оволодіння лексичним значенням слова і виділення стійких ознак у різних його смислах; засвоєння переносних та синонімічних значень слів; уживання абстрактно-узагальнених слів); установлення між словами значущих зв'язків (ситуативних, синтагматичних, парадигматичних, понятійних, логічних); використання прийомів семантичного засвоєння (перцептивне сприймання предмета та співвіднесення його зі словом; сприймання слова в певній ситуації,

усвідомлення його значення та подальше використання у власному мовленні; оперття на словесні зв'язки; класифікація слова за семантичною ознакою різного ступеня узагальненості); граматичне узгодження мовленнєвих конструкцій [43].

Синтаксичний рівень мовлення – механізм побудови синтаксичних конструкцій, зокрема словосполучень та речень у мовленні. Словосполучення – це об'єднання двох чи більше повнозначних слів пов'язаних за змістом та граматично. Виділяють такі типи словосполучень: лексичні і синтаксичні; іменні, прикметникові, числівникові, займенникові, дієслівні й прислівникові; сурядні й підрядні; прості і складні. Речення є синтаксичною одиницею, граматичною конструкцією, побудованою з одного чи кількох слів, які виражають закінчену думку (погляди та міркування мовця, передають інформаційний зміст, слугують засобом спілкування). Особливостями речення є предикативність (об'єктивна дійсність) та інтонація завершеності (логічність завершення). Речення поділяють на: розповідні (стверджувальні та заперечні); питальні (власне питальні і риторично питальні); спонукальні; емоційно нейтральні й емоційно забарвлені; прості і складні [234].

На засвоєння синтаксичного рівня дітей вказують їхні вміння використовувати в мовленні різні типи синтаксичних конструкцій: прості поширені та непоширені речення, складносурядні та складнопідрядні речення, розуміти та вживати під час спілкування логіко-граматичні конструкції; змінювати синтаксичну структуру речення (розширювати, уточнювати, спрощувати, інтерпретувати синтаксичні конструкції) [320, с.103–104].

Морфологічний рівень мовлення спрямований на конструювання словоформ та їх розуміння. Йдеться про граматичну властивість слів, їх групування (слова та словоформи) за граматичними класами, розрядами, типами. *Морфема* є найменшою частиною слова (корінь, суфікс, префікс, флексія), що складається з однієї або кількох фонем. *Морфологічна ознака* включає словозміну, словотворення, морфологічну будову (префікси, суфікси, закінчення). Слова за морфологічними ознаками поділяються на *змінювані*

(іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслова дійсного, умовного, наказового способів дієприкметник, дієприслівник, інфінітивів, дієслівні форми) та *незмінювані* (прислівник, прийменник, сполучник, частка і вигук). Виділяють *морфологічні категорії* роду, відмінка, числа, означеності/неозначеності, ступеня якості, часу, виду, стану, способу й особи [140; 32, с. 346]. Сформованість морфологічного рівня в дітей старшого дошкільного віку характеризується вмінням правильно вживати під час мовлення граматичні категорії (числові, родові, відмінкові та ін.), а також, засвоювати різновиди словозміни, словосполучень, предметно-синтаксичних значень слів [320, с.103–104].

Просодичний рівень мовлення включає гучність, темп, інтонацію та дикцію мовлення. Зокрема, *гучність мовлення* – це сила звукової хвилі, яка утворюється під час роботи голосового апарату. Сила голосу залежить від амплітудних коливань голосових складок. Гучність підвищується за допомогою рівня амплітуди, що створює напір видихуваного повітря. Цей механізм забезпечується узгодженою роботою дихального апарату (*легенів, м'язів черевного пресу, діафрагми, міжреберних м'язів*). Окрім того, підсилюють звук мовлення голосовий (*гортань, голосові зв'язки*) та артикуляційний (*глотка, горло, м'яке піднебіння, тверде піднебіння, зуби, щелепи, губи, язик, ніс*) апарати. Порушення фізіологічної функційності призводить до патологічної зміни сили голосу.

Темп мовлення – швидкість артикулювання складів і слів, визначається індивідуальними особливостями; обумовлений ситуацією спілкування [9, с. 244]. *Дикція* – правильна вимова звуків відповідно до норм рідної мови. *Інтонація* – сукупність мовних засобів, які надають висловлюванню певний смисл, емоційно-експресивне забарвлення, модальний характер. Під час експерименту спостерігали за дошкільниками: як вони використовувати інтонацію в мовленні, звертали увагу на її виразність, маловиразність та монотонність (невиразність).

Психологічний компонент мовленнєвої готовності та його складові (когнітивна, мотиваційна та емоційна) своєрідно забезпечують основний зміст багаточисленних моделей породження та розвитку мовлення (Т. Ахутіна, 1989; О. Леонт'єв, 1969; О. Лурія, 1975; Є. Соботович, 2015 А. Kornev, 2017 та ін.) [8; 156; 166; 291; 527]. За результатами фізіологічних (О. Кокун, 2006) [118] та психолінгвістичних (Т. Ахутіна, 1989; О. Леонт'єв, 1969; О. Лурія, 1975 та ін.) [8; 156; 166;] досліджень підсистема програмування мовлення має загально-функційний алгоритм дії: *мотив, формування задуму (мовленнєва інтенція), смислове структурування (синтаксування) задуму, семантичне синтаксування, поверхнєве синтаксування (перетворення висловлювання на граматичну структуру), фонологічне та моторне програмування висловлювання*. Її злагоджений механізм сприяє породженню мовлення.

Мовленнєвий мотив (мовленнєва потреба) вказує на бажання дитиною спілкуватися з оточуючими її людьми. Відбувається активізація мовленнєвих процесів, які забезпечують усвідомленість вербальної інформації, впливають на стійкість мотивів, можливості до самовираження, задоволення від спілкування [105, с. 39–43; 107]. Комунікативна спрямованість значно залежить від позитивно-емоційного спілкування дитини з оточуючими людьми. Комфортна атмосфера вагомо впливає на продуктивність та цілеспрямованість породження висловлювання, відповідно, несприятливі умови здатні блокувати мовленнєву активність [527].

Сформульований задум (думка, мовленнєва інтенція) – це процес внутрішнього мовлення. Його структура недостатньо чітка та безформна. Основне призначення задуму – здійснення мовленнєвого акту в формі діалогічного або монологічного мовлення. Етапом перетворення виступає смислове структурування думки або її кодування у внутрішнє слово. Далі, думка опосередковується в значеннях зовнішніх слів, тобто відбувається лексико-семантична організація, граматична побудова (обробка інформації). Процес висловлювання здійснюється в наслідок фонологічного та моторного програмування або фонаційної, акустико-артикуляційної дії [8; 156; 166; 291;

527]. Успішність мовленнєвої реалізації залежить від стану когнітивного операційного забезпечення: оперативної, декларованої (база вербально-семантичної інформації – знання про навколишній світ, власний досвід) та процедурної (знання про спосіб виконання дій) пам'яті, властивостей уваги, мисленнєвих операцій.

Діагностика операційного забезпечення ФСММ конкретизує у дітей з логопатологією стан сформованості психологічного компонента мовленнєвої готовності через *когнітивний* (інтелектуальна функційність: зорово-моторну координацію, слухомовленнєву пам'ять, вербально-просторове уявлення, вербально-логічне мислення; нейромоторна функційність: кистьовий, оральний, артикуляційний кінестетичний й кінетичний праксиси), *мотиваційний* (мотиваційна спрямованість, мотивація навчання, мотивація мовлення), *емоційний* (вербально-емоційна адаптованість) підсистеми.

Зокрема, стан сформованості *когнітивної складової*, а саме *інтелектуальна функційність* визначає зорово-моторна координація, слухомовленнєва пам'ять, вербалізація просторових уявлень, вербально-логічне мислення, вербальна увага.

Зорово-моторна координація – це узгоджена діяльність рухів, які здійснюються під контролем зорового аналізатора (L. Bender, 1938; M. Kulp, E. Ciner, M. Maguire 2017; C. Lim, P. Tan, C. Koh 2015; D. Pereira, L. Braccialli, R. Tibério Araújo, 2011). За допомогою зору дитина пізнає навколишній інформаційно-предметний світ, здійснює контроль за своїми діями, удосконалює вміння та навички під час предметної діяльності. Зорово-моторна координація включає розвиток зорового сприймання, дрібної моторики та зорово-просторової орієнтації. Сформованість цих складових визначає готовність дитини до школи [392; 531; 540; 606].

Слухомовленнєва пам'ять відповідає за сприймання (за допомогою слухового аналізатора), збереження (процес кодування, запам'ятовування інформації) та відтворення (передача закодованої інформації через мовленнєві центральні та периферичні відділи) вербальної інформації. Цей вид пам'яті

досягає свого розвитку після сформованості рухової, емоційної та образної пам'яті. Слухомовленнєва пам'ять зберігає тісний взаємозв'язок із функціями домінантної лівої півкулі, у якій розташовані мовленнєві центри Брока та Верніке, пов'язані з функціонуванням другої сигнальної системи (О. Кокун, 2006; О. Лурія, 1979, 1975) [118; 167; 168]. Цей вид пам'яті є основним під час сприймання та засвоєння вербалізованих знань; здійснює активну розумову обробку інформативних матеріалів [118, с. 51]. До індивідуальних особливостей слухомовленнєвої пам'яті відносять *обсяг* (кількість запам'ятовуваної інформації), *швидкість* (час запам'ятовування), *точність* (відповідність відтвореного матеріалу), *міцність* (тривалість зберігання засвоєної інформації), *відтворення* (швидкість пригадування потрібних відомостей) (О. Степанов, М. Фіцула, 2002). Усі складові слухомовленнєвої пам'яті є важливими для здійснення навчальної діяльності дітей у закладах освіти [297].

Вербально-просторове уявлення – це розуміння просторових уявлень та понять, які оточують суб'єкт дослідження (імпресивне мовлення). Вміння використовувати під час спілкування прийменники та просторові мовленнєві конструкції (експресивне мовлення).

Просторове орієнтування формується одночасно із загальною руховою активністю, слуховою, зоровою та кінестетичною аналізаторною системою. Процес усвідомлення просторових взаємозв'язків, їх вербальне означення відносять до складного механізму мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Цей вид мислення є своєрідною розумовою дією і зорієнтований на виконання практично-просторових завдань за наявними та уявними образами (сприймання часу, місцезнаходження, оцінка відстані до предмета, положення власного тіла тощо). Певна річ, під час маніпуляційних дій із предметами малюк починає усвідомлювати їхнє положення в просторі: *на* верхній полиці, *під* стільцем, *поряд* із чашкою, *ліворуч* від іграшки, *праворуч* від ляльки, *між* книжками тощо. Сформованість просторового мислення в дошкільника забезпечує адекватне орієнтування в соціально-побутових умовах, вміння оперувати уявними

образами під час ігрової та навчальної діяльності [130, с. 77 – 122; 291; 184, с. 69–70; 84, с. 69–73].

Вербально-логічне мислення – це мисленнєво-мовленнєвий процес, під час якого інформація про встановлені зв'язки та відношення між пізнавальними об'єктами трансформується у внутрішнє мовлення, проходить етап знаково-мовленнєвого кодування, граматично вибудовується і реалізується у вигляді понять, тверджень та висновків.

У наукових працях П. Гальперіна (1957), Г. Люблінської (1974), С. Максименка (2003, 2008) зазначається, що розумова діяльність у дітей формується поетапно. Передусім відбувається аналізаторне сприймання навколишніх предметів. Згодом мисленнєві дії супроводжуються мовленням без опертя на предметну складову. Наступним етапом є вирішення мисленнєвих завдань подумки – використання внутрішнього мовлення. І завершальним моментом є автоматизація, узагальнення мисленнєвих операційних дій, їхня реалізація в практичній, ігровій, навчальній діяльності [173, с. 208–209; 175; 177, с. 282].

Вербальна увага – це усвідомлене сприйняття та сконцентрованість на мовленнєвій інформації. Згідно загальноприйнятого поняття (С. Максименко, В. Соловієнков, 2001; Р. Павелків, 2010; Ю. Трофімов, 2001; R. Woodworth, H. Schlosberg, 1971 та ін.) увага – є особливою формою психічної діяльності, забезпечує умови для функціонування пізнавальних процесів; характеризується спрямованістю та зосередженістю свідомості особистості на значимих предметах, об'єктах або переживаннях. Увага не має власного змісту але визначається специфічними властивостями: розподілом, обсягом, стійкістю, вибірковістю, переключенням, концентрацією [176; 214; 321; 685]. Сформованість вербальної уваги у дітей старшого дошкільного віку забезпечує вміння зосереджуватись на мовленнєвому матеріалі: слухати інструкції, розуміти повідомлення, виконувати дії за вказівкою, під час виконання завдань не реагувати на сторонні подразники.

Нейромоторна функційність когнітивної складової психологічного компоненту мовленнєвої готовності включає кистьовий, оральний, артикуляційний кінестетичний та кінетичний праксиси.

Нейрофізіологічні дослідження показують, що праксис (греч. *praxis* – дія) – це система довільних, цілеспрямованих рухових дій, які забезпечують практичні навички різних видів діяльності. Моторне управління та руховий контроль організовує лобова частка премоторної кори великого мозку. Її діяльність передбачає послідовний синтез окремих рухових імпульсів у єдині «кінетичні структури», які під час тренувань автоматизуються і забезпечують динамічний процес складних рухів та рухових навичок [168, с. 252 – 253]. О. Лурія (1973) усі праксичні дії поділив на два види праксису: *кінестетичний праксис* (аферентний) є чуттєвим і забезпечує уявлення про власне тіло. Інформація, що збирається з органів чуття (з сенсорних нейронів), перетворюється на нервові імпульси й аферентними шляхами надходить до центральних відділів мозку, зокрема, до тім'яної частки лівої півкулі [168, с. 176–177]; *кінетичний праксис* (еферентний) здійснює рухову активність. Від премоторної зони кори лобової частки розповсюджуються електричні імпульси, які активують м'язову, сухожильну й суглобну системи [168, с. 186–187; 249–254].

Виділяють предметний, пальцевий, оральний та артикуляційний види праксису. Онтогенез дитини пов'язаний із поступовим розвитком *предметного праксису* (О. Кокун, 2006; О. Малхазов, 1998, 2002, 2003 та ін.) [118; 181; 182; 183]. Маніпуляційні дії з предметом, окрім формування пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви, сприймання тощо) також спрямовані на розвиток зорового та слухового гнозису, кистьового праксису. Оволодіння предметною діяльністю визначає готовність старшого дошкільника в умовах школи опанувати більш складні навчальні дії – абстрактні, символічні (символічний предметний праксис – це дія з предметом; несимволічний – умовна дія без предмета).

Дослідження вчених (М. Кольцової, 1973; О. Лурія 1973 С. Amiel-Tison, 2001; G. Cadoret, 2018; N. Oberer, 2017; M. Wang, 2014 та ін.) [124; 168; 375; 413; 589; 678] свідчать, що моторика пальців рук, а саме *кистьовий праксис* розвивається паралельно з механізмами мовлення та когнітивними процесами. Розвиток дрібної моторики складає передумову до оволодіння дітьми усним (М. Кольцова, 1973) [124] та писемним мовленням (С. Cameron, 2016; van der I. Fels, 2015) [414; 670] і оцінюється як показник загального психічного розвитку (О. Лурія, 1973) [168]. Рухова активність пальців через кінестетичні імпульси іннервує мовленнєві зони в корі головного мозку, зокрема центр Брока. Недостатній розвиток дрібної моторики в дітей старшого дошкільного віку може вказувати на затримку мовленнєвих функцій.

Рухову активність органів артикуляційного апарату забезпечує *оральний праксис*, дії якого вважають складнішими за предметний та пальцевий праксиси, оскільки він формується на абстрактних поняттях (надути щоки, нахмурити брови, процокати язиком тощо). Диференційні артикуляційні рухи мімічних м'язів обличчя, губ, язика, ротової порожнини здійснює оральний кінестетичний праксис. Активізує дії органів артикуляції (язик – губи, щелепи – язик, щелепи – губи) оральний кінетичний праксис. Якісно сформовані оральні навички в дитини є передумовою правильної звуковимови (акт артикуляційного праксису) [229; 254; 223].

Артикуляційний праксис – це здатність вимовляти звуки та утворювати артикуляційну позу відповідно до звука мовлення (О. Лурія, 2003). Варто наголосити, що за відтворення ізольованих звуків мовлення та створення артикуляційних позицій (кінестезій, артикулем) відповідає кінестетичний (аферентний) артикуляційний праксис. Поєднання звуків у склади та слова забезпечує кінетичний (еферентний) артикуляційний праксис [118, с. 55–56; 168, с. 249–254].

Дослідження в нейропсихології (О. Лурія, 1973; Ю. Никоненко, 2016; О. Чабан, 2014 та ін.) дають зрозуміти, що внаслідок ураження лівої півкулі виникають різні форми апраксії. Зокрема, пошкодження тім'яної області

призводить до порушень кінестетичної організації рухів (пальців рук, оральної, артикуляційної системи); лобово-скроневе ураження спричиняє розлади динамічного (кінетичного) праксису (сповільненість дії, труднощі під час переключення з одного руху на інший, наявність персеверацій тощо); тім'яно-потиличне пошкодження призводить до своєрідних порушень просторового праксису [168; 206; 335].

Мотиваційна складова психологічного компоненту мовленнєвої готовності характеризує вмотивованість дитини до вербальної взаємодії з однолітками та дорослими, а також до пізнавальної та навчальної діяльності. *Мовленнєвий мотив (мовленнєва потреба)* – це бажання дитиною спілкуватися з оточуючими її людьми. Л. Калмикова (2016) вивчаючи мовленнєву діяльність у дошкільників вказує на значення мовленнєвих мотивів, які активують мовленнєві процеси, визначають усвідомленість, стійкість, самовираження, задоволення від спілкування [105].

Навчальний мотив – це прагнення дошкільника досягати успіхів у навчальній діяльності. Його розвиток визначає мотив досягнення, а також пізнавальний та соціальний мотиви. Ґрунтовні дослідження вчених (Л. Калмикова, 2016; N. Asvioa, 2016; J. Filgona, 2020; L. Mariyati, 2020 та ін.) доводять, що мотивація спонукає особистість досягати поставленої мети, під час якої формується внутрішня інсталяція, інтерес, особливе ставлення до своєї діяльності. Дитина, котра має сформовану мотивацію до навчання, відрізняється академічною успішністю. Безперечно, це дозволяє їй бути впевненою, реалізувати право на самовизначення, підвищувати рівень самооцінки. Позитивний результат від діяльності впливає на гарне самопочуття, спонукає дитину на досягнення нових цілей. Низький рівень мотивації мовлення та навчання призводить до значних труднощів під час засвоєння дитиною навчальної програми [105; 383; 460; 549].

Емоційна складова психологічного компоненту мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку пов'язана із сформованістю афективно-емоційної сфери.

Наукові дослідження вчених (N. Eisenberg, A. Morris, 2002; J. Murray, I. Palaiologou, 2018; H. Wellman, P. Harris, M. Banerjee, A. Sinclair 1995 та ін.) дають змогу констатувати, що будь-які емоції мають чимале значення в житті дошкільника. Саме емоції допомагають зрозуміти стан, який відчувають діти в тій чи тій ситуації. Позитивні емоції продукують почуття впевненості, довіри, безпеки, надійності, спокою, поваги тощо, що надихає малечу на вивчення навколишнього світу. Натомість негативні емоції попереджають про небезпеку, заставляють мобілізувати організм задля вирішення проблемних моментів: гнів указує на перешкоду до бажаного; страх викликає почуття захисту задля своєї безпеки; сум дає змогу обдумати всі вчинки та наслідки, спонукає до планування інших стратегічних шляхів виходу з неприємної ситуації. Все це характеризує гармонійний розвиток емоційної складової в дітей старшого дошкільного віку, їх зрілість до опанування нових знань в умовах шкільного навчання [450; 576; 682].

Науковці (В. Мороз, 2017; Ch. Bally, 1928; J. Vandries, 2004 та ін.) також зазначають, що будь-яке висловлювання містить компонент афекту. Емоційні прояви, модифікуючись, утворюють мовленнєвий контекст. Емоції яскраво проявляються через вербальні засоби, а саме: мовні (лексична номінація емоцій – вербальне вираження своїх почуттів), текстові (в поясненнях, розповідях, характеристиках тощо), дискурсивні (невербальний опис емоційних проявів) [198; 386; 673].

Діяльнісний компонент мовленнєвої готовності до навчання в ЗЗСО дітей старшого дошкільного віку розглядає вміння використовувати мовленнєві навички в різних видах діяльності (В. Bloom, 1964; National Early Literacy Panel (NELP), 2008 та ін.) [401; 579]. Регулювальна підсистема ФСММ, в даному випадку, складає свідому форму психічної діяльності, яка виконує довільно-вольове управління мовленням (О. Кокун, 2006) [118, с. 55]; здійснюється координація та управління когнітивними ресурсами на різних рівнях та підсистемах (А. Kornev, 2017, 2020 та ін.) [526; 527]. У породженні мовлення відбувається два ієрархічно-залежних етапи її розвитку: I – операційно-динамічний, – відповідає ранньому етапу породження мовлення і зумовлений

спрощенням мовленнєвих задач для досягнення комунікативних цілей; II – комунікативно-мовленнєвий, – функціонально дозріває у дошкільному віці. Під час спілкування цей рівень узгоджує мовленнєву діяльність з ведучими мотивами, життєвим досвідом, ситуативними умовами, вербальними та невербальними проявами.

Комунікативна компетентність дітей з логопатологією в нашій роботі представлено в мовно-діяльнісному компоненті, якій є важливою структурною складовою мовленнєвої готовності. Стан розвитку діяльнісного компонента характеризують критерії оцінювання мовленнєвої діяльності під час говоріння та аудіювання в діалогічному та монологічному мовленні. Відповідно, *мовленнєва діяльність* – це соціальна взаємодія, у якій мовлення використовується для подачі та сприймання інформації. Між суб'єктами спілкування відбувається обмін думок, контрастність яких спонукає особистість пізнавати навколишній світ. А. Богуш та Н. Гавриш (2007) до структури мовленнєвої діяльності дошкільників відносять *мовленнєві дії* (підготовка та реалізація мовленнєвої мети), *мовленнєві операції* (спосіб виконання мовленнєвої дії), *мовленнєвий акт* (цілеспрямована соціально-мовленнєва поведінка), *мовленнєві ситуації* (життєво обумовлені умови) [32].

До основних видів мовленнєвої діяльності належить говоріння, слухання (сприймання мовлення), письмо та читання [105, с. 21]. Мовленнєва діяльність у старших дошкільників активізується через говоріння та слухання вербальної інформації [32, с. 72]. У дітей цього віку писемне мовлення та читання включає лише елементний характер (графічне зображення букв та їх озвучення) і не представляє інформативної сутності. Це пов'язано з віковою несформованістю виражати письмово свої думки й відповідно сприймати текстові повідомлення під час самостійного читання.

Говоріння в конструкції мовленнєвої діяльності забезпечує процес обміну інформацією і здійснюється за допомоги діалогу або монологу (S. Al-Adeimi, C. O'Connor, 2021; van der F. Wilt, R. Bouwer, van der C. Veen 2022; S. Michaels, C. O'Connor, 2015; van der C. Veen, M. Dobber, van B. Oers, 2018 та ін.) [374; 672;

671]. Щоб суб'єкт досягнув комунікативної мети (передача повідомлення, процес спілкування, настанови тощо), мовлення, за Л. Виготським (1966), проходить певний етап трансформації через *мотивацію* → *осмислення змісту* → *синтаксично-семантико-граматичне і внутрішнє кодування* → *вимову* → *контроль* [58, с.31–49]. Л. Калмикова (2016) цей процес у дітей дошкільного віку розглядає через сформованість стійкого інтересу, мотиву до навчання, внутрішнього програмування, граматичного мовлення [105, с. 29–40]. А. Богуш та Н. Гавриш (2007) зазначають, що говоріння складається зі спонукальної мотивації (зацікавленості в здійсненні мовлення), аналітико-синтетичного процесу (внутрішнього вибудовування висловлювання) та виконавчої мовленнєвої дії (реалізації задуму) [32, с. 72].

Під час діалогу відбувається спілкування між співрозмовниками у вигляді запитань та відповідей, констатування фактів, пропозицій, суджень тощо. За характером цей тип мовлення є емоційним, ситуативним, двохстороннім. Діалог складається із взаємопов'язаних реплік, які характеризуються структурною, семантичною та інтонаційною завершеністю. Учасники мовлення займають позицію ініціативну або реактивну [323].

Монологічне мовлення в системі говоріння спрямоване лише на передачу інформації і реалізується в різних видах монологу (опис, розповідь, повідомлення, оцінка, роздум, доказ), які відрізняються організаційним змістом. Семіотичне оформлення (правильна звуковимова, збагачений словниковий запас, граматично побудоване мовлення) промови дозволяє слухачеві декодувати позицію розповідача.

Аудіювання (слухання) є одним із видів мовленнєвої діяльності й спрямоване на розшифрування та сприймання вербальної інформації. Цей вид мовлення забезпечує процес розуміння, осмислення повідомлень і в подальшому формування власних висновків. Суб'єкт, котрий сприймає усне спілкування (діалог чи монолог), опрацьовує його через внутрішні пізнавально-емоційні ресурси. Розуміння почутого залежить від мотиваційної позиції слухача, стану його зосередженості, зацікавленості, мнестичної та уявної

активації, емпатійних почуттів, емоційної, виразної подачі матеріалу від мовця. Якщо ці чинники гальмуються через певні ситуативні причини, то розуміння інформації блокується.

Смислове сприймання мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця (А. Богуш, Н. Гавриш, 2007) [32, с. 72]. У дошкільному віці на розвиток мовлення впливають різні види діяльності: читання книг (М. Aste, 2018; D. Dickinson, 2001; C. Lonigan, 1998; E. Swanson, 2011) [382; 440; 541; 656], пізнавальні розмови (S. Cabell, 2015; D. Dickinson, 2011, 2001; V. Rydland, 2014; J. Smith, 1994) [412; 440; 441; 626], збагачення словника (М. Coyne, 2010; A. Elleman, 2009) [429; 456], гра (J. Conner, 2014; L. Craig-Unkefer, 2002, 2003) [427; 430], навчання (А. Богуш, Н. Гавриш, 2007 та ін.) [32].

У своєму дослідженні М. Aste (2018) [382] доводить, що будь-яка мовленнєва діяльність (читання книг, стимулювання мовлення в різних життєвих ситуаціях, навчання дітей у малих групах, ігри з розвитку мовлення, програмне поповнення словникового запасу, підготовка до школи) спрямована на розвиток мовлення. Але його розуміння відбувається саме під час щоденного читання книжок та обговорення прочитаних ситуацій. Щоправда, загальний розвиток мовлення дітей, безумовно залежить від різноманіття видів мовленнєвої діяльності та їхнього поєднання (С. Connor, 2006) [427].

Державний стандарт дошкільної освіти в Україні до складу мовленнєвої компетенції відносить фонетичну, лексичну, граматичну, діалогічну та монологічну сформованість [83]. Це дозволяє дитині вільно оволодіти рідною мовою, використовувати її в різних видах діяльності й різноманітних ситуаціях, усвідомлено використовувати мовні засоби.

А. Богуш (2015), N. Bahrieva (2020), K. Dilbar (2021) та інші вчені наголошують, що дитина до семирічного віку на достатньому рівні повинна оволодіти усним мовленням: вільно спілкуватися з дорослими та однолітками; висловлювати свою думку у формі повного й неповного простого речення, короткого оповідання; проявляти ініціативу в діалозі, привертаючи увагу співрозмовника, відповідаючи на запитання; зв'язно розповідати казки,

передавати зміст мультфільмів, книжок, вигадувати історії; використовувати у розповідях різні частини мови, метафори, порівняння та синоніми; критично ставитися до власного мовлення, граматично вибудовувати речення; правильно вимовляти всі звуки мовлення [34; 384; 442].

Мовленнєво-комунікативні навички паралельно формуються у дітей під час різноманітних видів діяльності (образотворчого мистецтва, ігрових моментів, святкових заходів тощо). N. Bahrieva (2020) запевняє, що такі заходи створюють позитивні емоції і відповідно впливають на рівень засвоєння дітьми рідної мови. На навчально-ігрових, побутових, трудових заняттях дошкільники постійно співпрацюють із однолітками, педагогами. Спілкуючись, вони взаємодіють між собою за допомогою мовлення. Розуміння значення слів, правильне їх уживання в реченнях, усвідомлення системи понять дозволяє дитині узагальнювати та висловлювати свої думки [384]. За спостереженнями K. Neville (2020), P. Dorothy, M. Dougherty (2007), мовленнєва діяльність формується у дітей під час різноманітних занять, ігор, дій. Тому, мовлення повинно завжди супроводжувати дошкільника [447; 581].

Враховуючи вищезазначене та керуючись класичними та сучасними нейрофізіологічними, психолінгвістичними підходами в своєму дослідженні ми маємо за мету розширити уявлення не лише про особливості мовленнєвого, але й психічного розвитку дітей з логопатологією. Зосереджена увага на цій проблематиці в психолого-педагогічній площині дослідження є актуальною тому, що значний відсоток дітей з порушеннями мовлення, за спостереженнями вчених (С. Конопляста, 2016; Є. Соботович, 2015; А. Яковенко 2018), стикається з проблемами психологічного характеру [130; 291; 366].

3.2 Діагностична модель дослідження актуального стану мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання

Узагальнення психолого-педагогічних та логопедичних наукових досліджень дають підстави стверджувати, що мовленнєва готовність до школи є багатокомпонентною структурою і потребує комплексного та системного вивчення. У сучасних дослідженнях недостатньо висвітлено взаємозв'язки та взаємовплив семіотичного, психологічного (когнітивної, мотиваційної та емоційної складових) та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності, які сприяють повноцінній інтеграції дітей з логопатологією до умов закладів загальної середньої освіти.

Метою констатувального дослідження є вивчення актуального розвитку мовленнєвої готовності з врахуванням стану базових компонентів.

Для досягнення поставленої мети щодо констатувального експерименту передбачено **вирішення наступних завдань:**

- розробити структурно-функційну модель та методику комплексної діагностики вивчення актуального стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією;
- визначити критерії оцінювання для виявлення сформованості стану компонентів мовленнєвої готовності;
- вивчити стан сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією (дислалією, заїканням, ринолалією, дизартією), які мають потенційні можливості до інтегрованого навчання в ЗЗСО;
- вивчити стан сформованості загальної мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією;
- розкрити особливості розвитку мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією окресливши логопсихологічні профілі.

Беручі до уваги концептуальні підходи щодо емпіричного вивчення мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до

умов інтегрованого навчання, необхідно керуватися базовими принципами: *системності організації дослідження, урахування вікових закономірностей розвитку, єдності психіки та діяльності, єдності діагностики і корекції, послідовності і наступності, наочності й доступності.*

Принцип системності організації дослідження. Мовленнєва готовність представляє єдність багатовекторної системи. Її самостійне пізнання не можливе без урахування системних компонентів (семіотичного, психологічного та діяльнісного), які під час свого функціонування взаємозалежні та взаємопов'язані між собою. Для здійснення дитиною будь-якого виду діяльності, зокрема й мовленнєвої, необхідні: зацікавленість, яку забезпечує спонукальна мотивація до пізнання нового; вміння сприймати, осмислювати, аналізувати та відтворювати вербальну інформацію, яку врегульовують когнітивні (інтелектуальні, нейромоторні) процеси; розпізнавати та адекватно реагувати під час стосунків між однолітками та дорослими, що забезпечується емоційною складовою; вміння використовувати свій вербальний досвід в ігровій, навчальній діяльності, що в соціальному просторі реалізується через діяльний компонент. Тому, цілісність мовленнєвої готовності визначена її структурними елементами та їх взаємозв'язками і лише в такому випадку розглядається як самостійне ціле.

Принцип урахування вікових закономірностей розвитку ґрунтується на оцінці мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання відповідно до вікової норми, яка детермінована природними стадіями онтогенезу.

Принцип єдності психіки та діяльності характеризується взаємозалежністю. Психіка формується та реалізується під час діяльності суб'єкта. Предметна діяльність та психіка трансформуються одна в одну, перебуваючи у взаємопов'язаних між собою процесах інтеріоризації (формування внутрішньо-розумової установки через засвоєння зовнішньо-практичних дій) та екстеріоризації (психічне життя виражається в зовнішній формі). Діагностика мовленнєвої діяльності в дітей із логопатологією передбачає: вивчення вмінь у дітей самостійно виконувати завдання

інтелектуального та семіотичного характеру; використання мовлення в різних видах діяльності, у взаємостосунках з однолітками й дорослими.

Принцип єдності діагностики й корекції передбачає вивчення під час діагностики констатувального експерименту ключових проблемних питань мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, які окреслять напрямки корекційної роботи та зумовлять процес відстеження динамічних змін унаслідок навчально-корекційного впливу.

Принцип послідовності й наступності ґрунтується на віковому розвитку дитини. Під час дослідження мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей з логопатологією необхідно забезпечити послідовний перехід від одних етапів, форм і методів діагностики до інших, здійснювати поетапне ускладнення та поглиблення процесу діагностування.

Принцип наочності й доступності включає підбір діагностичного матеріалу (методики, питання, завдання), який розрахований на реальний рівень розвитку дітей та їхній досвід. Під час вивчення компонентів мовленнєвої готовності добре використовувати наочні завдання практичного характеру (завдання з картинками); це допоможе в експериментальній роботі отримати необхідні діагностичні дані. Доступність діагностики передбачає створення під час дослідження природних умов, що й стимулюватиме в дітей дошкільного віку природність їх поведінки.

Отже, аналіз, узагальнення та систематизація означених теоретико-концептуальних положень визначає шляхи організації, структурування констатувального експерименту й закладає основу для розробки моделі емпіричного дослідження мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Методи дослідження. Методологія емпіричного дослідження, мета, етапи та завдання констатувального експерименту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання є передумовою укомплектування та поєднання методів діагностики (Б. Ананьєв, 1968): організаційного (порівняльний метод дослідження); емпіричного (метод

спостереження, психодіагностичні методи – бесіда, тест-завдання, проєктивно-імпресивний тест); методів обробки даних (кількісний та якісний аналіз матеріалів дослідження) [2].

Визначені методи дослідження взаємозалежні і при вивченні компонентних складових доповнюють один одного. Наприклад, під час виконання *тесту-завдання* (або проєктивного тесту) використовуються додаткові методи вивчення: *бесіда* налагоджує позитивну атмосферу між суб'єктом дослідження та експериментатором, вивчає вербальні прояви; *спостереження* дозволяє сприйняти зовнішні ознаки досліджуваного. Зібрані результати експерименту зводяться до кількісного та якісного вимірювання, на підставі якого відбувається порівняльний аналіз між досліджуваними явищами.

Таким чином, емпіричний метод дослідження *тест-завдання* – це обґрунтована форма процесу вимірювання педагогічних знань, умінь та психологічних якостей дитини. Під час його використання досліджуваному пропонують виконати низьку завдань, які заздалегідь систематизовані, обґрунтовані й становлять єдиний діагностичний блок. Результати дослідження визначають відповідно до окреслених критеріїв оцінювання за бальною величиною та якісною характеристикою.

Тест-завдання використано під час вивчення психологічного (*інтелектуального рівня розвитку*) та семіотичного компонента мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Оснoву *проєктивного тесту* становить механізм проєкції – схильність досліджуваного суб'єкта відобразити неусвідомлені психічні якості на стимульному тестовому матеріалі. Імпресивна методика дозволяє вивчити результати вибору запропонованих стимулів. Під час вивчення мотивації до навчання та емоційного усвідомлення дітям старшого дошкільного віку пропонують зробити вибір карток із зображенням певної ситуації або емоційної реакції серед інших типів. Саме акцент на відповідних стимулах розкриває ставлення дитини до навколишнього середовища та характеризує її внутрішнє переживання.

Бесіда як емпірично-додатковий метод отримання інформації дає можливість вивчити стан розвитку вербальних засобів та психологічних особливостей дитини в процесі спілкування з експериментатором. Використання бесіди під час дослідження дозволяє вивчити та конкретизувати вербальну інформацію за компонентами мовленнєвої готовності. Результатами бесіди є мовленнєві реакції, які за бальним оцінюванням фіксуються в діагностичному протоколі.

У психолого-педагогічних дослідженнях *спостереження* сприймають як додатковий метод збору даних. Воно дає змогу вивчати дослідні явища суб'єкта на основі сприймання його *екстериоризованих (зовнішніх)* проявів, які стосуються діяльності, поведінки, спілкування тощо. Визначають систематизований та несистематизований метод спостереження. Їхня різниця полягає в тому, що використання першого методу потребує чіткого формулювання плану, послідовності дій, визначення мети дослідження та етапів її досягнення. У несистематизованому – відбувається цілісне сприйняття досліджуваних явищ без виділення окремих одиниць спостереження. Залежно від позиції спостерігача спостереження поділяється на *включене і невключене*.

У нашому експерименті спостереження довершує емпіричні психодіагностичні методи (бесіда, розповідь, тест-завдання, проєктивно-імпресивний тест) та забезпечує якісний аналіз матеріалів вивчення. Спостереження (вивчення поведінки, реакції на завдання, взаємодії з оточенням) дозволяє зафіксувати критерії, одиниці дослідження, які відображають змістові характеристики компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією під час ігрової, навчальної діяльності, взаємостосунків з однолітками й дорослими.

Експериментальне дослідження включає варіаційно-статистичний (кількісний) та якісний аналіз матеріалів вивчення (Й. Ягела, 2015; M. Miles, 2000; S. Palka 2006) [363; 563; 596], що дозволяє зрозуміти структуру досліджуваного явища, його змінність, залежність, взаємозв'язки та принципи функціонування. Важливою складовою психолого-педагогічного експерименту

є також збір та обробка матеріалів дослідження. Реалізація цього етапу забезпечується сформованою системою критеріїв оцінювання (за бальним вимірюванням). Кількісно-статистичний аналіз дає підстави для виявлення рівнів розвитку досліджуваного явища, а саме: низький, середній та високий. Метод обробки даних є математично-інформативний і потребує розшифрування та дескрипторного пояснення результатів дослідження.

Якісний аналіз розглядає цілісний підхід, зорієнтований на індуктивний опис досліджуваної одиниці. Його використання зумовлене різними видами аналізу: контекстуальним, конwersаційним, лінгвістичним, літературним, оповідальним, порівняльним, психографічним, семантичним, семіотичним, ситуативним, тематичним тощо [363, с. 18–28]. Проблемою використання якісного методу є його нечітке формулювання, недостовірні та неправильні висновки (M. Miles, 2000). Щоб уникнути цієї проблеми, у дослідженнях використовують кількісний аналіз матеріалів пізнання, який дозволяє врахувати загальні тенденції вивчення, вимірює залежність між двома змінними (залежними та незалежними) [563].

Варіаційно-статистичний та якісний аналізи матеріалів дослідження під час вивчення мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до навчання в школі дають підстави зробити психолого-педагогічну характеристику та узагальнені висновки щодо планування корекційно-навчально-розвиткової роботи.

Відмінності в результатах дослідження (під час виконання експериментальних завдань) між дітьми з логопатологією та з нормотиповим розвитком підтверджуємо параметричним t -критерієм Стьюдента. Для перевірки даних використовуємо t -критерій незалежної вибірки. Під час статистичного аналізу опрацьовуємо дві гіпотези: H_0 – відмінності між групами дітей з логопатологією та нормотиповим розвитком випадкові; H_1 – відмінності між групами суттєві або достовірно значущі. Якщо t статистичне $< t$ табличне, то приймаємо гіпотезу H_0 , якщо t_{em} статистичне $\geq t_{tab}$ табличне, то приймаємо

гіпотезу H_1 . Рівень достовірності (або похибка) складатиме $-p = 0,05$, що вказує на достовірність результатів експерименту на 95%.

Під час знаходження t_{em} статистичного використовуємо формулу:

$$t_{em} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}};$$

де:

- t_{em} – емпіричне або статистичне;
- \bar{x}_1 – середня арифметична першої порівнюваної сукупності (групи);
- \bar{x}_2 – середня арифметична другої порівнюваної сукупності (групи);
- m_1^2 – середня похибка першої середньої арифметичної;
- m_2^2 – середня похибка другої середньої арифметичної.

Середню похибку (m_1, m_2) визначає розрахунок дисперсії (σ).

$$\sigma^2 = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n - 1};$$

де:

- σ – дисперсія;
- $\sum(x_i - \bar{x})^2$ – середня арифметична порівнюваної сукупності (групи),
 \bar{x}_1 або \bar{x}_2 ;
- $n - 1$ – загальна кількість порівнюваної сукупності (групи) мінус 1;

Для показника m знаходимо S_1 та S_2 за формулами:

$$S_x = \sqrt{\sigma^2}; \quad m = \frac{S_x}{\sqrt{n}};$$

де:

- S_x – показник для знаходження m ;
- σ – дисперсія;
- m (або SD) – похибка.

Для визначення показника t -критерій Стьюдента вираховуємо ступінь свободи за формулою:

$$\gamma = (nx_1 + nx_2) - 2;$$

- γ – ступінь свободи;
- nx_1 – кількість дітей з логопатологією;
- nx_2 – кількість дітей з нормотиповим психофізичним розвитком.

Останнім етапом є співставлення статистичних показників (t_{em}) з табличними (t_{tab}) в межах $p = 0,05$ та формування висновків.

Для встановлення різниці між належністю властивостей пошукової складової в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком використовували χ^2 -критерій та визначали дві гіпотези: H_1 – відмінність між очікуваними (O_i) і спостереженими значеннями (E_i). H_0 – наближення до очікуваних значень (E_i). Рівень достовірності (або похибка) складатиме $p = 0,05$, що вказує на достовірність результатів експерименту на 95%. Статистика χ^2 -критерію вимірює, наскільки дані (O_i) відповідають гіпотезі (E_i). Під час знаходження χ^2 – критерій використовуємо формулу:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i};$$

де:

O_i – спостережувані значення;

E_i – очікувані значення

Значення χ^2 – критерій обчислюється наступним чином: 1. Знаходиться різниця між спостережувані значеннями (O_i) (діти з логопатологією) та очікуваними (E_i) (діти з нормотиповим розвитком) для кожної категорії. 2. Зводиться різниця в квадрат. 3. Поділ квадрату різниці на очікуване значення (E_i). 4. Підсумовуються значення з усіх категорій.

Організаційний метод у нашій роботі здійснює *порівняльний аналіз* дослідження (або метод зрізів), що передбачає зіставлення даних досліджуваних об'єктів за різними ознаками, показниками. Вивчення мовленнєвої готовності забезпечується констатувальним експериментом, під час якого виявляємо стан та особливості розвитку компонентів мовленнєвої готовності в дітей з порушеннями мовлення, а також із нормотиповим психофізичним розвитком. Дослідження двох категорій дітей дає можливість простежити відхилення в розвитку дітей із логопатологією порівняно з їхніми однолітками без мовленнєвих порушень. Унаслідок отриманих результатів окреслюється план навчально-корекційної роботи та здійснюється експериментально-формульвальний вплив на досліджуване явище. Для вивчення динаміки розвитку

складових мовленнєвої готовності повторно застосовується порівняльний метод дослідження, який висвітлюватиме результати формувального експерименту.

Стратегія і тактика констатувального експерименту ґрунтується на психолого-педагогічних, лінгвістичних положеннях щодо функціонування закономірностей та онтогенетичного розвитку мови та мовлення.

Експериментальні бази дослідження: Дослідження здійснювалось упродовж 2021–2023 років на базі закладів дошкільної освіти: Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти: комбінованого типу № 5 «Соловейко»; № 47 «Дзвіночок» м. Хмельницький; комунального типу № 3 «Усмішка»; № 16 «Вишиванка»; № 23, м. Кам'янець-Подільський; ЗДО Баговицький ЗДО «Колобок», Слобідсько-Кульчієвецька сільська рада; Грушківський ЗДО «Пролісок» Староушицької селищної ради, Хмельницької обл.; ясла-садок комбінованого типу № 45 «Країна Дитинства»; № 35 «Веснянка», м. Чернівці; ЗДО «Сонечко» с. Колінківці, Топорівської сільської ради; ЗДО «Радість», м. Новодністровськ; ЗДО с. Рукшин, Чернівецької області; комбінованого типу ясла-садок № 4; № 9, м. Червоноград; ЗДО «Веселка» Більче-Золотецької сільської ради, Тернопільської обл.; ком. установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Прилісненської сільської ради, Волинської обл.; комунальний заклад ЗДО № 59 Вінницької міської ради; ЗДО (ясла садок) №3 «Лісова казка» Ківерцівської міської ради, м. Ківерці, Волинська обл.

Дослідженням було охоплено 607 дітей (шести, семи років), із них 250 з нормотиповим психофізичним розвитком та 357 – із логопатологією (212 – з дислалією, 40 – із заїканням, 28 – з ринолалією, 77 – з дизартрією).

Структурно-функційна модель психолого-педагогічного вивчення мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Систематизація означених теоретико-концептуальних засад закладає основу для моделі емпіричного дослідження, котра представляє системну методіку вивчення актуального стану сформованості базових компонентів мовленнєвої

готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Діагностична методика мовленнєвої готовності складається з трьох етапів дослідження: *підготовчого – психолого-педагогічного, основного – експериментального та підсумкового – узагальнено-висновкового.*

I. Підготовчий етап – психолого-педагогічний. Напрямом дослідження – *психолого-педагогічний аналіз.* Передбачає вивчення психофізичного розвитку дитини з логопатологією. Реалізація етапу забезпечується вивченням висновку «про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини», котра надається фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (практичним психологом, вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом, вчителем-реабілітологом) та документації логопеда ЗДО. *Метою цього етапу є: виявлення особливостей мовленнєвого, психічного та фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.* Аналіз документації дозволить визначити групу ризику дітей, котрі потребують логопедичної допомоги.

II. Основний етап – експериментальний. Напрями дослідження: 1) *психолого-операційне вивчення стану сформованості психологічного компоненту;* 2) *логодіяльнісне вивчення стану сформованості семіотичного та діяльнісного компонентів.* *Метою цього етапу стає: вивчення актуального стану сформованості базових структурних компонентів мовленнєвої готовності.* Експериментальне дослідження дає можливість розкрити не лише логопедичну але й психологічну проблему дітей з порушеннями мовлення.

Зміст дослідження. *Психолого-операційне дослідження* включає вивчення стану сформованості **психологічного компоненту** мовленнєвої готовності крізь призму когнітивної (інтелектуальна та нейромоторна функційність), мотиваційної та емоційної складових. Когнітивна складова розкриває стан інтелектуального та нейромоторного розвитку дитини. Параметрами дослідження інтелектуальної функційності виступають: *зорово-моторна координація, слухомовленнєва пам'ять, вербально-просторове уявлення, вербально-логічне мислення, вербальна увага;* нейромоторної функційності: *кистьовий, оральний, артикуляційний праксиси.* Мотиваційна

складова, – оцінює мотивацію до мовленнєвої, навчальної, пізнавальної діяльності. Параметри дослідження забезпечують: *мотивація до мовлення, мотиваційна спрямованість, мотивація навчання*. Емоційна складова, – розкриває емоційну грамотність дошкільника, визначає вміння диференційовано сприймати зовнішні емоційні подразники, критично підходити до усвідомлення своїх емоцій та почуттів, адекватно проявляти свій емоційний стан у вербальних та поведінкових формах. Параметрами дослідження є: *розшифрування емоційних схем, ідентифікація лицевої експресії, вербалізація емоцій*.

Вивчення психологічного компоненту забезпечують психолого-педагогічні та нейропсихологічні методики (Г. Блінова, 2001; М. Гінзбург, 1988; О. Дєдов, 2014; С. Конопляста, 2016; С. Коробко, 2008; А. Малярчук, 2003; L. Bender, 1938) [28; 69; 84; 130; 133; 184; 392]. Також, сформовані методики дослідження, котрі визначають «Емоційну грамотність дошкільника» (О. Белова, 2022а, 2022b) [22; 23] та мотиваційну спрямованість за модифікованою методикою «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белова, 2022с) [20].

Логодіяльнісний напрям включає вивчення **семіотичного та діяльнісного компонентів** мовленнєвої готовності. Діагностика семіотичного – передбачає аналіз стану сформованості фонематичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Параметри дослідження забезпечують: *фонематичні процеси (сприйняття, аналіз, уявлення), лексичний (пасивний та активний словники), граматичний (складання розповідей з різних тем, вживання займенників, узгодження слів у роді, числі, відмінку) та просодичний (гучність, темп, інтонація, дикція) рівні*. Вивчення семіотичного компоненту відбувається за методиками обстеження мовленнєвого розвитку дітей [27; 123; 175].

Діяльнісний компонент є важливою структурною складовою мовленнєвої готовності, зміст якого забезпечують вербальні засоби комунікації. Вивчення цього компонента забезпечують навчальні, ігрові, дослідницькі заняття, під час яких у дітей з логопатологією досліджують уміння підтримувати бесіду; на вербальному рівні налагоджувати взаємовідносини з однолітками та дорослими;

самостійно виконувати вправи з семіотичної підскладової. Параметрами дослідження є: *говоріння, аудіювання під час діалогічного та монологічного мовлення в умовах ігри та навчання*. Для вивчення цього компоненту було розроблено діагностичну методику «Оцінка розвитку мовленнєвої діяльності» (Белова, 2022d) [21].

III. Підсумковий етап – узагальнено-висновковий передбачає формулювання психолого-педагогічного та логопедичного висновку щодо дослідження базових компонентів мовленнєвої готовності; окреслення плану навчально-розвиткової роботи. *Мета етапу: вивчення матеріалів експериментального дослідження та формулювання агрегованих висновків.*

Структурно-функційну модель констатувального вивчення спрямовано на оцінку та аналіз базових компонентів мовленнєвої готовності, а також на загальний стан сформованості мовленнєвої готовності (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Структурно-функційна модель вивчення мовленнєвої готовності

Під час експериментального вивчення акцент фокусується на комплексності та міждисциплінарності проблеми формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Комплексне вивчення мовленнєвої готовності включає методики психолого-педагогічної та нейропсихологічної спрямованості для виявлення індивідуальних особливостей у розвитку психічних функцій дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Окреслені критерії оцінювання забезпечують варіаційно-статистичний та якісний аналіз матеріалів дослідження.

Аналіз матеріалів дослідження проводиться поетапно відповідно методики констатувального експерименту. Під час вивчення мовленнєвої готовності дітей з логопатологією передбачено визначення рівня (за бальною шкалою оцінювання) по компонентам (психологічний, семіотичний, діяльнісний) та складовим (когнітивна, мотиваційна, емоційна) мовленнєвої готовності та порівняння їх з нормотиповими показниками розвитку.

Алгоритм дослідження. Підготовчий етап (психолого-педагогічний) дослідження передбачає вивчення висновку ІРЦ щодо «комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини» та документації логопеда ЗДО. Це дозволить виділити групу дітей з логопатологією (дислалією, дизартією, ринолалією, заїканням) котрі потребують логопсихологічної допомоги.

Основний етап (експериментальний) констатувального дослідження присвячено вивченню актуального стану сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності.

Напрямок психолого-операційного вивчення спрямований на дослідження актуального розвитку психологічного компоненту мовленнєвої готовності крізь когнітивну, мотиваційну та емоційну складові. Зокрема, *когнітивну складову – інтелектуальної функційності* розглядаємо крізь методики, котрі вивчають зорово-моторну координацію (L. Bender, 1938) [392], слухомовленнєву пам'ять (О. Дєдов, 2014; С. Коробко, О. Коробко, 2008) [84; 133], вербально-просторове уявлення (А. Малярчук, 2003) [184], вербально-логічне мислення (О. Дєдов, 2014; С. Коробко, О. Коробко, 2008) [84; 133], вербальну увагу (модифікована

методика). *Нейромоторну функційність досліджуємо* за методиками, котрі діагностують кінестетичний й кінетичний кистьовий, оральний та артикуляційний праксиси (О. Лурія, 1973, С. Amiel-Tison, 2001) [168; 375]. *Мотиваційну складову* вивчаємо за методиками, що розкривають мотивацію мовлення (О. Белова, 2022с) [20], мотиваційну спрямованість – модифікований варіант методики Р. Wilson, I. Long (2018) [684], – «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белова, 2022 с) [20] та мотивацію до навчання – «Вивчення мотивів до навчання» (М. Гінзбург, 1988) [70]. *Емоційну складову досліджуємо* за модифікованою методикою «Емоційна грамотність дошкільника» (О. Белова, 2022а) [23].

Напрям логодіяльнісної діагностичний розглядає стан сформованості семіотичного компоненту – за методиками, що вивчають фонематичні процеси, лексичний, граматичний та просодичний рівні (Г. Блінова, 2001; С. Конопляста, 2016; А. Малярчук, 2003) [28; 130; 184]. Сформованість діяльнісного компонента вивчаємо за модифікованою методикою «Оцінка розвитку мовленнєвої діяльності» (О. Белова, 2022d) [19].

Дослідження психологічного компонента. Мета: визначити рівень актуальної сформованості базового психологічного компоненту мовленнєвої готовності у дітей з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

Когнітивна складова. Інтелектуальна функційність

1. Методика вивчення зорово-моторної координації (L. Bender, 1938).

Дитині дають чистий аркуш паперу і лист-завдання з чотирма графічними малюнками. Їй потрібно ручкою перемалювати зображення. Експериментатор зважає на правильне відтворення малюнків, їхній загальний вигляд та розташування. Результат виконання завдання оцінюється за трьохбальною шкалою. Максимальний бал, який може отримати дитина за чотири виконані завдання, – це 12 балів (див. дод. А.3.1).

2. Методика вивчення слухомовленнєвої пам'яті (О. Дєдов, 2014; С. Коробко, О. Коробко, 2008) [84; 133].

Для вивчення *послідовності, обсягу, міцності* запам'ятовування дитині пропонують завдання – *«Запам'ятай слова»*. Дослідження проводиться за кількома етапами: на першому – простежуємо вміння дитини послідовно відтворювати в пам'яті заданий матеріал. Експериментатор повільно вимовляє п'ять слів і просить дитину їх запам'ятати, а потім відтворити в такій же послідовності.

На другому етапі вивчаємо обсяг слухомовленнєвої пам'яті. Дитині повільно читають десять слів не пов'язаних між собою, і просять їх запам'ятати. Через кілька хвилин перед досліджуваним розкладають двадцять різних картинок серед яких необхідно обрати десять озвучених.

На третьому – розглядаємо міцність запам'ятовування. Через 10-15 хв. просимо дошкільника ще раз повторити слова першої групи.

Швидкість запам'ятовування визначає завдання – *«Знайти на слух числа»*. Дитині не за порядком називають чотири цифри і пропонують їх запам'ятати. На столі викладають десять карток з різними цифрами; дошкільнику необхідно швидко знайти лише чотири з них, які попередньо озвучені педагогом. Для визначення швидкості відтворення враховуємо час виконання завдання.

Точність запам'ятовування досліджуємо під час виконання завдання – *«Відтвори історію»*. Педагог читає коротеньке оповідання і просить дитину його переказати. З метою визначення точності відтворення змісту враховуємо безпомилковий переказ історії. Максимальний бал, який може отримати дитина за всі виконані завдання, – це 26 балів (див. дод. А.3.2).

3. Методика вивчення вербально-просторового уявлення
(модифікована методика А. Малярчук, 2003) [184].

Розвиток вербально-просторового уявлення вказує на вміння дитини розуміти та використовувати в мовленні просторові прийменники. Для дослідження імпресивного вербально-просторового уявлення використовуємо завдання – *«Розуміння просторових прийменників (перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в) у мовленні»*, а також *«Розуміння просторових понять (управо*

– *уліво, вверху – униз*)». Для виконання цих завдань педагог пропонує дитині подивитися на картинку й відповісти на низьку запитань.

Експресивне вербально-просторове уявлення досліджуємо під час виконання завдання – *«Вживання просторових прийменників (в, на, під, між, біля, перед, над, через, за) у власному мовленні»*. Дошкільника просять подивитися на картинку й розказати про місце знаходження зображеного персонажа на малюнку. Результат виконання завдань оцінюється за трьохбальною шкалою, максимальний бал за три завдання, – 9 (див. дод. А.3.3).

4. Методика дослідження вербально-логічного мислення (О. Дєдов, 2014; С. Коробко, О. Коробко, 2008) [84; 133].

Сформовані вміння щодо класифікації слів за типовими ознаками предметів досліджуємо за двома типами завдань. Перше – *«Знайди зайве слово»*. Педагог читає десять рядків із словами. Кожен рядок включає по чотири слова три з яких логічно між собою пов'язані і одне – зайве. Отримані результати вказують на вміння дитини узагальнювати та виділяти істотні ознаки.

Під час виконання другого завдання – *«Назви одним словом»*, педагог пропонує дитині послухати групу слів, а потім скласифікувати їх за узагальнювальними ознаками. Якщо виникають труднощі, то демонструють серію картинок.

З метою вивчення вмінь аналізувати та робити висновки пропонуємо дитині виконати завдання – *«Розуміння переносного значення слів»*. Експериментатор читає метафори та фрази з переносним значенням і пропонує дитині їх пояснити. Для виконання наступного завдання – *«Розуміння смислу оповідання»* педагог читає казку В. Сухомлинського «Камінь» і просить дитину після її прослуховування відповісти на низку запитань. Відповіді дитини характеризують уміння аналізувати зміст оповідання та робити відповідні висновки. Оцінка результатів виконання завдання здійснюється за трьохбальною шкалою. Максимальний показник, складає, – 12 балів (див. дод. А.3.4).

5. Методика дослідження вербальної уваги (модифікована методика)

Для дослідження властивостей вербальної уваги (вибірковості, стійкості, розподілу, концентрації, переключення, обсягу) спеціальних методик не передбачалося. Нас цікавили показники, які вказували на вміння дитиною зосереджувати увагу в процесі виконання завдань семіотичного та психологічного компонентів мовленнєвої готовності.

Вербальну увагу вивчали за наступними критеріями: концентрація – уважне слухання співрозмовника та виконання мовленнєвих завдань; стійкість – тривала зосередженість на занятті; розподіл – виконання декількох вербальних дій (слухання інструкції, пояснення дій тощо); обсяг – якісне опрацювання різних вербальних вправ під час всього заняття; переключення – перехід з однієї вербальної дії на іншу; вибірковість – зосередженість на виконанні певного завдання. Кожну властивість вербальної уваги оцінюємо в 1 бал. Максимальна кількість балів становить – 6 (див. дод. А.3.5).

Когнітивна складова. Нейромоторна функційність

6. Методика дослідження кистьового праксису (О. Лурія, 1973, С. Amiel-Tison, 2001) [168; 375].

Для вивчення кінестетичного праксису використовуємо завдання – «Дрібна моторика пальців». Дитині демонструють різні положення пальців рук і пропонують їх відтворити, спочатку – правою рукою, потім – лівою.

Кінетичний праксис вивчаємо під час виконання завдання «Диференційовані рухи руки». Дитині демонструють різні положення рук і пропонують їх відтворити: I – одночасне виконання двома руками різних рухів; II – послідовне виконання однією рукою різних рухів (спочатку – правою, а потім лівою руками).

Сформованість предметно-кінетичного праксису вивчаємо під час «Виконання дій з предметами». Дитину просимо виконати різні маніпуляції з предметами: скласти візерунок мозаїки за пропонованим зразком; скопіювати графічний малюнок; нанизати на нитку намисто. Оцінюємо результат виконання

кожного завдання за двоохбальною шкалою. Максимальний показник, який може отримати дитина за три виконані завдання, – це 6 балів (див. дод. А.3.6).

7. Методика дослідження орального праксису (А. Малярчук, 2003; С. Конопляста, 2016) [28; 130; 184].

З метою вивчення кінестетичного праксису використовуємо завдання спрямоване на *«Діагностику артикуляційної моторики»*. Експериментатор демонструє певні артикуляційні позиції губ, язика і просить дитину їх повторити, утримуючи органи артикуляції в потрібному положенні від 3-х до 5-ти секунд. У процесі виконання завдання звертається увага на темп, точність, симетричність, наявність синкінезій (супутні мимовільні рухи).

Для дослідження кінетичного праксису беремо завдання, спрямоване на *«Діагностику артикуляційного перемикавання з одного руху на інший»*. Дорослий демонструє почергове перемикавання з однієї артикуляційної позиції на іншу і просить дитину повторити рухи. Під час завдання діти утримують органи артикуляції в потрібному положенні й виконують вправи від 4-х до 5-ти разів. Оцінюємо результати виконання завдання за трьохбальною шкалою. Максимальна кількість балів за двома методиками становить 6 балів (див. дод. А.3.7).

8. Методика дослідження артикуляційного праксису (Г. Блінова, 2001; А. Малярчук, 2003) [28; 184].

Вивчення в дитини кінестетичного артикуляційного праксису відбувається під час виконання завдання – *«Діагностика звуковимови»*. Дошкільникові пропонують самостійно назвати зображені предмети на картинках, де звук, знаходиться на початку, в середині та в кінці слова. Якщо дитина не справляється з завданням, її просять повторити ті самі слова за логопедом (у відображеній вимові). Для оцінки результатів виконання завдання умовно всі звуки поділено на шість груп: I – свистячі, II – шиплячі, III – сонорні, IV – сонорні, V – йотовані звукосполучення та VI – усі інші звуки. Кожна група оцінюється окремо за трьохбальною шкалою.

Для дослідження кінетичного артикуляційного праксису використовуємо завдання на «*Діагностика звуко-складової структури слова*». Експериментатор читає дитині ускладнені щодо складової структури слова і просить їх повторити. Оцінюємо результати виконання завдання за трьохбальною шкалою. Максимальна кількість балів за двома методиками становить 21 бал (див. дод. А.3.8).

Мотиваційна складова

9. Методика вивчення мотивації мовлення (О. Бєлова, 2022с) [20].

Мотивацію мовлення дітей старшого дошкільного віку вивчаємо під час дослідження діяльнісного компоненту мовленнєвої готовності. Звертаємо увагу на критерії показників говоріння (*ініціювання діалогу, підтримування розмови з однолітками та дорослими, наявність оригінальних ідей, бажання виконувати завдання*) та аудіювання (*розуміння сюжету гри, текстових завдань, активність у діях, усвідомленість вербальної інформації*). Максимальний результат двох блоків завдань із говоріння та аудіювання становить – 6 балів (див. дод. А.3.9).

10. Модифікована методика «Навчально-ігровий майданчик» (О. Бєлова, 2022с) сформована на матеріалі P.Wilson, I. Long (2018) «Дерево з чоловічками» [20; 684].

Для кращого розуміння мотиваційної позиції дітей старшого дошкільного віку ми здійснили модифікацію методики P.Wilson, I. Long (2018) [684] – «Дерево з чоловічками». У початковому варіанті розглянені особистісні можливості дитини. На гілках дерева та біля його основи розміщені «чоловічки», що виконують різні дії, які виражають: активність для досягнення мети, соціальну взаємодію, а також зосередженість на особистісних інтересах. Цей метод діагностики переважно використовується для дослідження дітей шкільного віку та дорослих.

Враховуючи вікову особливість старших дошкільників, а також сьогоденні новітні, інформаційно-технологічні зміни, ми осучаснили діагностичний матеріал, і запропонували майбутнім першокласникам методику,

яка нагадує «Навчально-ігровий майданчик». Головна ідея модифікованої методики – змінити не її сутність, а саме зображення безформних «чоловічків» на сучасних дітей, котрі займаються різним видом діяльності (навчально-пізнавальним, соціальним та ігровим) і переживають різноманітні емоції. Саме вид діяльності головних героїв визначає «домінантний мотив». Отже, сприятлива **мотивація до навчання** зумовлена навчально-пізнавальним та соціальним мотивами.

Експериментатор пропонує дошкільникові подивитися на картинку із зображенням навчально-ігрового майданчика, на якому діти виконують різні дії: спілкуються між собою, читають книжки, пишуть, слухають музику, дивляться телевизор, граються, бешкетують, сумують тощо. Педагог просить дитину обрати подібного на неї персонажа (з таким же настроєм і поведінкою) та на якого вона хоче бути схожою в майбутньому.

Вибір малюнкових персонажів визначає мотиваційну спрямованість дитини: пізнавально-активну, соціально-адаптовану внутрішньо-позиційну. Оцінюється результат виконання завдання за трьохбальною шкалою. Найвищий бал мотиваційної спрямованості за двома виборами становить – 6 балів (див. дод. А.3.10).

11. Методика «Визначення мотивів навчання» (М. Гінзбург, 1988) [70].

Методика М. Гінзбурга (1988) [70] спрямована на вивчення мотивів до навчання. Дошкільникові пропонують послухати розповідь шести дітей, котрі розказують про школу. До вислову кожного персонажа дослідник показує картку із зображенням певної ситуації. за вибором визначає мотив: зовнішній, пізнавальний, ігровий, позиційний, соціальний, оцінний. Визначений вид мотиву оцінюється відповідно до визначеної у методиці бальної шкали (див. дод. А.3.11).

12. Методика дослідження «Емоційної грамотності дошкільника» (О. Белова, 2022a, 2022b) [22; 23].

Для вивчення емоційної складової психологічного компоненту нами сформовано методику дослідження «Емоційної грамотності дошкільника», її

зміст та критерії оцінювання враховували низьку наукових технологій та теорій. Зокрема, емоції розглядалися крізь оцінний компонент (M. Arnold, 1960) [381; 633]; обґрунтовувались одновимірною (R. Woodworth, 1954) [685], двовимірною (H. Schlosberg, 1954) [634], циркулювальною (J. Russell, 1980) [623], чотиривимірною (D. Watson і A. Tellegen) [680] теорії під час інтерпретації виразу обличчя; оцінювались категорії первісних емоцій (R. Russell, M. Bullock, 1985) [624], їх розглядали як генетично запрограмовані, а також викликані змінними стимулами (емоція посилює мотивацію і спонукає до відповідної поведінки) (S. Tomkins, 1984) [663]; розпізнавали емоції за показниками вегетативної системи (J. Gray, 1982; R. Mayer, 2004; J. Panksepp, 2018; B. Weiner, 1980) [462; 541; 580; 661], вивчали протилежні їх пари, що впливають на стан здоров'я людини (R. Solomon, J. Corbit, 1978) [625]; значну увагу приділяли розшифруванню мімічної конструкції (P. Ekman, 1992; A. Frank, 2020; S. Tomkins, 1984) [436; 449, с.27–29; 643] та лицевій експресії виділяючи різні сектора емоцій (P. Ekman, D. Cordaro; 2011; B. Fredrickson, 1998, 2013; C. Izard, 1977; R. Plutchik, 1980, 1991; E. Tong, 2014) [435; 450; 451; 483; 593; 594; 644]. У сучасних дослідженнях з метою оцінки невербального вираження емоцій, окрім світлин чи малюнків із масками обличчя, почали використовувати емоційну палітру смайликів (D. Chiu, 2018; O. Churches, 2014; T. Jibril, 2013; N. Zareen, 2016) [420; 423; 507; 688].

Для вивчення позитивних соціально-прийнятих емоцій із чималого переліку ми обираємо лише шість, які найбільше відомі дітям і здатні забезпечити їм комфортне самопочуття: *радість, задоволення, захоплення, зацікавленість, подив, співчуття*. За класифікацією Р. Екман (2011) [467] теж розглядаємо шість емоцій, але негативних які в житті дитини викликають дискомфортні відчуття: *сум, відразу, недовіру, страх, незадоволення, гнів*. Діагностичний матеріал включає дванадцять дитячих світлин, які розкривають обрані нами емоції (див. додаток А.3.12).

Зважаючи на вчення R. Russell (1980) щодо двовимірної моделі, то вибірка емоцій, які нас цікавлять, для дослідження дошкільників, певна річ,

зменшена, що обумовлено віковими особливостями дітей. Беручи за основу психопатологічний аналіз D. Chiu (2018) [420], фізіологічну характеристику T. Smith (2019) [643] та мімічний опис P. Ekman, D. Cordaro, (2011) [452], розроблено ідентифікаційну карту з інтерпретацією комфортних (позитивних) та дискомфортних (негативних) емоцій за оцінним, фізіологічним, феноменологічним, експресивним, поведінковим, психічним компонентами (див. додаток А.3.13).

Методика *«Емоційної грамотності дошкільника»* в дітей старшого дошкільного віку включає три етапи дослідження: I – розшифрування схематичних емоцій на зображених смайликах; II – зчитування лицевої експресії з облич дитини на фотографіях; III – співвіднесення ситуації з емоціями, характеристика емоції та її демонстрація.

Під час виконання першого завдання *«Розшифрування емоційних схем»* перед дитиною розкладають дванадцять картинок із зображенням смайликів з різними емоційними переживаннями. Серед них шість позитивних і шість негативних. Експериментатор озвучує емоцію і просить дитину відшукати її серед поданих картинок.

На другому етапі вивчаємо в дитини вміння аналізувати та розпізнавати емоційні прояви на обличчях людей, використовуючи завдання *«Зчитування лицевої експресії»*. Виконання завдання *«Ідентифікація емоцій у життєвих ситуаціях»* на третьому етапі дозволяє вивчити в дошкільника усвідомленість ним власних емоцій, уміння їх співвідносити з життєвими ситуаціями. Дитині пропонують послухати дванадцять запитань, які співвідносяться з різними видами емоцій. До кожного ситуативного питання необхідно: вказати назву емоції; розказати, у яких ситуаціях дитина пережила цю емоцію, які її наслідки; підібрати картку з відповідним емоційним смайликом; спробувати мімічно її зобразити. Якщо з першого разу не виходить відтворити емоцію, то пропонують допомогу у вигляді картинки із зображенням тієї чи тієї емоції.

На четвертому етапі досліджуємо *«Емоційний супровід вербальної діяльності»* за методом спостереження. Це дає можливість оцінити емоційне

ставлення дошкільника до мовлення. Під час вивчення семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності звертаємо увагу на демонстрацію дитиною емоцій до вербальної діяльності. Критеріями оцінювання, в даному випадку, стають прояви позитивних емоцій під час: практичного виконання семіотичних завдань; спілкування з однолітками; спілкування з педагогом; слухання казок, творів та оповідань. Кожен елемент критерію оцінюємо в 1 бал. Максимальна кількість балів складає 4. Загальний кількісний показник усіх завдань становить – 40 балів (див. дод. А. 3.14).

Дослідження семіотичного компоненту. Мета: визначити рівень актуальної сформованості базового семіотичного компонента мовленнєвої готовності (фонематичного, лексичного та граматичного рівнів мовлення) у дітей з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

13. Методика дослідження фонематичного рівня мовлення (С. Конопляста, 2016; А. Малярчук, 2003) [130; 184].

Розвиток фонематичного сприймання в дитини старшого дошкільного віку досліджуємо під час виконання різних типів завдань. Для виявлення вмінь розрізняти акустично подібні фонemi дитині пропонують виконати вправу – *«Диференціація близьких за звучанням фонем»*. Експериментатор читає склади а пізніше слова, у яких фонemi акустично схожі, і просить дошкільника їх повторити. Наступне завдання – *«Виділення звуку з групи звуків»*. Досліджуваному пропонують запам'ятати відповідний звук, і виокремити його серед інших почутих приголосних та голосних звуків, лягнувши в долоні. Ускладнюємо рівень завдань, пропонуючи дитині виконати вправу *«Визначення звуку в слові»*. Потрібно уважно слухати озвучені слова педагогом і лягнути в долоні почувши відповідний звук у слові.

Фонематичний аналіз досліджуємо під час виконання завдання – *«Визначення першого та останнього звуку в слові»*. Учитель-логопед читає дитині по порядку слова, у яких вона має назвати спочатку перший звук, а потім останній. Завдання *«Визначення кількості звуків у слові»* спрямоване на вивчення

вмінь дошкільника здійснювати звуковий аналіз слів. Дитина уважно слухає по черзі слова і назває кількість звуків у кожному з них.

Фонематичне уявлення вивчаємо виконуючи завдання – *«Зіставлення звука з назвою предмета на малюнку»*. Учитель-логопед розкладає перед дошкільником дванадцять картинок із зображеннями предметів, озвучує їх і просить відшукати той малюнок у назві якого є відповідний звук. Оцінюємо результати виконання завдання за трьохбальною шкалою. Максимальний результат який може отримати дитина за виконані всі завдання, становить 18 балів (див. дод. Б.3.1).

14. Методика дослідження просодичного рівня мовлення (використано матеріали, розроблені С. Коноплястою (2016) [130].

Оцінка вимовного оформлення здійснюється під час виконання дитиною завдань лексичного, граматичного рівнів, артикуляційного праксису. Критеріями оцінювання є: самостійне виконання завдання; сила голосу, темп мовлення, інтонація, дикція (звуковимова). Максимальний результат який може отримати дитина за виконані всі завдання, становить 8 балів (див. дод. Б.3.2).

15. Методика дослідження лексичного рівня мовлення (Г. Блінова, 2001; С. Конопляста, 2016; А. Малярчук, 2003) [28; 130; 184].

Розвиток пасивного словника вивчаємо за допомогою вправи – *«Розуміння значень слів»*. Дитині демонструють низьку картинок і до кожної з них формулюють навідні запитання.

Сформованість активного словника досліджуємо, виконуючи таке завдання, як: *«Розкажи, що зображено на малюнку»*. Експериментатор почергово показує дитині низьку картинок і до кожної з них дає запитання. Другий вид завдання – це *«Класифікація понять»*. Перед дитиною розкладають картинки, які класифікують за значеннєвими групами. До кожної групи включено по вісім відповідних малюнків. Завдання дитини – уважно подивитися на запропонований блок картинок і назвати їх одним словом.

Наступна вправа – *«Визнач протилежне значення слова»*. Дошкільникові пропонують підібрати слово з протилежним значенням до запропонованих слів.

Оцінюємо результати виконання завдання за трьохбальною шкалою. Максимальний показник за виконані всі завдання, становить 12 балів (див. дод. Б.3.3).

16. Методика дослідження граматичного рівня мовлення (Г. Блінова, 2001; С. Конопляста, 2016; А. Малярчук, 2003) [28; 130; 184].

Завдання «Складання оповідання за серією сюжетних картинок» спрямоване на дослідження в дошкільника вмінь логічно за змістом групувати серійні картини й переказувати їх зміст. Експериментатор розкладає серію сюжетних картинок і просить дитину розкласти їх по порядку, а також відповісти на низьку запитань і скласти розповідь.

З метою вивчення вмінь використовувати займенники у власному мовленні виконують завдання «Вживання слів-займенників». Дитині пропонують подивитись на картинки із зображеннями членів родини і замінити назви малюнків на слова-займенники; приєднати до назв малюнків, на яких зображені тварини, слова-займенники; приєднати до назв малюнків, на яких зображені різні предмети, слова-займенники.

Дослідження вмінь щодо узгодження слова в числі, роді, відмінку пропонують під час виконання таких завдань: «Визначення числа іменників» – слова-іменники в однині перетворюють у множину; «Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі» – демонструють картинку, на якій зображено персонажі в однині й множині, котрі виконують різні дії; завдання дошкільника – узгодити іменник із дієсловом у числі та роді; «Узгодження прикметника з іменником у числі та роді» – показують картинку, на якій зображено предмети; необхідно узгодити іменник із прикметником у числі та роді; «Відмінювання іменників та прикметників» – демонструють серії картинок, які мають початок речень; потрібно подивитися на малюнок, прослухати речення і доповнити їх словосполученням; «Змінювання дієслів за особами та числами» – перебудувати речення, змінюючи в ньому дієслова за особами та числами; «Вживання зменшувальних форм слова» – утворити від іменників зменшувальну форму. Оцінюємо результати виконання завдання за трьохбальною шкалою.

Максимальний результат, який може отримати дитина, становить 24 бали (див. дод. Б.3.4).

Дослідження діяльнісного компонента. Мета: визначити рівень актуальної сформованості базового діяльнісного компонента мовленнєвої готовності під час вивчення мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

17. Методика дослідження «Оцінки мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку» (О. Бєлова, 2022d) [19].

Мета: перевірити стан розвитку складових мовленнєвої діяльності – *говоріння* та *аудіювання*, під час вивчення в дитини старшого дошкільного віку з логопатологією та з типовим психофізичним розвитком діалогічного й монологічного мовлення в умовах гри з однолітками та начального експерименту з дорослими.

Під час дослідження **говоріння** звертаємо увагу на вміння дитини вести діалог (діалогічне мовлення) і складати розповіді (монологічне мовлення). Тому, аналізуючи **діалогічне спілкування**, дуже важливо в *ігровій діяльності* враховувати такі вміння дошкільників: ініціювати та підтримувати діалог, наповнювати розмову тематичним змістом, надавати їй оригінальності й зберігати структуру (початок, основну частину та завершення). В *навчально-експериментальній діяльності діалог* передбачає розвиток у старшого дошкільника відповідних умінь, а саме: активно підтримувати розмову, самостійно виконувати завдання та приймати рішення, впевнено доводити власну думку, логічно вибудовувати розмову. **Монологічне мовлення** (в складі говоріння) передбачає вміння старшого дошкільника складати, переказувати різні типи розповідей (із власного досвіду, за сюжетною картинкою, твором тощо), оповідання. У дітей оцінюються вміння зв'язного мовлення, граматичного оформлення, лексичного наповнення.

З метою дослідження сформованості **аудіювання** спостерігаємо за вміннями дитини під час спілкування сприймати та розуміти **діалогічне й монологічне мовлення**. У процесі вивчення розуміння **діалогічного мовлення**

саме в *ігрових ситуаціях* враховуються такі вміння дитини: уважно слухати співрозмовника, розуміти сюжет гри, логічно продовжувати розмову, відповідати на запитання, виконувати словесні доручення. У *навчальній діяльності* розуміння **діалогічного мовлення** передбачає сформованість окреслених важливих умінь: уважно слухати педагога, продовжувати розмову з конкретної теми, давати відповіді на поставлені запитання, виконувати вербальні завдання. Під час вивчення розуміння **монологічного мовлення** враховуються відповідні вміння дитини: уважне слухання, розуміння тексту, усвідомлення вербальної інформації.

Таким чином, в експерименті основна увага звертається на те, як дитини розуміє мовленнєвий матеріал, інструкції (сприймає мовлення), самостійно приймає рішення (планує мовленнєву діяльність), виконує поставлені завдання, активізує мисленнєві процеси (мовленнєву активність через мисленнєві операції), правильно висловлює свою думку (граматично структурує мовлення), доводить справу до логічного завершення (матеріалізувати мовленнєві дії через мотиваційно-вольову спрямованість). Оцінка виконання завдання: сумарний результат двох блоків завдань із говоріння та аудіювання становить – 18 балів, що визначає загальні показники мовленнєвої діяльності (див. дод. В. 3.1).

Таким чином, вибудований алгоритм дослідження включає три діагностичні блоки: психологічний, семіотичний та діяльнісний, кожен з яких містить завдання констатувального експерименту, розроблені до них критерії та бальну шкалу оцінювання (див. дод. Г. 3.1). Усі компоненти мовленнєвої готовності вивчаються окремо, загальна сума балів кооперувальних завдань визначає рівень (низький, середній, високий) їх сформованості в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком. *Сумарно-кількісний показник* балів усіх компонентів та їх складових розкриває стан сформованості мовленнєвої готовності в дітей дошкільного віку з логопатологією (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Рівні сформованості компонентів мовленнєвої готовності

Компоненти та складові мовленнєвої готовності	Рівень компонентів		
	Високий	Середній	Низький
	максимальна кількість балів		
Мовленнєва готовність	158 – 235	79 – 157	0 – 78
Психологічний	104 – 155	52 – 103	0 – 51
Когнітивна складова	66 – 98	33 – 65	0 – 32
- інтелектуальна функційність	44 – 65	22 – 43	0 – 21
- нейромоторний функційність	22 – 33	11 – 21	0 – 10
Мотиваційна складова	12 – 17	6 – 11	0 – 5
Емоційна складова	28 – 40	14 – 27	0 – 13
Семіотичний	42 – 62	21 – 41	0 – 20
Діяльнісний	13 – 18	7 – 12	0 – 6

Якісний показник визначає особливості виконання дітьми експериментальних завдань, указує на їх рівень розвитку, самодостатність (не потребує допомоги) та продуктивність їхньої діяльності. Зокрема, високий рівень (від 158 до 235 балів) – виконання експериментальних завдань без допомоги педагога; активність у діях; позитивне ставлення до завдань; вміння пояснити свій вибір; правильне виконання вправ, можливі поодинокі помилки, які самостійно виправлені. Середній рівень (від 79 балів до 157 балів) – потреба в стимулювальній допомозі з боку дорослого (навідні питання, підказки тощо); заважають зайві метушливі дії, неухважність під час виконання завдань; пояснення вибору частково обґрунтовується; завдання виконують з незначними помилками, які не аналізують. Низький рівень (від 0 до 78 балів) – потреба в постійній допомозі з боку педагога; пасивність у діях, незацікавленість у виконанні завдань; непояснення вибору; велика кількість помилок у завданнях, або їх невиконання.

Отже, систематизація під час констатувального експерименту методів дослідження відповідно до представлених методологічних підходів та принципів дає підстави простежити актуальний розвиток мовленнєвої готовності старших дошкільників із логопатологією, визначити особливості, пов'язані з функціонуванням кожного компонента (когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, емоційного) та розкрити їх структурний взаємозв'язок.

Висновки до третього розділу

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що вивчення проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією є надзвичайно актуальним, оскільки структура мовленнєвих порушень має схильність набувати складного комбінованого характеру й провокувати як вторинні, так і третинні порушення в психічному розвитку. На фоні відносного семіотичного збереження спостереженні відхилення в інтелектуальних та регуляційних складових, що не гарантує достатнього рівня сформованості мовленнєвої готовності. Виявлені порушення призводять до дезорієнтації, дезадаптації, соціальної стигматизації, а також до стійких труднощів під час засвоєння навчальної програми в закладах загальної середньої освіти. Внаслідок цього виникає проблема інтеграції дітей із логопатологією в освітнє середовище.

Грунтуючись на основних наукових положеннях, у нашому дослідженні ми потрактували «мовленнєву готовність» як комплексне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку мовленнєвими вміннями та навичками. Мовленнєва готовність передбачає свідоме лінгвістичне ставлення до мови та мовлення, засвоєння його структурних складових (фонетичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів); сформованість психологічних когнітивно-мотиваційно-емоційних систем; використання мовлення в комунікативному просторі та в різних видах діяльності.

Узагальнення психолого-педагогічних та логопедичних наукових досліджень дає підстави для визначення мети, завдання, методів констатувального експерименту; окреслено базові принципи, які враховують системність організації дослідження, урахування вікових закономірностей розвитку, єдність психіки та діяльності, діагностики й корекції, послідовності й наступності, наочності й доступності.

Розроблено дизайн констатувального дослідження, який складається з трьох етапів роботи: I – підготовчого – психолого-педагогічного (вивчення висновків «про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини»),

II – основного – експериментального (включає два напрями дослідження: *психолого-операційне вивчення* стану сформованості психологічного компонента; *логодіяльнісне вивчення* стану сформованості семіотичного та діяльнісного компонентів) і III – підсумкового – узагальнено-висновкового (формулювання психолого-педагогічного та логопедичного висновку).

Відповідно до означених етапів та напрямків роботи розроблена модель дослідження актуального стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, яка ґрунтується на функційній системі мови та мовлення, а також на «Концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з ПМР». Визначені також параметри дослідження структурних компонентів (психологічного, семіотичного та діяльнісного) мовленнєвої готовності.

Базовий психологічний компонент передбачає вивчення когнітивної, мотиваційної та емоційної складових. Зміст *когнітивної* складової забезпечує: інтелектуальна функційність, спрямована на вивчення зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення; нейромоторна функційність, що вивчає кінестетичний і кінетичний кистьовий, оральний та артикуляційний праксиси. *Мотиваційна* складова забезпечує вивчення мотивації мовлення, мотиваційної спрямованості, мотивації до навчання. *Емоційна* складова спрямована на вивчення емоційної грамотності дошкільників під час розшифрування емоційних схем, ідентифікації ликової експресії, вербалізації емоцій. Семіотичний компонент забезпечує вивчення фонематичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів. Діяльнісний компонент спрямований на дослідження говоріння та аудіювання. Оцінюється мовленнєва діяльність під час діалогічного та монологічного мовлення в умовах гри та навчання.

Зумовлений підхід дає змогу розглянути мовленнєву готовність масштабно, а саме: як логопедичну проблему, так і логопсихологічну. Комплексне вивчення актуального стану сформованості мовленнєвої готовності забезпечують психологічні, логопедичні, нейропсихологічні модифіковані

методики дослідження. Побудований триблочний діагностичний алгоритм містить завдання констатувального експерименту, розроблені до них критерії та бальну шкалу оцінювання. За кількісно-бальним показником виділено три рівні (низький, середній, високий) сформованості структурних компонентів та мовленнєвої готовності зокрема. Описано й обґрунтовано низку якісних показників за рівнями розвитку мовленнєвої готовності з урахуванням: допомоги педагога (самостійне виконання завдання, потреба в стимулювальній допомозі (навідні питання, підказки тощо), супровідна допомога, нереагування на допомогу); вольових зусиль дитини (наполегливість, нестриманість, уникнення труднощів), її зосередженості на завданнях (уважність, неуважність, часті відволікання, утома), пояснення вибору (обґрунтоване, частково обґрунтоване, не пояснюється), точності (безпомилкове виконання завдань, із деякими помилками, завдання виконане неправильно) та швидкості (нормальна, середня, повільна) виконання.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*, 2019. 2(40). P. 201–236. <https://doi.org/10.21277/se.v2i40.493>

2. Bielova O. Neuropsychological diagnosis of speech readiness for children's school education with logopathology. *Modern aspects of modernization of science: status, problems, development trends: Materials of the 21th International Scientific and Practical Conference*, July 07, 2022, Debretsen, Uhorshchyna, 2022. P. 246–250.

3. Белова О. Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики емоційного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка, 2022. Вип. 47. С. 94–99.

4. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис*.

Корекційна педагогіка. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Вип. 86. С.29 – 34.

5. Белова О. Б. Методика вивчення емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах».* Запоріжжя: КПУ, 2022. 82. С. 21–29.

6. Белова О. Б. Діагностика мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* Дрогобич : Гельветика, 2022. 51. С. 419–423.

7. Белова О. Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики семіотичної підскладової дітей з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Зб. наук. праць / за ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2022. Вип. 19. С. 5–15.

8. Bielova O. The peculiarities of emotional state of children with speech disorders. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies.* Warsaw : Maria Grzegorzewska University, 2020. Vol. 7. No. 1 P. 64–68.

9. Bielova O. Features of speech readiness for school learning preschool children with hearing impairments. *The XXXIth International scientific and practical conference «Trends in the development of modern scientific»* Vancouver, Canada, June 22–25, 2021, Vancouver, Canada, 2021. P. 414–420.

РОЗДІЛ 4.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Стан сформованості психологічного компонента мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією

4.1.1. Когнітивний (інтелектуальний, нейромоторний) розвиток дітей старшого дошкільного віку з логопатологією

Інтелектуальний розвиток. Інтелектуальну функційність когнітивної складової психологічного компонента мовленнєвої готовності визначають методики, спрямовані на вивчення зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення, вербальної уваги.

Для вивчення сформованості **зорово-моторної координації** використано тест L. Bender (1938), який дозволив простежити вміння дітей правильно відтворювати загальний зміст малюнків та їх розташовування в просторі. Під час експерименту було встановлено, що високий рівень копіювання належить 136 (54,4%) дошкільникам із нормотиповим психофізичним розвитком (НПР) та 124 (34,7%) – з логопатологією (ЛП), зокрема 102 (48,1%) особам із дислалією, 16 (40%) – з заїканням, 6 (21,2%) – з ринолалією, окрім дітей з дизартрією. Результати дослідження цієї групи дітей свідчать про високий рівень сформованості навичок самостійного контролю та планування власної діяльності. Їхні малюнки подібні до зразка: враховано загальний розмір зображення та його деталей, необхідний нахил, розташування в просторі (щодо інших зображень); лінії малюнків чіткі; кількість структурних деталей збережена; завдання виконане самостійно. Траплялися помилки, які щоправда не псувають загального вигляду малюнка й відповідають (за кількістю балів) високому рівню: розмір кругів не завжди збігається зі зразком; незначна зміна

кута нахилу, що утворена кругами фігури, і зберігає загальний вигляд паралелограма (малюнок № 1); неточні розміри фігури (малюнки № 2, № 3); круги зображені в довільній формі, натомість відтворення стрілки збережене (малюнок № 4); шестикутники мають незначні відхилення щодо пропорції та розміру (малюнок № 5); спостережене самотійне виправлення помилок.

Середній рівень найбільше було виявлено в дошкільників із логопатологією (144 – 40,3%, а саме: у 76 (35,8%) – з дислалією, 18 (45,0%) – заїканням, 14 (50,0%) – ринолалією, 36 (46,8%) – дизартрією) і менше – у дітей із нормотиповим розвитком (86 – 34,4%). Усі малюнки дітей візуально подібні до зразка, але їхнє розташування в просторі та розміри не збігаються. Під час виконання завдання зафіксовано помилки: загальна кількість кругів відтворена, але форма не відповідає паралелограму, тобто нахилена чи вигнута; розмір кругів відмінний від зразка, вони розташовані відповідно до горизонтальних та вертикальних ліній (малюнок № 1); прямі лінії нахилені, але прямий кут між ними збережений; крива лінія доповнює зображення (малюнок № 2); коло не чітке, викривлене, біля нього зображено скривлений ромб (малюнок № 3); точне відтворення кількості кругів, проте форма стріли деформована (малюнок № 4); шестикутники криві, частково перетинаються, їхні розміри, кути, пропорції не витримані (малюнок № 5); діти потребують стимулювальної допомоги з боку дорослого.

Низький рівень спостерігаємо переважно в дітей із логопатологією – 89 (25,0%) осіб (найбільше – з дизартрією (41 – 53,2%), менше – з ринолалією (8 – 28,6%), заїканням (6 – 15,0%) та дислалією (34 – 16,0%) і лише в 28 (11,2%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Зображені малюнки не відповідають поданому зразку, що вказує на недостатньо сформовані графічні навички. Зафіксовано такі помилки: кількість кругів не відповідає зразку (малюнок №1); змінена форма фігури: неправильно зображена викривлена лінія (невідповідність щодо випуклості й западини; крива лінія не торкається кута прямих ліній тощо) (малюнок № 2); коло і ромб розташовані близько один до одного, але не з'єднані (малюнок № 3); кількість кругів не відповідає зразку,

також відсутня стріла (малюнок № 14); шестикутники розміщені неправильно, пропорції і розмір не витримані (малюнок № 5); діти потребують постійної допомоги з боку дорослого (рис. 4.1).

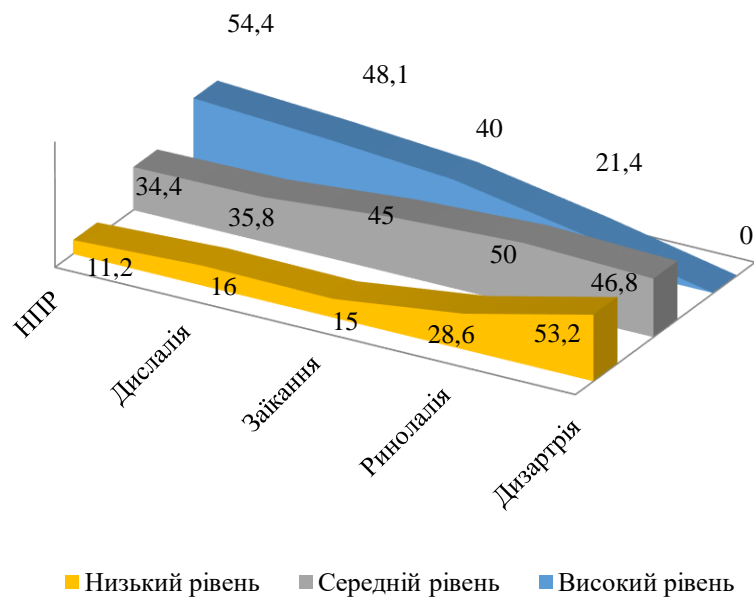


Рис. 4.1. Рівень розвитку зорово-моторної координації в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Показники дослідження і побудована гістограма візуально та результативно засвідчують відмінності щодо сформованості зорово-моторної координації між двома групами дітей. У дошкільників із логопатологією за тестом L. Bender (1938) здатність до копіювання графічних зображень нижча, ніж у їх однолітків без мовленнєвих порушень; відсутній контроль та планування за своєю діяльністю. Основними помилками є саме такі: непослідовне зображення фігур на аркуші; завдання викликає втому і знижує якість копіювання; спотворення малюнків: неправильне відтворення розмірів (як правило, їх збільшення), неправильне розташування, зміна кількості елементів, форми, невідповідність щодо просторового місцезнаходження. Найбільше помилок спостерігаємо в дітей із дизартрією (53,2%), у котрих страждають операційні дії пальців рук, а саме тримання олівця. Дошкільники не можуть регулювати силу натиску олівця, неохайно малюють, виходять за межі контуру зображення тощо.

Статистична значущість результатів дослідження за t -критерієм Стьюдента показує, що 357 дошкільників із логопатологією ($M \pm SD = 8,5 \pm 2,4$; $SEM = 0,17$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти зі 250 дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 10,6 \pm 1,8$; $SEM = 0,17$), мають занижені результати зорово-моторної координації. Емпіричні показники дітей з порушеннями мовлення (t_{em}) становлять 8,18 (зокрема, найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 16,01$ ($6,5 \pm 1,6$), в тричі менше – із заїканням $t_{em} = 4,23$ ($8,7 \pm 1,6$) і найменше – з ринолалією $t_{em} = 2,90$ ($9,0 \pm 2,1$) та дислалією $t_{em} = 2,77$ ($9,8 \pm 2,2$)). Виявлена стандартна помилка різниці (SED) складає 0,25. При критичному значенні t -критерію Стьюдента ступінь свободи (γ) дорівнює 605. Оскільки t_{em} (16,01) $>$ t_{tab} (1,96), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і підтверджує відмінності між досліджуваними групами. Це дає нам змогу стверджувати, що визначена несформованість зорово-моторної координації в дітей із логопатологією сигналізує про їх відставання від розвиткової вікової норми, і в подальшому призведе до труднощів, які пов'язані з оволодінням писемного мовлення та читання.

Дослідження **слухомовленнєвої пам'яті** передбачало вивчення вмінь у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією запам'ятовувати мовленнєві стимули і правильно їх відтворювати. Для дослідження підскладових слухомовленнєвої пам'яті використали завдання: «Запам'ятай слова» (послідовність, обсяг, міцність пам'яті), «Знайти на слух числа» (швидкість запам'ятовування), «Відтвори історію» (точність запам'ятовування). Кожну складову слухомовленнєвої пам'яті оцінювали за бальною системою і як результат визначали рівень її сформованості (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Показники розвитку складових слухомовленнєвої пам'яті
у дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Слухомовленнєва пам'ять	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Послідовність	Високий	132	52,8	116	32,5	96	45,3	16	40	4	14,3	0	0
	Середній	92	36,8	142	39,8	66	31,1	14	35	14	50	48	62,3
	Низький	26	10,4	97	27,2	50	23,6	8	20	10	35,7	29	37,7
Обсяг	Високий	128	51,2	104	29,1	82	38,7	16	40	6	21,4	0	0
	Середній	92	36,8	174	48,7	94	44,3	18	45	14	50	48	62,3
	Низький	30	12	79	22,1	36	17	6	15	8	28,6	29	37,7
Міцність	Високий	96	38,4	82	23	70	33	10	25	2	7,14	0	0
	Середній	120	48	177	49,6	100	47,2	20	50	16	57,1	41	53,2
	Низький	34	13,6	94	26,3	42	19,8	6	15	10	35,7	36	46,8
Швидкість	Високий	134	53,6	112	31,4	98	46,2	10	25	4	14,3	0	0
	Середній	86	34,4	146	40,9	76	35,8	20	50	14	50	36	46,8
	Низький	30	12	95	26,6	38	17,9	6	15	10	35,7	41	53,2
Точність	Високий	94	37,6	82	23	68	32,1	12	30	2	7,14	0	0
	Середній	130	52	160	44,8	102	48,1	18	45	14	50	26	33,8
	Низький	26	10,4	115	32,2	42	19,8	10	25	12	42,9	51	66,2

Показники *послідовності відтворення слів* показали, що високий рівень притаманний 132 (52,8%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком та 116 (32,5%) – з логопатологією (дислалією – 96 (45,3%), заїканням – 16 (40,0%) та ринолалією – 4 (14,4%); не виявлено його в дітей із дизартрією). Середній рівень спостережено в більшій кількості дошкільників із логопатологією (142 – 39,8%, а саме 66 (31,1%) з дислалією, 14 (35,0%) із заїканням, 14 (50,0%) з ринолалією та 48 (62,3%) з дизартрією) і менше – у дітей без мовленнєвих порушень (92 – 36,8%). Низький рівень притаманний 97 (27,2%) дошкільникам із порушеннями мовлення (з дислалією – 50 (23,6%), заїканням – 8 (20,0%), ринолалією – 10 (35,7%), дизартрією – 29 (37,7%)) і найменше – з типовим мовленням (26 – 10,4%). Діти з порушеннями мовлення часто потребували додаткової допомоги від експериментатора. Їм по кілька разів озвучували слова для запам'ятовування. Проте вони могли відтворити лише перші три слова, а потім довго пригадували інші чи повторювали одні й ті ж слова. Більшість дошкільників без мовленнєвих порушень могли послідовно відтворити слова, але деякі з них часто відволікались або були незацікавлені у виконанні завдання, тому мали низькі показники.

Під час вивчення *обсягу слухомовленнєвої пам'яті* з'ясовано, що високий рівень належав 128 (51,2%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком і лише 104 (29,1%) з логопатологією (з дислалією – 82 (38,7%), із заїканням – 16 (40,0%), ринолалією – 6 (21,4%); з дизартрією високого рівня не спостерігали). Середній рівень виявлено в 174 (48,7%) дошкільників з порушеннями мовлення (з дислалією (94–44,3%), заїканням (18 – 45,0%), ринолалією (14 –50,0%), дизартрією (48 – 62,3%)) і менше – у дітей без мовленнєвої патології (92 – 36,8%). Низький рівень притаманний 79 (22,1%) дошкільникам з логопатологією (з дислалією (36–17,0%), заїканням (6 – 15,0%), ринолалією 8 (28,6%), дизартрією (29 – 37,7%)) і менше – з типовим мовленням (30 – 12,0%). Більшість дошкільників з типовим розвитком змогли відтворити значну кількість слів (від 7 до 10 слів), ніж їх однолітки з порушеннями мовлення (від 3 до 7 слів), у котрих спостерігалися певні особливості під час виконання завдання, а саме: часто відволікалися; забували слова, які самі ж озвучували; не всі слова пригадували, іноді неправильно їх називали; замінювали слова іншими, схожими за семантичною подібністю. Постійно потребували додаткової допомоги та повторення інструкції. Відтворювали від двох до чотирьох слів із десяти.

Міцність запам'ятовування на високому рівні визначена в 96 (38,4%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком і 82 (23,0%) – з логопатологією (з дислалією – 70 (33,0%), заїканням – 10 (25,0%), ринолалією – 2 (7,1%); не виявлено цього рівня в дітей з дизартрією). Середній рівень належав 177 (49,6%) дошкільникам з порушеннями мовлення (з дислалією (100 – 47,2%), заїканням (20 – 50,0%), ринолалією (16 –57,2%), дизартрією (41 – 53,2%)) та 128 (48,0%) з типовим розвитком. Низький рівень виявили переважно в дітей із логопатологією (94 – 26,3%, а саме: з дислалією (42 – 19,8%), заїканням (6 – 15,0%), ринолалією (10 – 35,7%), та дизартрією (36 –46,8%)), як порівняти з типовим розвитком (34 – 13,6%). Для дітей із порушеннями мовлення завдання відтворити слова через певний проміжок часу виявилось складним і викликало певні труднощі: неможливість пригадати слова без опорної наочності; незмога відтворити відповідну кількість слів; зміна послідовності; вигадкування нових

слів; потреба в допомозі; використання завдання протягом значного часового відтинку. Чи мало дошкільників без мовленнєвих порушень змогли відтворити слова, які були озвучені на початку завдання. Варто зазначити, що діти, котрі мали низький рівень відрізнялися зайвою рухливістю, байдужістю, вони більшою мірою хотіли гратися, а не виконувати завдання, тому звісно, були неуважні та допускали помилки.

Дослідження *швидкості слухомовленнєвої пам'яті* засвідчило, що високий рівень належить 134 (53,6%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком і 112 (31,4%) – з логопатологією (дислалією (98 – 46,2%), заїканням (10 – 25,0%) та ринолалією (4 – 14,3%)). Середній рівень притаманний 146 (40,9%) дошкільникові з порушеннями мовлення (дислалією (76 – 35,8%), заїканням (20 – 50,0%), ринолалією 14 (50,0%), дизартрією (36 – 46,8%)) і лише 86 (34,4%) їхнім одноліткам без мовленнєвих порушень. Низький рівень спостерегли в 30 (12,0%) дітей із нормотиповим розвитком і 95 (26,6%) – з логопатологією (38 (17,9%) – з дислалією, 6 (15%) – заїканням, 10 (35,7%) – ринолалією, 41 (53,2%) – дизартрією). Для дошкільників із порушеннями мовлення це завдання було важким. Вони розгубилися в цифрах і потребували більше часу для виконання завдання. Часто забували озвучені цифри, просили повторити інструкцію, або нагадати цифру. Деякі діти відтворювали їх лише за третім разом, оскільки часто відволікалися, не могли зосередитися на завданні. Більшість дошкільників із типовим розвитком не мали труднощів під час виконання цього завдання. Таким чином, вони вміють співвідносити цифри зі словом як на наочному, так і вербальному рівнях, що значно полегшить засвоєння математичних знань за шкільною програмою.

З метою вивчення *точності запам'ятовування* дітям пропонували послухати оповідання, а потім його переказати. Результати дослідження показали, що високий рівень притаманний 94 (37,6%) дошкільникам із нормотиповим психофізичним розвитком та 82 (23,0%) – з логопатологією (68 (32,1%) – з дислалією, 12 (30,0%) – із заїканням, 2 (7,1%) – з ринолалією). Середній рівень виявлено у 160 (44,8%) дітей із логопатологією (102 (48,1%) – з

дислалією, 18 (45,0%) – із заїканням, 14 (50,0%) – з ринолалією, і найбільше з дизартрією – 26 (33,8%)) та в 130 (52,0%) – без мовленнєвих порушень. Низький рівень спостережено у 115 (32,2%) дошкільників із порушеннями мовлення (зокрема, 42 (19,8%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією, і найбільше з дизартрією – 51 (66,2%)) та найменше – у дітей із нормотиповим психофізичним розвитком. Після прослуховування оповідання «Як рак ворону обдурив» дітям із порушеннями мовленнєвого розвитку треба було більше часу для її відтворення. Під час слухання вони часто відволікалися на сторонні подразники, що й заважало цілісно сприйняти вербальний текст. Виникала потреба в допомозі, зокрема, в стимулювальних запитаннях, які не всі могли використати. Часто змінювали зміст оповідання, або не завершували його самостійно. Потребували зорової стимуляції (показ малюнка до оповідання). Діти з типовим розвитком не мали суттєвих труднощів: точно передавали зміст, описували деталі та розкривали смисл оповідання. Лише інколи виникала потреба в стимулювальних запитаннях, після чого швидко орієнтовувалися в переказуванні.

Узагальнений аналіз матеріалів дослідження дозволяє виділити три групи дітей, котрі мали високий, середній та низький рівні сформованості слухомовленнєвої пам'яті. Зокрема, високий рівень спостережено в 128 (51,2%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та в 116 (32,5%) – з логопатологією (а саме: 96 (45,3%) – з дислалією, 16 (40%) – із заїканням, 4 (14,3%) – з ринолалією). Дошкільники, котрим притаманний високий рівень, виконували всі завдання самостійно. Відтворювали більшість слів, які орієнтовані на зорові стимули (*обсяг*); чітко, послідовно репродукували запропоновані для запам'ятовування стимули (*точність*); довго утримували інформацію в пам'яті (*міцність*); здійснювали почерговий виклад матеріалу (*послідовність*); швидко виконували завдання (*швидкість*).

Середній рівень переважав у дошкільників із логопатологією (148 – 41,5%, а саме: у 78 (36,8%) дітей з дислалією, 18 (45,0%) – із заїканням, 14 (50,0%) – з ринолалією, 38 (49,4%) – з дизартрією), як порівняти з дітьми котрі

мають нормотиповий розвиток (96 – 38,4%). У дошкільників цієї групи часто виникали проблеми, пов'язані з: відтворенням матеріалу, поданого вербально, без зорового підкріплення (*обсяг*); заміною одних слів іншими, що мають схоже значення (*точність*); відтворення усіх слів, але після перерви (*міцність*); групуванням чисел за власним вибором (*послідовність*); пригадуванням матеріалу, на що потрібно більше часу (*швидкість*); потребою в стимулювальній допомозі педагога.

Низький рівень виявлено переважно в дітей із логопатологією: 93 (26,1%) осіб (найбільше з дизартрією (39 – 50,6%), менше з дислалією (38 – 17,9%), із заїканням (6 – 15,0%), з ринолалією (10 – 35,7%)) і лише в 26 (10,4%) – з нормотиповим психофізичним розвитком (рис. 4.2). Діти запам'ятовували невелику кількість слів (*обсяг*); неправильно відтворювали стимули (*точність*); не запам'ятовували матеріал (*міцність*); порушували послідовність (*послідовність*); не могли відтворити стимули за визначений експериментальний час (*швидкість*); вимагали постійної допомоги з боку дорослого.

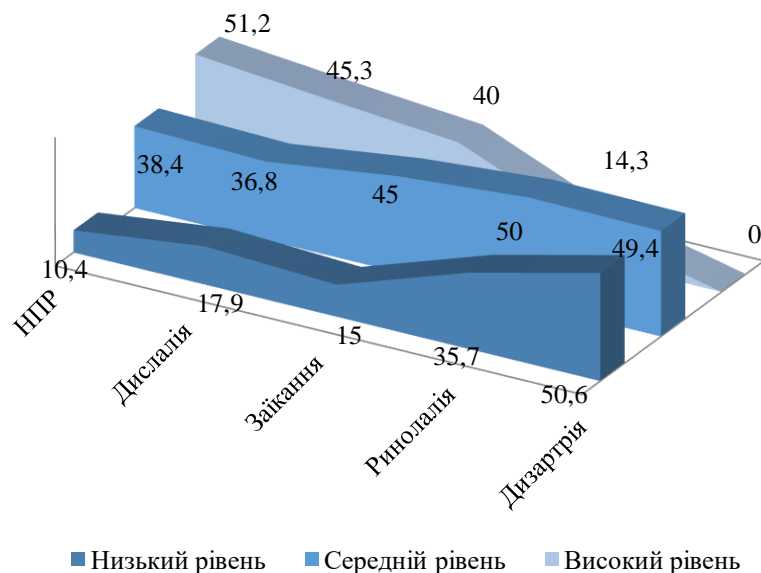


Рис. 4.2. Рівень розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Статистична значущість результатів дослідження за t -критерієм Стьюдента засвідчує, що дошкільники із логопатологією ($M \pm SD = 16,2 \pm 5,8$; $SEM = 0,39$, де $M (\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD (m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 20,5 \pm 3,7$; $SEM = 0,34$), мають переважно низькі та середні результати слухомовленнєвої пам'яті. Емпірична значимість дітей із порушеннями мовлення (t_{em}) становлять 7,46 (зокрема, найбільше відхилення спостерігаємо в дітей з дизартрією $t_{em} = 15,10$ ($12,3 \pm 3,7$), значно менше – із заїканням $t_{em} = 5,0$ ($16,0 \pm 3,4$) та з ринолалією $t_{em} = 3,58$ ($16,7 \pm 4,0$) і найменше – з дислалією $t_{em} = 2,28$ ($19,0 \pm 5,8$), показники яких наближені до нормотипового розвитку). Виявлена стандартна помилка різниці (SED) складає 0,57. При критичному значенні t -критерій Стьюдента ступінь свободи (γ) дорівнює 605. Зважаючи на те, що емпіричні значення більші за теоретичні ($t_{em} 7,46 > t_{tab} 1,96$), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і підтверджує відмінності між експериментальними групами. Визначений результат дає змогу висновкувати, що в дітей з логопатологією слухомовленнєва пам'ять недостатньо розвинена, якщо порівняти з однолітками без мовленнєвих порушень. Більшість дошкільників (особливо діти з дизартрією) мають середні та низькі показники щодо послідовності відтворення слів, обсягу запам'ятовування, міцності збереження стимулів, швидкості й точності відтворення мовленнєвої інформації. Невміння запам'ятовувати вербальний матеріал провокує в майбутніх молодших школярів труднощі під час засвоєння навчальної шкільної програми.

Наступним кроком експериментальної роботи є вивчення стану розвитку імпресивного (розуміння вербальних конструкцій) та експресивного (використання вербальних конструкцій у мовленні) **вербально-просторового уявлення** в дітей старшого дошкільного віку (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

**Показники розвитку вербально-просторового уявлення
дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Вербально-просторове уявлення	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Розуміння просторових прийменників у мовленні	Високий	166	66,4	120	33,6	112	52,8	4	10	4	14,3	0	0
	Середній	66	26,4	153	42,9	64	30,2	28	70	14	50	47	61
	Низький	18	7,2	84	23,5	36	17	8	20	10	35,7	30	39
Розуміння просторових понять	Високий	138	55,2	120	33,6	110	51,9	6	15	4	14,2	0	0
	Середній	92	36,8	167	46,8	78	36,7	26	65	12	42,9	51	66,2
	Низький	20	8,0	70	19,6	24	11,4	8	20	12	42,9	26	33,8
Вживання просторових прийменників у мовленні	Високий	144	57,6	122	34,2	114	53,8	4	10	4	14,3	0	0
	Середній	90	36,0	160	44,8	76	35,8	28	70	14	50	42	54,5
	Низький	16	6,4	75	21	22	10,4	8	20	10	35,7	35	45,5

Під час вивчення розуміння просторових прийменників у мовленні з'ясовано, що високий рівень більшою мірою притаманний дітям із типовим психофізичним розвитком (166 – 66,4%), ніж їхнім одноліткам із порушеннями мовлення (120 – 33,6%, а саме: 112 (52,8%) – з дислалією, 4 (14,3%) – з ринолалією, 4 (10,0%) – заїканням; у дітей із дизартрією цей рівень не виявлено). Дошкільники самостійно виконували завдання, безпомилково орієнтувалися в навколишньому просторі; розуміли просторові прийменники у зверненому мовленні (*перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в*); правильно відповідали на поставлені запитання і знаходили просторове розташування предмета на картинці.

Натомість середній рівень переважав у дітей із логопатологією (153 – 42,9%), а саме: 64 (30,2%) – з дислалією, 28 (70,0%) – із заїканням, 14 (50,0%) – з ринолалією та 47 (61,0%) – з дизартрією), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком (66 – 26,4%). Розуміння значення просторових прийменників у зверненому мовленні в цієї групи дітей залежало від стану їхньої зосередженості. Досить часто дошкільники на запитання «Що зображено *перед* котиком?» позначали предмети, які знаходилися поряд із кошеням, використовуючи прийменникам «*під*» або «*біля*» (калюжа, жук-сонечко). На запитання «Що знаходиться *над* котиком?» могли охоплювати предмети, що

зображені позаду (будинок, дерево). Під час виконання завдання з'являлася потреба в стимулювальній допомозі з боку педагога.

Низький рівень виявлено переважно в дітей із порушеннями мовлення, зокрема 84 (23,5%) осіб, і лише в 18 (7,2%) – з нормотиповим розвитком. Результати дослідження вказують, що найбільше помилок під час виконання завдання було спостережено в 30 (39,0%) дітей із дизартрією, менше – з дислалією (36 – 17,0%), заїканням (8 – 20,0%) та ринолалією (10 – 35,7%). У дошкільників виникали труднощі, пов'язані з просторовими прийменниками «біля», «коло», «між», «під», «перед». Діти швидко втомлювалися, були не зацікавлені у виконанні завдання, робили три помилки і більше, не враховували допомоги педагога. Їхні низькі показники вказували на недостатній розвиток оптико-просторового уявлення.

Наступне завдання визначало вміння орієнтуватися в абстрактно-просторових поняттях, як-от: «справа – зліва», «зверху», «вгорі» – «внизу». Виконуючи цю вправу, високий результат мали 138 (55,2%) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком і 120 (33,6%) – із порушеннями мовлення (110 (51,9%) – з дислалією, 6 (15,0%) – заїканням, 4 (14,2%) – ринолалією). Діти безпомилково визначали ці просторові поняття, щоправда, інколи робили помилки, але самі себе ж виправляли.

Менш зосередженими були діти, котрі отримали середній бал, а саме 167 (46,8%) дітей із логопатологією і лише 92 (36,8%) – без мовленнєвих порушень. Одну помилку чи дві допустили 78 (36,7%) дошкільників із дислалією, 26 (65,0%) – з заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією та 51 (66,2%) – з дизартрією. Діти часто помилялися, але, прислухаючись до стимулювальних запитань педагога, робили правильний вибір. Під час визначення просторових понять «справа – зліва» опиралися на зорову орієнтацію правої та лівої рук. Поняття «зверху», «вгорі» – «внизу» загалом не викликали труднощів.

Найбільшу кількість помилок під час виконання завдання допустили діти з логопатологією (70 – 19,6%, а саме: з дизартрією (26 – 33%), менше – із заїканням (8 – 20,0%), ринолалією (12 – 42,9%) та дислалією (24 – 11,4%)), як

порівняти з дітьми, котрі мають нормотиповий психофізичний розвиток (20 – 8,0%). Дошкільники з низьким рівнем розуміння просторових понять відрізнялися стійкою неуважністю, іноді байдужістю до виконання вправ. Більшість із них не розуміли поняття «*вгорі*», краще сприймали поняття «*зверху*», що вказує на їхній недостатньо розвинений словниковий запас рідної мови. Виникали труднощі й під час визначення розташування предмета відповідно до іншого, що знаходився «*справа*» або «*зліва*». Діти не опиралися на зорову опору власного тіла й не реагували на допоміжні запитання дорослого.

Вивчення експресивного вербально-просторового уявлення показало, що 144 (57,6%) дітей старшого дошкільного віку з типовим психофізичним розвитком та 122 (34,2%) дитини з логопатологією використовували вербальні конструкції у власному мовленні на високому рівні. Переважно це були дошкільники з дислалією (114 – 53,8%) і менше – з ринолалією (4 – 14,3%) та заїканням (4 – 10,0%). Вони самостійно виконували завдання, визначали розташування певного предмета відповідно до іншого; використовували у власному мовленні просторові прийменники, зокрема *в, у, на, під, між, біля, перед, над, через, за*. Під час виконання завдання могли помилятися, але обговорювали своє рішення вголос та виправляли помилки.

Під час виконання завдання менш сконцентрованими були діти з логопатологією 160 (44,8%) (а саме: 42 (54,5%) дитини з дизартрією, 28 (70,0%) – із заїканням, 14 (50%) – з ринолалією і 76 (35,8%) – з дислалією) та 90 (36,0%) – без мовленнєвих порушень. Дошкільники використовували допомогу з боку педагога. Допускали помилки під час вербального позначення просторового розташування одних предметів відповідно іншим. Найбільші труднощі викликали малюнки, де треба було використати такі прийменники, як «*під*», «*через*», «*над*», «*у*».

У дошкільників із низьким рівнем спостерегли три помилки і більше. Найменшою мірою це стосувалося дітей з нормотиповим психофізичним розвитком (16 – 6,4%) і більшою – з порушеннями мовлення (75 – 21,0%), а саме, 35 (45,5%) дошкільників з дизартрією, 22 (10,4%) з дислалією, 8 (20,0%) із

заїканням та 10 (35,7%) з ринолалією. У цієї групи дітей визначили не здатність використовувати просторові конструкції у власному мовленні. Дошкільники довго розглядали малюнки, повільно склали граматичну конструкцію з прийменником. Під час дослідження помічали в дітей проблеми зорового сприйняття самого малюнка (відсутність сприймання другорядних деталей, які вказують на той чи той прийменник). Наприклад, дивлячись на зображеного котика, що знаходиться «в» клубку, кажуть, що він «за» ним. Також прийменник «між» замінювали словом «поряд», «біля»; «через» – «на»; «біля» – «з» та інші.

Узагальнені показники дослідження доводять, що стан сформованості імпресивного (розуміння вербальних конструкцій) та експресивного (використання вербальних конструкцій у мовленні) вербально-просторового уявлення найбільше притаманний дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком, зокрема 166 (66,4%) особам і лише 118 (33,1%) – з порушеннями мовлення (а саме: 110 (51,9%) з дислалією, 4 (10,0%) із заїканням, 4 (14,3%) з ринолалією; у дітей із дизартрією високого рівня не виявлено). Ця група дошкільників продемонструвала гарне орієнтування в навколишньому просторі; проявила розумові уявлення щодо просторових прийменників (*перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в*) у зверненому мовленні; правильно відповідала на поставлені запитання педагога; знаходила просторове розташування предмета на картинці; розуміла значення просторової орієнтації «справа» – «зліва», «вгорі» або «зверху» – «внизу»; визначала розташування одного предмета відповідно іншого; використовувала у власному мовленні просторові прийменники (*в, у, на, під, між, біля, перед, над, через, за*); самостійно виконувала завдання.

Середній рівень спостерігаємо переважно в дітей із порушеннями мовлення (169 – 47,3%, а саме: з дислалією (80 – 37,7%), заїканням (28 – 70,0%), ринолалією (14 – 50,0%) та з дизартрією (47 – 61%)) і менше з нормотиповим розвитком (68 – 27,2%). У таких дітей розуміння значення просторового розміщення предметів залежить від стану їхньої зосередженості. Вони допускають помилки під час вербального позначення просторового

розташування одних предметів відповідно інших; постійно потребують стимулювальної допомоги з боку дорослого. Низький рівень виявлено в 70 (25,0%) дошкільників із логопатологією і лише у 16 (6,4%) – з нормотиповим розвитком. Найбільше спостерігаємо його в дітей з дизартрією 30 (39,0%) і менше – в інших групах (з дислалією (22 – 10,4%), заїканням (8 – 20,0%), ринолалією (10 – 35,7%)) (рис. 4.3).

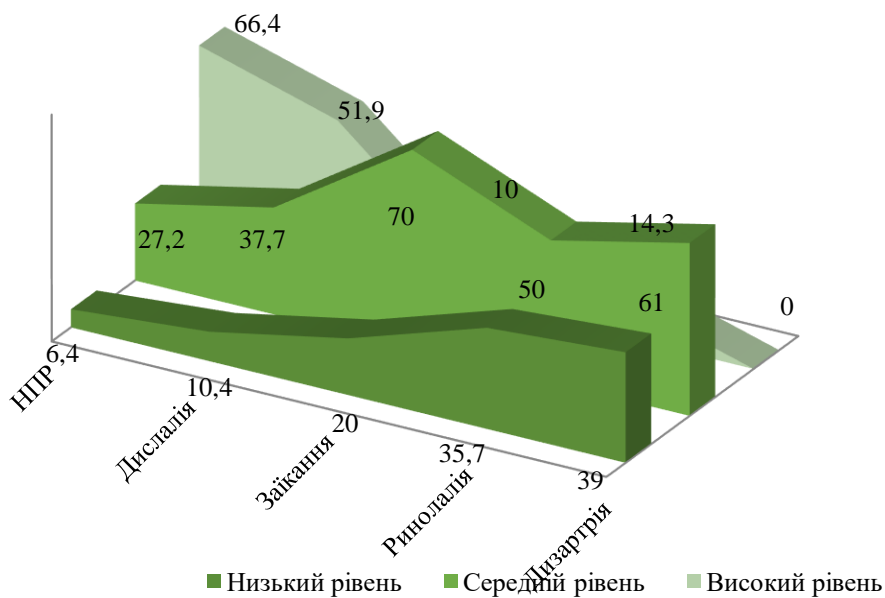


Рис. 4.3. Рівень розвитку вербально-просторове уявлення в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Діти недостатньо розуміють зміст просторових відносин у зверненому мовленні; мають проблеми, пов'язані з визначенням розташування предмета одного відповідно до іншого; плутають просторові прийменники у власному мовленні; потребують постійної допомоги з боку дорослого, а саме повторення логіко-граматичних конструкцій, що підтверджує їхній низький рівень обсягу слухомовленнєвої пам'яті.

Статистична обробка експериментальних даних засвідчує, що старші дошкільники з порушеннями мовлення ($M \pm SD = 6,1 \pm 2,1$; $SEM = 0,15$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої) на відмінну від дітей із нормотиповим

психофізичним розвитком ($M \pm SD = 7,5 \pm 1,8$; $SEM = 0,16$) мають низькі результати, що стосується саме завдань вербально-просторового уявлення. Показники дітей із логопатологією (t_{em}) становлять 6,20 (найбільше спостерігаємо відхилення в дітей з дизартрією $t_{em} = 11,53$ ($4,7 \pm 1,5$), значно менше – із заїканням $t_{em} = 3,44$ ($6,2 \pm 1,4$) та ринолалією $t_{em} = 2,37$ ($6,3 \pm 1,8$) і наближені результати до показників нормотипового розвитку спостерігаємо в дітей з дислалією $t_{em} = 0,14$ ($7,2 \pm 2,0$), за загальноприйнятими критеріями ця різниця є статистично не значущою). Стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 0,48; ступінь свободи (γ) – 605, при якому табличне значення (t_{tab}) складає – 1,96. Оскільки емпіричний показник перевищує табличний ($t_{em} 11,13 > t_{tab} 1,96$) то гіпотеза H_1 на рівні значимості 5% ($p = 0,05$) підтверджується. В такому випадку можемо стверджувати, що між двома досліджуваними групами дітей існує чимала відмінність. Лише група дошкільників із дислалією наближена до показників нормотипового розвитку, на що вказують статистичні розрахунки. В інших дітей, особливо з дизартрією, існують труднощі, пов'язані з розумінням вербальних конструкцій та використанням їх у мовленні. Недостатня їхня сформованість впливає на рівень інтелектуального розвитку, тому в майбутньому матиме вплив на загальну готовність дитини до навчання в школі. Результати констатувального експерименту засвідчують необхідність проведення корекційного впливу щодо формування імпресивного та експресивного вербально-просторового уявлення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, показники яких відповідають низькому рівню.

Для вивчення **вербально-логічного мислення** використовуємо такі завдання: класифікацію предметів за спільними ознаками, узагальнення предметів та абстрактних явищ, розуміння переносного значення слів, розуміння змісту текстів. Виконання поставлених завдань потребує спільного функціонування психічних процесів, а саме уваги (зосередженість на мовленнєвій інформації), сприймання (слухова перцепція), пам'яті (короткочасне запам'ятовування слів), мислення (аналіз вербальної інформації)

та мовлення (розуміння вербального матеріалу). Їхня неузгодженість призводить до помилок мисленнєво-логічного характеру (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

**Показники розвитку вербально-логічного мислення
дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Вербально-логічне мислення	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Класифікація за ознаками	Високий	138	55,2	114	31,9	104	49,1	6	15	4	14,3	0	0
	Середній	112	44,8	150	42	76	35,8	30	75	18	64,3	26	33,8
	Низький	0	0	93	26,1	32	15,1	4	10	6	21,4	51	66,2
Узагальнення та абстрактність	Високий	156	62,4	106	29,7	96	45,3	4	10	6	21,4	0	0
	Середній	94	37,6	166	46,5	90	42,5	28	70	14	50	34	44,2
	Низький	0	0	85	23,8	26	12,2	8	20	8	28,6	43	55,8
Розуміння переносного значення слів	Високий	140	56	116	32,5	106	50	6	15	4	14,3	0	0
	Середній	106	42,4	147	41,2	82	38,7	26	65	16	57,1	23	29,9
	Низький	4	1,6	94	26,3	24	11,3	8	20	8	28,6	54	70,1
Розуміння змісту текстів	Високий	152	60,8	130	36,4	116	54,7	8	20	6	21,4	0	0
	Середній	96	38,4	174	48,7	80	37,7	22	55	16	57,2	56	72,7
	Низький	2	0,8	53	14,8	16	7,6	10	25	6	21,4	21	27,3

Виконуючи вправу «Знайди зайве слово» досліджуємо вміння дитини на вербальному рівні (без зорового супроводу) класифікувати предмети за спільними ознаками. На високому рівні виконали завдання 138 (55,2%) старших дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 114 (31,9%) – з логопатологією, з них – 104 (49,1%) дитини з дислалією, 6 (15,0%) – з заїканням та 4 (14,3%) – з ринолалією. Визначена група дошкільників усі завдання виконувала без сторонньої допомоги. Діти уважно слухали педагога, іноді повторювали пошепки за ним слова, обмірковували вголос своє рішення; якщо помилялися, то одразу ж себе виправляли. Вони правильно класифікували предмети, групуючи їх за спільними ознаками.

Допускали від одну-дві помилки і мали середній рівень 112 (44,8%) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 150 (42,0%) – з порушеннями мовлення, а саме: 76 (35,8%) дітей – з дислалією, 30 (75,0%) – із заїканням та 18 (64,3%) – з ринолалією і 26 (33,8%) – з дизартрією. Недостатня сконцентрованість на завданнях призводила до неправильного вичленення зайвого слова. Найчастіше виникали труднощі з такими тематичними групами, як «ім'я» (*Микола, Іванов, Дмитро, Артем*), «повітряні тварини» (*муха, кажан,*

бджола, щука) іноді «транспорт» (*човен, машина, мотоцикл, велосипед*). З метою правильного визначення діти користувалися підказками та навідними запитаннями педагога.

Низькі показники виявлено лише в 93 (26,1%) дітей із порушеннями мовлення, найбільше – з дизартрією, а саме в 51 (66,2%) особи, менше спостережено в інших категоріях (32 (15,1%) – з дислалією, 4 (10, 0%) – з заїканням і 6 (21,4%) – з ринолалією). Ці діти здійснювали повільний перехід від однієї групи до іншої; більшість слів визначали неправильно. Найчастіше помилки виникали в таких групах, як «дерева», «ім'я», «повітряні тварини», «транспорт». У завданні допускали від трьох до п'яти помилок, іноді не виконували завдання навіть із підтримкою дорослого.

Узагальнення предметів та абстрактних явищ на високому рівні зрозуміли 156 (62,4%) дітей без мовленнєвих порушень та 106 (29,7%) дитини з логопатологією, з них 96 (45,3%) – з дислалією, 4 (10, 0%) – з заїканням і 6 (21,4%) – з ринолалією. Дошкільників із дислалією не виявлено. Діти без сторонньої допомоги та зорової підтримки виконували завдання правильно. Аналізували й обмірковували своє рішення, наводили додаткові приклади.

Виконували завдання з помилками і мали середній рівень 94 (37,6%) дітей із нормотиповим розвитком і 166 (46,5%) – з логопатологією, а саме: 90 (42,5%) – з дислалією, 28 (70,0%) – з заїканням та 14 (50,0%) – з ринолалією і 34 (44,2%) – з дизартрією. У дошкільників часто виникали труднощі пов'язані з розумінням абстрактних понять, зокрема «час», а також предметних узагальнень («шкільне приладдя», «фігури»). Вони потребували допомоги з боку педагога у вигляді навідних запитань або зорового підкріплення.

Низький рівень спостережено лише в 85 (23,8%) дітей із логопатологією, найбільше – з дизартрією (43 – 55,8%) і менше – з дислалією (26 – 12,2%), заїканням (8 – 20,0%) та ринолалією (8 – 28,6%). Досить часто в дітей цієї групи виникали труднощі під час узагальнення предметів, як-от: «шкільне приладдя», «фігури», «дерева»; абстрактних понять – «час», «букви», «числа». Для виконання такого завдання вони потребували необхідної супроводжувальної

допомоги педагога. Важко сприймали мовленнєву інформацію на слух, натомість краще орієнтувалися, опираючись на зоровий матеріал.

Зрозуміли переносне значення слів на високому рівні 140 (56,0%) старших дошкільників із нормотиповим розвитком і 116 (32,5%) – з логопатологією, а саме: 106 (50,0%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням і 4 (14,3%) – з ринолалією. Дітей із дислалією не виявлено. Після прочитаних речень, де вжиті слова з переносним значенням, зокрема метафори, діти досить-таки зрозуміло їх пояснювали, що свірчало про вміння дітей розуміти прихований підтекст гумористичних розповідей, оповідань, розмови тощо. Вони виконували завдання самостійно, часто розповідали про ті чи ті життєві ситуації, у яких використані озвучені педагогом метафори.

Допускали одну-дві помилки і мали середній рівень 106 (42,4%) дошкільники без мовленнєвих порушень і 147 (41,2%) – з логопатологією, з них 82 (38,7%) – з дислалією, 26 (65,0%) – із заїканням, 16 (57,1%) – з ринолалією та 23 (29,9%) – з дизартрією. Діти були енергійні, тому неухважно слухали завдання, часто відволікалися. Деяким потрібно було повторно озвучувати інструкцію, давати навідні запитання або наводити приклади з життя. Труднощі виникали під час пояснення переносного значення в словосполученні «сімейне гніздо». Крім того допускали помилки під час опису: метафори у реченні: «небесні вогники прикрашали ніч». Більшість дітей говорила, що це «нічні світлячки», а деякі з них не могли пояснити значення метафори у синтаксичній конструкції: «твій голос – це музика для моїх вух».

Значні проблеми щодо розуміння метафор (слів з переносним значенням) спостерігаємо в 94 (26,3%) дітей із логопатологією (24 (11,3%) – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням, 8 (28,6%) – з ринолалією і 54 (70,1%) – з дизартрією) і лише у 4 (1,6%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Ця категорія дошкільників допускала найбільшу кількість помилок (три і більше), що й визначило їхній низький рівень. Діти неухважно слухали завдання, були не зацікавлені в його виконанні. Коли правильно пояснювали переносне значення слова, то щиро раділи своєму успіхові. Проте невдалі описи їх засмучували, що

призводило до втрати інтересу виконувати далі завдання. Вони не розуміли саме таких переносних значень слів, як «срібний голос», «сімейне гніздо», «солодкий сон» і не хотіли їх пояснювати. Також труднощі виникали й під час характеристики інших прикладів метафор, озвучених педагогом.

Розуміння змісту оповідання Василя Сухомлинського «Камінь» на високому рівні спостережено в 152 (60,8%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком і в 130 (36,4%) – із порушеннями мовлення, а саме: у 116 (54,7%) – з дислалією, 8 (25,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією. Дошкільники відповідально поставилися до виконання завдання. Самостійно проаналізували ситуацію, зробили відповідні висновки щодо поведінки головного героя. Змістовно, зв'язно, логічно відповідали на поставлені запитання, що свідчить про уважність і розуміння прихованого змісту оповідання.

Недостатню зосередженість під час виконання завдання виявлено в 96 (38,4%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та 174 (48,7%) – з порушеннями мовлення, з них 80 (37,7%) – з дислалією, 22 (55,0%) – із заїканням, 16 (57,2%) – з ринолалією і 56 (72,7%) – з дизартрією, котрим притаманний середній рівень розуміння текстових повідомлень. Діти аналізували вчинок персонажа та сформулювали висновок за стимулювальною допомогою педагога. На питання «Що зробив хлопчик і для чого?» деякі дошкільники давали змістовні, але короткі відповіді, зокрема, «Хлопчик грався», «Кинув камінь», «Хлопчик засмітив криницю» тощо. Складнішим виявилось питання філософського змісту «До чого призводять необдумані дії?», яке давало змогу поміркувати щодо власних вчинків та зробити певні висновки з тексту. Деякі діти потребували роз'яснення ситуації та додаткових запитань.

Гірше з цим завданням упоралися діти з логопатологією – 53 (14,8%) (16 (7,6%) з дислалією, 10 (25,0%) із заїканням, 6 (21,4%) з ринолалією та 21 (27,3%) з дизартрією) і лише 1 (0,8%) дитина – без мовленнєвих порушень. Таким дошкільникам була притаманна загальна втома, незацікавленість, відволікання на сторонні подразники, що призвело до неуважного слухання

оповідання. Деякі з них відмовлялися виконувати завдання (2 (0,8%) – з типовим розвитком, 2 (2,6%) з дизартрією). На запитання відповідали однослівно, не могли здійснити аналіз вчинку персонажа, наслідків. Також виникали труднощі під час обґрунтування висновку до тексту. Діти пропускали основні смислові ланки, або допускали однотипні сполучні повтори. Навіть за додатковою допомогою експериментатора дошкільники не змогли правильно відповісти на запитання.

Узагальнені показники матеріалів дослідження засвідчили, що високий рівень розвитку вербально-логічного мислення мали 156 (62,4%) старших дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком і 130 (36,4%) – з логопатологією, Переважно це були діти з дислалією (116 – 54,7%), натомість менше із заїканням (8 – 20,0%) та ринолалією (6 – 21,4%). Вони самостійно виконували завдання, мали схильність до систематизацій, точності, критичності, послідовності; правильно класифікували предмети – групували за сукупними ознаками; уміли узагальнювати предмети – об'єднувати предмети, об'єкти, явища, абстрактні поняття за визначеними ознаками; у них добре розвинений смисловий аналіз та розуміння підтексту метафор та інших видів переносних значень; аналізували життєві ситуації та робили відповідні висновки.

Середній рівень найбільше притаманний дітям із логопатологією – 171 (47,9%) (80 (37,7%) – з дислалією, 28 (70,0%) – із заїканням, 16 (57,1%) – з ринолалією та 47 (61,0%) – з дизартрією) і лише 94 (37,6%) – без мовленнєвих порушень. Такі діти недостатньо концентрувалися на завданнях із класифікації предметів щодо їхнього узагальнення, аналізу та висновків; виконували вправи з незначними помилками. Часто виникала потреба в стимулювальній допомозі з боку дорослого. Низький рівень спостережений лише в дошкільників із порушеннями мовлення (56 – 15,7%), а саме: у 16 (7,6%) з дислалією, 4 (10,0%) із заїканням, 6 (21,4%) з ринолалією. Зазначимо, що найбільше цей рівень виявлено в дітей із дизартрією – 30 (38,9%) (рис. 4.4).

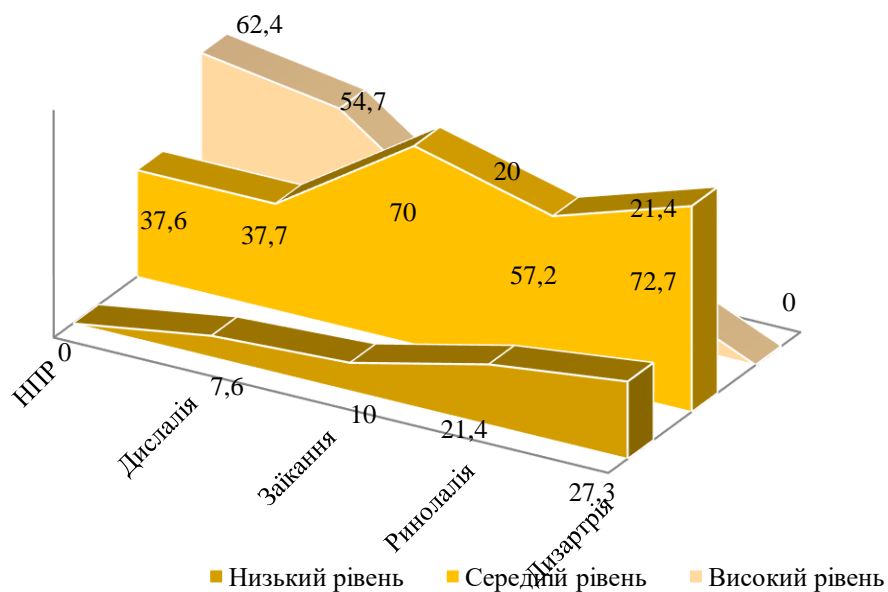


Рис. 4.4. Рівень розвитку вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НП

Ця категорія дітей потребувала постійної допомоги з боку дорослого. Під час виконання завдань більшість дошкільників здійснювали повільний перехід із одного виду питань на інший; окрім того допускали чимало помилок: неправильно класифікували та узагальнювали предмети за ознаками; немогли пояснити значення метафор та їхніх переносних значень, а також виникали труднощі під час аналізу та формулювання висновків до тексту.

Перевірка результатів дослідження методами математичної статистики показала, що старші дошкільники з логопатологією ($M \pm SD = 8,0 \pm 2,8$; $SEM = 0,19$, де $M (\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD (m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої) на відміну від дітей із нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 10,3 \pm 1,9$; $SEM = 0,17$) мають недостатньо сформовані вербально-логічні вміння. Їхні емпіричні результати (t_{em}) становлять 8,04 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 17,03 (5,8 \pm 1,6)$, значно менше – із заїканням $t_{em} = 4,05 (8,4 \pm 2,0)$ та ринолалією $t_{em} = 3,46 (8,3 \pm 2,5)$ і найменше у дітей із дислалією $t_{em} = 2,61 (9,5 \pm 2,6)$), стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 0,28, табличне значення (t_{tab}) складає – 1,96. Оскільки емпіричний показник перевищує табличний

($t_{em} 8,04 > t_{tab} 1,96$), то гіпотезу H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) ми підтверджуємо. Вона вказує на відмінність у розвитку мисленнєвої діяльності між групами дітей. Також з'ясовано, що значний відсоток дошкільників з дислалією (менше з заїканням та ринолалією) має однотипні результати зі своїми однолітками без мовленнєвих порушень, що вказує на достатню сформованість вербально-логічного мислення – необхідну складову мовленнєвої готовності до школи. Значні відхилення спостережені в дітей із дизартрією, котрі мають лише середній та низький рівні. Зайва метушливість, недостатня вмотивованість і зосередженість на завданнях знижують працездатність дошкільників і, безумовно впливають на якість виконання.

З метою вивчення **вербальної уваги** в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією спостерігали за процесом виконання ними завдань мовленнєвого спрямування (семіотичного, психологічного, діяльнісного компонентів). Під час дослідження згідно з визначеними критеріями оцінювання спостерегли різновиди вербальної уваги, які притаманні різним групам дітей, а саме:

- *концентрацію уваги* на вербальних завданнях (уважне слухання співрозмовника та виконання мовленнєвих завдань) зауважено в 186 (74,4%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та 195 (54,6%) – з логопатологією (142 (66,9%) – з дислалією, 22 (55,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 21 (27,3%) – з дизартрією);

- *стійкість уваги* під час виконання вербальних завдань (тривале зосередження на мовленнєвих вправах) спостережено у 192 (68,8%) дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та 174 (48,7%) – з логопатологією (128 (60,3%) – з дислалією, 16 (40,0%) – із заїканням, 12 (42,8%) – з ринолалією, 18 (23,3%) – з дизартрією);

- *розподіл уваги* між вербальними завданнями (одночасне виконання декількох вербальних дій: слухання інструкції і виконання завдання) краще розвинений у 194 (77,6%) дошкільників без мовленнєвих порушень та 204 (57,1%) – з логопатологією (156 (73,5%) з дислалією, 14 (35,0%) із заїканням, 10 (35,7%) з ринолалією, 24 (31,2%) з дизартрією);

- *обсяг уваги* за кількістю вербальних завдань (опрацювання різних вербальних завдань під час заняття) більшою мірою сформований у 180 (72,0%) старших дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 185 (51,8%) дитини з порушеннями мовлення (144 (67,9%) з дислалією, 14 (35,0%) із заїканням, 10 (35,7%) з ринолалією, 17 (22,1%) з дизартрією);

- *переключення уваги* з одного вербального завдання на інше (перехід на різні вербальні дії) зазначено в 228 (91,2%) дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та 201 (56,3%) – з логопатологією (152 (71,6%) з дислалією, 22 (55,0%) із заїканням, 8 (28,6%) з ринолалією, 19 (24,7%) з дизартрією);

- *вибірковість уваги* в умовах виконання завдання (зосередженість на виконанні конкретної вправи) виявлено у 178 (71,2%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та 180 (50,4%) – з логопатологією (132 (62,3%) з дислалією, 16 (40,0%) із заїканням, 12 (42,8%) з ринолалією, 20 (25,9%) з дизартрією) (рис. 4.5).

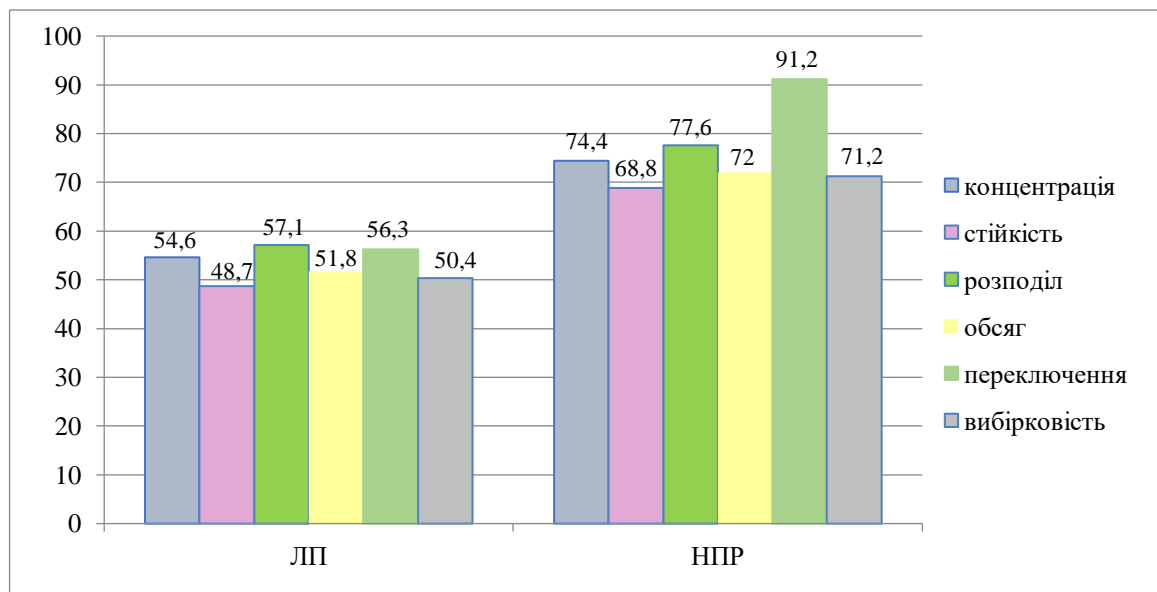


Рис. 4.5. Розвиток властивостей вербальної уваги в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Для встановлення різниці між належністю властивостей вербальної уваги дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком використовували χ^2 – критерій. На підставі загальної вибірки знаходимо ступінь свободи ($df = 5$) та обираємо похибку, яка складає

$p = 0,05$, що вказує на достовірність результатів експерименту на 95%. Таблична критична точка розподілу χ^2 розкриває критичний показник, який має значення $p = 11,07$. Отримане емпіричне значення χ^2 -критерію знаходиться за межами критичної області. Тому H_0 не відхиляється, що спостережуваним групам з однаковою ймовірністю належали властивості вербальної уваги, особливо дітям з дислалією ($\chi^2 = 7,58$, табличне значення за ступенем свободи дорівнює 11,07, а критичне $p = 0,18$ при $p = 0,05$) (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

**Визначення значення χ^2 -критерію за категоріями
дітей старшого дошкільного віку**

Властивості уваги	НПР	ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
	%	%	χ^2	%	χ^2	%	χ^2	%	χ^2	%	χ^2
Концентрація	74,4	54,6	8,20	66,9	0,75	55	5,05	35,7	20,13	27,3	29,81
Стійкість	68,8	48,7	8,79	60,3	1,05	40	12,05	42,8	9,82	23,3	30,09
Розподіл	77,6	57,1	8,11	73,5	0,21	35	23,38	35,7	22,62	31,2	27,74
Обсяг	72,0	51,8	9,03	67,9	0,23	35	19,01	35,7	18,30	22,1	34,58
Переключення	91,2	56,3	18,07	71,6	4,21	55	14,36	28,6	42,96	24,7	48,48
Вибірковість	71,2	50,4	8,84	62,3	1,11	40	13,67	42,8	11,32	25,9	28,82
Всього:	-	-	61,06	-	7,581	-	87,55	-	125,17	-	199,54
P - значення:			7,30		0,1808		2,19		2,50		3,55
P - табличне			11,07		11,07		11,07		11,07		11,07

З'ясовано, що в інших учасників досліджуваних груп недостатньо сформовані властивості вербальної уваги (концентрація, стійкість, розподіл, обсяг, переключення, вибірковість), на що вказують статистичні показники χ^2 – критерію: $\chi^2 (5, n = 455,1) = 61,06$ при рівні значущості $p = 11,07$, а $p = 7,30$, де $p > 0,05$, зокрема, у дошкільників із заїканням ($\chi^2 = 87,55$, $p = 2,19$), ринолалією ($\chi^2 = 125,17$, $p = 2,50$) та дизартрією ($\chi^2 = 199,54$, $p = 3,55$).

На підставі результатів дослідження було виділено три рівня вербальної уваги. Зокрема, високий рівень спостережений у 138 (55,2%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та 118 (33,1%) – з логопатологією (а саме: 102 (48,2%) з дислалією, 10 (25%) із заїканням та 6 (21,4%) з ринолалією). Дошкільники, котрі мали високий рівень, уважно слухали співрозмовника та самостійно виконували мовленнєві завдання (концентрація уваги); могли довгий час зосереджуватися на виконанні вербальних завдань (стійкість уваги); одночасно робили декілька вербальних дій (слухали інструкції і виконувати

завдання) (розподіл уваги); опрацьовували різні вербальні вправи під час усього заняття (обсяг уваги); переключалися з однієї вербальної дії на іншу (переключення уваги); зосереджувалися на вербальних завданнях (вибірковість уваги).

Середній рівень більшою мірою притаманний дошкільникам із логопатологією (153 – 42,9%, а саме: 92 (43,4%) дітям із дислалією, 20 (50,0%) – із заїканням, 12 (42,8%) – з ринолалією, з 29 (37,7%) – дизартрією) і меншою мірою – дітям із нормотиповим психофізичним розвитком (90 – 36,0%). У цій групі дітей часто виникали проблеми із зосередженням на мовленнєвих завданнях, що й призводило до помилок. Але зі стимулювальною допомогою педагога більшість завдань виконували правильно. Низький рівень виявлено переважно в дітей із логопатологією в кількості 86 (24,1%) осіб (найбільше з дизартрією (48 – 62,3%), менше з дислалією (18 – 8,4%), ринолалією (10 – 35,7%) та заїканням (10 – 25,0%)) і лише в 22 (8,8%) – з нормотиповим психофізичним розвитком (рис. 4.6). Діти швидко втомлювалися, втрачали інтерес до виконання завдань; потребували постійної допомоги з боку дорослого.

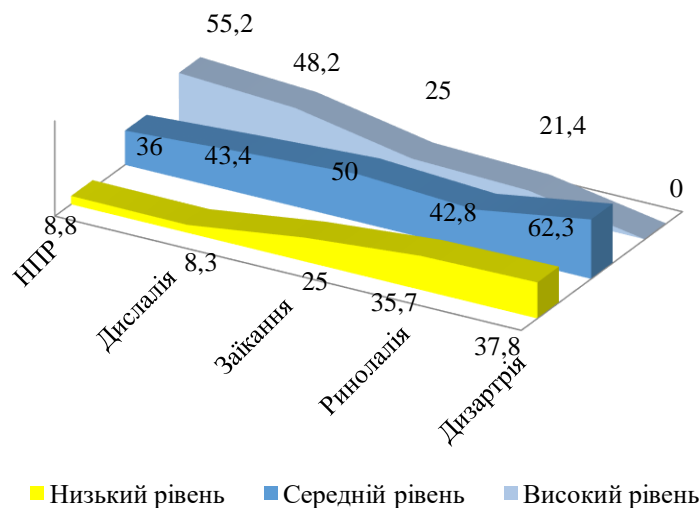


Рис. 4.6. Рівень розвитку вербальної уваги в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Достовірність результатів дослідження перевіряємо за *t*-критерієм Стьюдента. Показники статистичного аналізу свідчать, що в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($M \pm SD = 3,3 \pm 1,3$; $SEM = 0,09$, де

$M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої) недостатньо сформована увага до мовленнєвих завдань на відміну від їх однолітків без мовленнєвих порушень ($M \pm SD = 4,5 \pm 1,6$; $SEM = 0,14$). Емпіричні значення дітей із логопатологією (t_{em}) становлять 7,49 (зокрема, найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 11,22$ ($2,2 \pm 0,9$), менше – з дислалією $t_{em} = 2,71$ ($4,0 \pm 1,1$), заїканням $t_{em} = 2,39$ ($3,6 \pm 0,9$) та ринолалією $t_{em} = 2,65$ ($3,3 \pm 1,2$)). Виявлена стандартна помилка різниці (SED) складає 0,16. При критичному значенні t – критерію Стьюдента ступінь свободи (γ) дорівнює 605. Оскільки $t_{em}(7,49) > t_{tab}(1,96)$, то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є достовірною і підтверджує відмінності між експериментальними групами учасників дослідження. Це дозволяє нам стверджувати, що в більшого відсотка дітей старшого дошкільного віку з логопатологією недостатньо розвинені властивості вербальної уваги, що заважає їм уважно слухати завдання (концентрація), тривало на ньому зосереджуватися (стійкість), паралельно виконувати інші вправи (розподіл), опрацьовували декілька вербальних завдань протягом заняття (обсяг), переходити на інші дії (переключення), зосереджуватися на визначеному завданні (вибірковість). Невміння концентрувати увагу на навчальних заняттях призводить до порушення сприймання мовленнєвої інформації, її запам'ятовування, уявлення, обмірковування та вербального відтворення.

Загальний рівень інтелектуальної функційності показує, що саме високий рівень (від 44 до 65 балів) належить 202 (80,8%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком та 150 (42,0%) – з логопатологією (128 (60,3%) з дислалією, 16 (40,0%) із заїканням та 6 (21,4%) з ринолалією) (рис. 4.7).

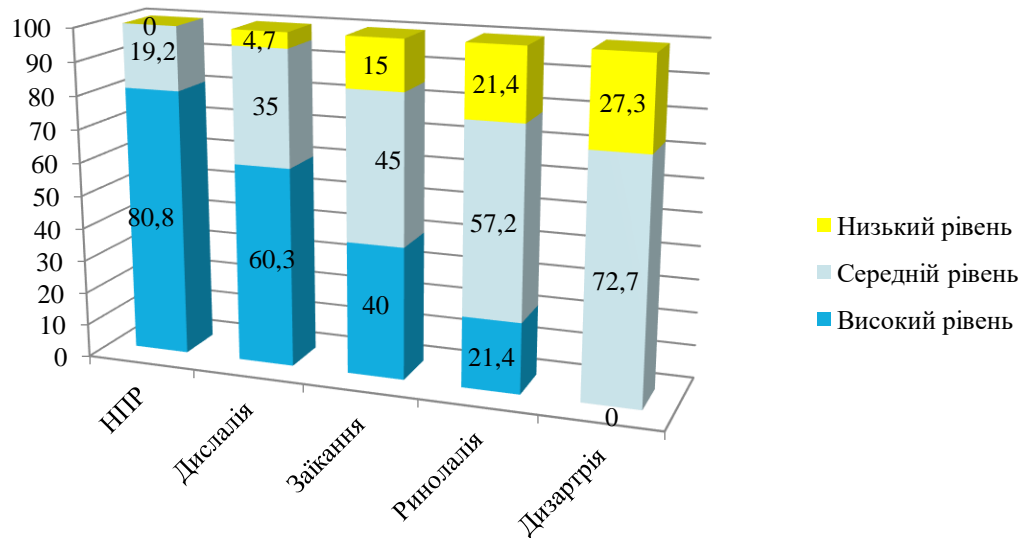


Рис. 4.7. Загальний рівень розвитку інтелектуальної функційності за категоріями дітей

У дітей цієї категорії достатньо сформована зорово-моторна координація, слухомовленнєва пам'ять, вербально-просторове уявлення, вербально-логічне мислення та вербальна увага. Вони брали активну участь у дослідженні, позитивно ставилися до виконання завдань, доступно пояснювали свій вибір, правильно виконували вправи (іноді траплялися поодинокі помилки, які дошкільники самостійно виправляли). Експериментальні завдання виконували без допомоги педагога.

Середній рівень (від 22 до 43 балів) найбільше притаманний дітям із логопатологією – 164 (45,9%) (а саме: 74 (35,0%) з дислалією, 18 (45,0%) заїканням та 16 (57,2%) ринолалією і 56 (72,7%) дизартрією) і лише 48 (19,2%) дошкільникові без мовленнєвих порушень. У цих дітей спостережено зайву метушливість, неухважність під час виконання завдань, що часто призводить до помилок. Структурні складові інтелектуальної функційності відповідають середньому рівню. Для забезпечення кращих результатів цієї групі дітей необхідна стимулювальна, мотиваційно-емоційна підтримка з боку дорослих.

Низький рівень (від 0 до 21 балів) виявлено лише в дітей із логопатологією (43 – 12,0%), зокрема, найбільше з дизартрією (21 – 27,3%), менше з ринолалією (6 – 21,4%), заїканням (6 – 15%) і найменше з дислалією (10 – 4,7%) (рис. 4.8).

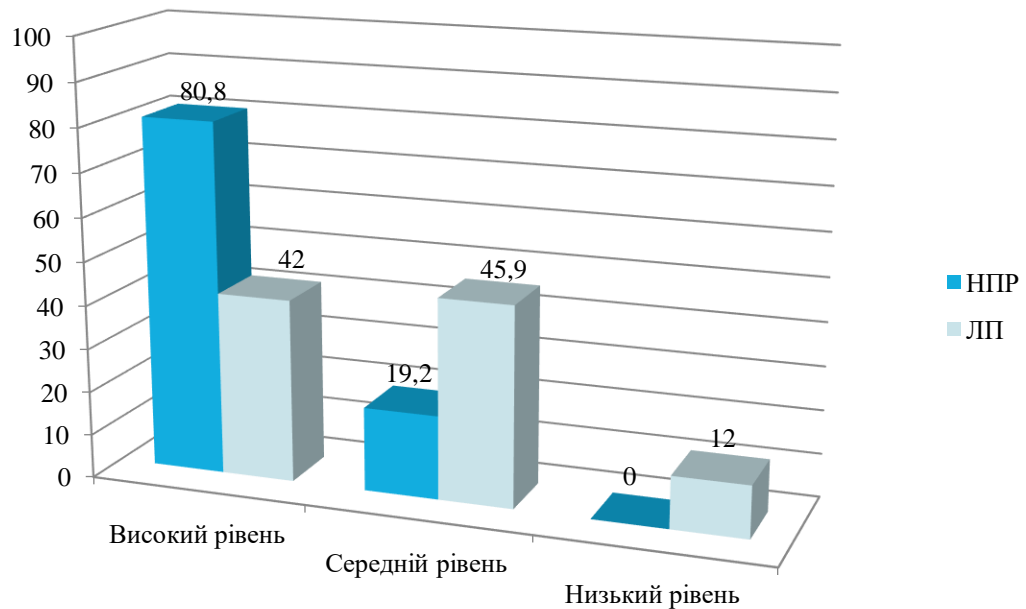


Рис. 4.8. Загальний рівень розвитку інтелектуальної функційності в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Зазначена група дошкільників була пасивна, не зацікавлена у виконанні експериментальних завдань. Деякі діти хотіли гратися і не мали бажання співпрацювати з педагогом. Дослідження інтелектуальної функційності розкрило несформованість у них зорово-моторної координації, проблеми слухомовленнєвої пам'яті, порушення вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення та вербальної уваги. Дошкільники допускають багато помилок під час опрацювання завдань навіть за допомоги дорослого, свій вибір не пояснювали, уникали труднощів, могли відмовитися від виконання вправ.

Статистичний аналіз узагальнених результатів дослідження інтелектуальної функційності показав, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($M \pm SD = 41,2 \pm 14,6$; $SEM = 0,97$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 53,6 \pm 10,5$; $SEM = 0,94$), мали недостатньо сформовану зорово-моторну координацію, слухомовленнєву пам'ять, вербально-просторове уявлення, вербально-логічне мислення та вербальну увагу.

Експериментальні дані дітей із порушеннями мовлення (t_{em}) складають 7,78. Виявлена стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 0,37. Враховуючи ступінь свободи ($\gamma = 605$), табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,961. Оскільки емпіричні результати більші за табличні ($t_{em} 7,788 > t_{tab} 1,967$), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) стає достовірною і дозволяє стверджувати, що між групами досліджуваних дітей з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності в розвитку інтелектуальної функційності (табл. 4.5).

Таблиця 4.5.

**Статистичні показники інтелектуальної функційності
дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Інтелектуальна функційність	Емпіричне значення	Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія	ЛП	ННР
Зорово-моторна координація	t_{em}	2,77	4,23	2,90	16,01	8,18	
	SED	0,26	0,43	0,52	0,25	0,25	
	p	0,05*	0,01**	0,04*	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	$9,8 \pm 2,2$	$8,7 \pm 1,6$	$9,0 \pm 2,1$	$6,5 \pm 1,6$	$8,5 \pm 2,4$	$10,6 \pm 1,8$
Слухомовлен. пам'ять	t_{em}	2,28	5,05*	3,58	15,10	7,46	
	SED	0,64	0,90	1,07	0,54	0,57	
	p	0,02	0,01**	0,05**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	$19,0 \pm 5,8$	$16,0 \pm 3,4$	$16,7 \pm 4,0$	$12,3 \pm 3,7$	$16,2 \pm 5,8$	$20,5 \pm 3,7$
Вербально-просторове уявлення	t_{em}	0,14	3,44	2,37	11,53	6,20	
	SED	0,25	0,42	0,51	0,24	0,22	
	p	0,01*	0,07**	0,01	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	$19,0 \pm 5,8$	$16,0 \pm 3,4$	$16,7 \pm 4,0$	$12,3 \pm 3,7$	$16,2 \pm 5,8$	$20,5 \pm 3,7$
Вербально-логічне мислення	t_{em}	2,61	4,05	3,46	17,03	8,04	
	SED	0,30	0,47	0,56	0,26	0,28	
	p	0,9**	0,01**	0,07**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	$9,5 \pm 2,6$	$8,4 \pm 2,0$	$8,3 \pm 2,5$	$5,8 \pm 1,6$	$8,0 \pm 2,8$	$10,3 \pm 1,9$
Вербальна увага	t_{em}	2,71	2,39	2,65	11,22	7,49	
	SED	0,18	0,37	0,44	0,20	0,16	
	p	0,7**	0,01	0,08*	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	$4,0 \pm 1,1$	$3,6 \pm 0,9$	$3,3 \pm 1,2$	$2,2 \pm 0,9$	$3,3 \pm 1,3$	$4,5 \pm 1,6$
Табл. значення ($p=0,05$)	γ	460	288	276	325	605	
	t_{tab}	1,965	1,969	1,969	1,968	1,961	
Загальний показник інтелектуальної функційності	Емпіричні показники: $t_{em} = 7,78$; Стандартна помилка різниці: $SED = 1,46$; Статистичне значення: $p < 0,01^{**}$ (при $p = 0,05$) Табличні показники: ($p = 0,05$) = 1,961 Відхилення (при $p = 0,05$): $t_{em} > t_{tab} = 7,78 > 1,96$ Середня арифметична балів: $M \pm SD = 41,2 \pm 14,6$						$53,6 \pm 10,5$

Констатовано, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має недостатньо сформований стан інтелектуальної функційності когнітивної складової психологічного компонента мовленнєвої готовності:

– *зорово-моторна координація* в старших дошкільників із логопатологією розвивається повільно, тому відстає від показників нормотипового розвитку. У дітей переважно з дизартрією виявлено низькі можливості до копіювання графічних зображень та порушення самостійного контролю і планування власної діяльності;

– *слухомовленнєва пам'ять* у дітей із логопатологією несформована відповідно до віку, тому виникають проблеми щодо послідовного відтворення слів, обсягу запам'ятовування, міцності втримування стимулів, швидкості й точності відтворювання мовленнєвої інформації;

– *вербально-просторове уявлення* в деяких груп дошкільників із порушеннями мовлення (особливо в дітей із дизартрією) на стадії розвитку. У них виникають труднощі під час розуміння просторових стосунків у зверненому мовленні; визначення розміщення одного предмета відповідно до іншого; сплутування просторових прийменників у власному мовленні;

– *вербально-логічне мислення* сформоване у всіх дітей неоднаково; зокрема, більшість дошкільників із дислалією (менше із заїканням та ринолалією) уміє класифікувати предмети за ознаками, їх узагальнювати, розуміє переносне значення слів та зміст текстів. Інші діти, особливо з дизартрією, відчувають певні труднощі й допускають багато помилок;

– *вербальна увага* постійно потребує мотиваційно-емоційного підкріплення; її властивості переважно в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією недостатньо спрямовані й тривалі, що заважає уважно сприймати мовленнєву інформацію (концентрація), довгий час на ній концентруватися (стійкість), додатково виконувати інші вербальні завдання (розподіл), під час заняття опрацьовувати більшу кількість мовленнєвих вправ (обсяг), без утруднення переходити на інші дії (переключення), зосереджуватися

на визначеному вербальному завданні, не звертаючи уваги на сторонні подразники (вибірковість);

– окрім того, додатково виявлено *вольову саморегуляцію*, яка є слабким місцем у загальному розвитку дітей із логопатологією; її визначають такі особливості, як: уникнення дітьми труднощів; не бажання робити зусилля для виконання ускладнених завдань; ігнорування пошуку та аналізу власних помилок; потреба в стимулювальній допомозі, постійній підтримці, заохочені та схвалені з боку педагога.

Виявлена несформованість інтелектуальної функційності когнітивної складової в дітей із логопатологією потребує навчально-розвиткового впливу, спрямованого на формування базових складових. Це дозволить підвищити рівень інтелектуального розвитку майбутніх учнів під час інтеграції в заклади загальної середньої освіти.

Нейромоторний розвиток. Нейромоторну функційність когнітивної складової психологічного компонента мовленнєвої готовності розглядаємо крізь кистьовий, оральний та артикуляційний праксиси. Під час експериментального дослідження в старших дошкільників встановлено різні рівні розвитку *кистьового праксису* показникам нормотипового розвитку відповідали найбільше діти з дислалією, заїканням, менше з ринолалією (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

**Показники розвитку кистьового праксису
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Кистьовий праксис	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Кінестетичний праксис	Високий	214	85,6	164	45,9	134	63,2	24	60,0	6	21,4	0	0
	Середній	36	14,4	118	33,1	48	22,6	10	25,0	18	64,3	42	54,5
	Низький	0	0	75	21	30	14,1	6	15,0	4	14,3	35	45,5
Кінетичний праксис	Високий	124	49,6	112	31,4	90	42,4	16	40,0	4	14,3	2	2,6
	Середній	102	40,8	153	42,9	86	40,6	18	45,0	16	57,1	33	42,9
	Низький	24	9,6	92	25,8	36	17,0	6	15,0	8	28,6	42	54,5
Предметний праксис	Високий	220	88,0	164	45,9	130	61,3	24	60,0	10	35,7	0	0
	Середній	30	12,0	121	33,9	68	32,1	10	25,0	12	42,9	31	40,3
	Низький	0	0	72	20,2	14	6,6	6	15,0	6	21,4	46	59,7

З метою вивчення сформованості *кистьового кінестетичного праксису* звертаємось до нейрофізіологічних методик, які дозволяють дослідити вміння

дітей правильно відтворювати за зразком різні положення пальців рук: спочатку правою рукою, потім – лівою. Зокрема, високий рівень пальцевого праксису належить 214 (85,6%) дошкільникам із нормотиповим розвитком та 164 (45,9%) – з логопатологією, зокрема, у 134 (63,2%) осіб – з дислалією, 24 (60,0%) – заїканням та 6 (21,4%) – ринолалією. У досліджених нами дітей із дизартрією цього рівня не спостережено. Результати цієї групи указують на вміння дошкільників самостійно і правильно відтворювати відповідні положення пальців рук, що свідчить про достатньо сформований рівень їхньої мілкої моторики.

Старші дошкільники, котрі під час виконання завдання робили незначні помилки, іноді потребували стимулювальної допомоги з боку педагога, мали середній рівень сформованості кінестетичного пальцевого праксису. Найбільше він спостережений у 118 (33,1%) дітей із логопатологією і лише у 36 (14,4%) – з нормотиповим розвитком. Цей рівень притаманний переважно дітям із дизартрією (42 – 54,5%), з ринолалією (18 – 64,3%), менше із заїканням (10 – 25,0%) та дислалією (48 – 22,6%). Діти намагалися швидко виконати завдання, підбираючи потрібну позицію пальців руки, тому часто робили помилки: з'єднання великого та вказівного пальців у кільце (з'єднували, то великий то вказівний пальці); перехід від стиснутих пальців у кулак до положення, де вказівний і мізинець витягнуті вперед. Неуважність призводила до багатьох спроб виконати завдання, а також звернення до педагога по допомогу.

Низький рівень зазначений у 75 (21,0%) дітей із логопатологією, котрі мали понад дві помилки й потребували постійної підтримки з боку педагога, зокрема, це 30 (14,1%) – з дислалією, 4 (14,3%) – з ринолалією. Але найбільше цей рівень притаманний дітям із дизартрією (35 – 45,5%), у котрих слабо розвинений пальцевий праксис; із неврозоподібною формою заїкання (6 – 15%), у котрих спостережена несформованість дрібної моторики, потреба в додатковій інструкції, зоровому зразку. Дошкільники цієї групи не звертали уваги на свої рухові помилки. Усі спроби виконати завдання, звісно мали недоліки: довгий

пошук позиції поєднання великого і вказівного пальців у кільце (з'єднували різні пальці); труднощі переходу з позиції стиснутих пальців у кулак до положення де вказівний і мізинець витягнуті вперед (висування різних пальців уперед); важкість переключення з правої руки на ліву; приміряння власноруч збудованої позиції пальців руки зі зразком педагога; потреба у схваленні та заохоченні з боку дорослого за правильно виконане завдання. Повільність, збільшена кількість спроб виконання завдання, невідповідність рухових дій та допомога дорослого вказують на недостатню уважність, знижену здатність моторної активності пальцевого кінестетичного праксису і дозволяють прогнозувати проблеми під час опанування моторних навичок писемного мовлення.

Для вивчення *кінетичного праксису* використовуємо завдання «*Диференційовані рухи руки*». Дитина за зразком має одночасно повторювати двома руками різні рухи; послідовно виконати різні рухи однією рукою (спочатку – правою, а потім – лівою). Результати дослідження виконання цього завдання свідчать, що високі показники належать найбільше дітям із нормотиповим розвитком (124 – 49,6%) та логопатологією (112 – 31,4%), зокрема, 90 (42,4%) дошкільникам – з дислалією, 16 (40,0%) – із заїканням, 4 (14,3%) – з ринолалією і 2 (2,5%) – з дизартрією. Вони продемонстрували здатність самостійно відтворювати різні рухи за зразком педагога. Деякі з них можуть помилятися, але самі себе виправляють і виконують правильно завдання.

Середній рівень притаманний 153 (42,9%) дошкільникам із логопатологією (зокрема, 86 (40,6%) – з дислалією, 18 (45,0%) – із заїканням, 16 (57,1%) – з ринолалією і 33 (41,9%) – з дизартрією) та 102 (40,8%) нормотиповим розвитком. Дошкільники виконували завдання непевно, часто робили помилки щодо зміни позиції рук, іноді їм була потрібна допомога дорослого (додаткова демонстрація завдання).

Недостатньо сформований динамічний праксис та виявлений низький рівень спостерігаємо в 92 (25,8%) дошкільників із логопатологією (зокрема, 36 (17,0%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 8 (28,6%) – з ринолалією, 42 (54,5%) – з дизартрією) і 24 (9,6%) із нормотиповим розвитком. Ця група дітей

мала значні труднощі під час виконання завдання. Їм важко було одночасно виконувати різні рухи двома руками: права рука стиснута в кулак, а ліва – з розкритою долонею спрямована донизу (сплутування рук, нединамічне виконання завдання); ліва рука стиснута в кулак, а права – з розкритою долонею спрямована донизу (труднощі під час переключення на різні рухові позиції); послідовне виконання різних рухів однією рукою: рука стиснута в кулак, рука розкрита «ребром» донизу, рука з розкритою долонею донизу вдаряє по столі (загальмована переорієнтація руху з однієї позиції на іншу). Значні проблеми в розвитку динамічного праксису спостерігаємо в дітей із дизартрією та заїканням, котрі швидко втомлюються від завдання; їхні рухи не ритмічні, виникають труднощі під час переключення з однієї позиції на іншу; вони більше за інших однолітків потребують стимулювальної допомоги з боку педагога.

Уміння дитини старшого дошкільного віку *виконувати дії з різними предметами* вивчаємо під час викладання ними візерунка з мозаїки за пропонуванним зразком, зображення графічного малюнка, нанизування на нитку намиста. Високі показники продемонстрували 220 (88,0%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та 164 (45,9%) – з логопатологією, з них 130 (61,3%) – з дислалією, 24 (60,0%) – із заїканням і 10 (35,7%) – з ринолалією. Дошкільники правильно склали візерунки з мозаїки за пропонуванним зразком, графічно зображували малюнок та нанизували на нитку намисто без допомоги дорослого. Деякі могли робити помилки під час виконання завдання, але самостійно їх виправляли.

Незначні труднощі виникали в другій групі дітей, котрим притаманний середній рівень розвитку предметного праксису. 121 (31,9%) дошкільників з логопатологією (68 (32,1%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією, 31 (40,3%) – з дизартрією) і лише 30 (12,0%) – із нормотиповим психофізичним розвитком намагалися швидко виконати завдання, тому часто помилялися: в кількості мозаїчних деталей для складання візерунка; в штрихах графічного малюнка; в кількості намистинок. Правильне виконання завдання залежало від стимулювальної допомоги з боку педагога, котрий часто

наголошував «Порівняй свою роботу зі зразком. Подивись чи все виконано правильно?». Лише тоді, діти помічали недоліки у своїй роботі й і швидко все змінювали.

Складнощі виникали в дітей третьої групи: 72 (20,2%) – з порушеннями мовлення, зокрема, 14 (6,6%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією та найбільше в дітей із дизартрією 46 (59,7%) особи, які за показниками дослідження мали низький рівень розвитку предметного праксису. Дошкільники могли неправильно підбирати кольори або кількість мозаїчних деталей для складання візерунка; зображували зайві штрихи в графічному малюнку або їх недомальовували; пропускали намистинки, допускали помилки навіть тоді, коли допомогли дорослі. У дітей із дизартрією спостерігалася швидка втомлюваність, уповільнення в діях. Недостатньо розвинена мілка моторика викликала труднощі в операційних діях пальців рук: тримання олівця (відсутність регулювання сили натиску олівця, неохайне малювання, недотримання контурів зображення), нанизування намистинок на нитку, збирання мілких мозаїчних деталей для складання фігури. У дошкільників із неврозоподібною формою заїкання спостережено нестійкий м'язовий тонус, порушену дрібну моторику рук, що призводить до стійких помилок під час виконання практичних завдань.

Узагальнені показники дослідження свідчать, що високий рівень кистьового праксису найбільше належить дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (214 – 85,6%) і 160 (44,8%) – з логопатологією, а саме: 130 (61,3%) – з дислалією, 24 (60,0%) – з невротичною формою заїкання, 6 (21,4%) – з ринолалією. Діти самостійно та правильно відтворювали всі положення пальців та рук; переважно безпомилково складали візерунки з мозаїки за пропонованим зразком, графічно зображували малюнки й нанизували на нитку намисто.

Діти із середнім рівнем з логопатологією (112 – 31,4%) (а саме: 46 (21,7%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 14 (50,0%) – з ринолалією, 42 (54,2%) – з дизартрією) і 18 (14,4%) – із нормотиповим психофізичним розвитком

відчували незначні труднощі у відтворенні потрібного положення пальців та рук; важкий плавний перехід з одного положення до іншого. Окрім того більшість кінетично-практичних завдань правильно виконували тільки за стимулювальною допомогою дорослого. Низький рівень спостережено лише в 85 (23,8%) дітей із логопатологією, а саме: у 36 (17,0%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 8 (28,6%) – з ринолалією, 35 (45,5%) – з дизартрією (рис. 4.9).

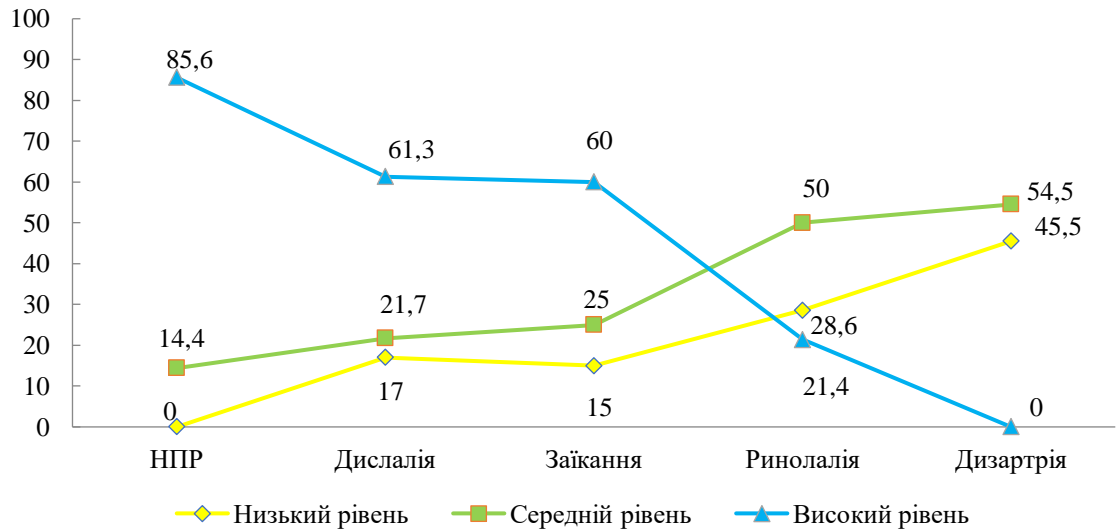


Рис. 4.9. Рівень розвитку кистьового праксису в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Дошкільники хаотично виконували рухи пальців та рук, здійснювали пошук потрібного положення, виставляли зайві пальці, або неправильно їх поєднували між собою; наявні персерверації попередніх рухів. Також виникали труднощі під час виконання завдань із предметами. Діти потребували постійної стимулювальної допомоги з боку педагога.

Відповідно до статистичного аналізу (t -критерію Стьюдента) старші дошкільники з логопатологією ($M \pm SD = 3,3 \pm 2,1$, де M – середнє значення бальної оцінки; SD – стандартне відхилення; стандартна помилка середньої – $SEM = 0,14$), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 5,2 \pm 0,9$; $SEM = 0,09$), мають недостатньо розвинений кистьовий праксис. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 9,44 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей з дизартрією $t_{em} = 20,31$ ($1,8 \pm 1,4$), менше – з ринолалією $t_{em} = 6,98$ ($3,1 \pm 1,9$), дислалією $t_{em} = 4,69$ ($4,2 \pm 1,9$) та найменше – із заїканням ($t_{em} = 3,73$ ($4,5 \pm 2,1$)). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,202; ступінь

свободи (γ) дорівнює 605. Емпіричні значення більші за теоретичні ($t_{em} 9,44$) $> t_{tab} 1,96$), відповідно гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і підтверджує відмінності між експериментальними групами. Отже, у дітей із логопатологією кистьовий праксис не відповідає віковому розвитку й потребує додаткового корекційно-навчального впливу.

Результати дослідження *орального праксису* засвідчили у значного відсотка респондентів з логопатологією середні та низькі показники, як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком, більш розвинути оральна мускулатура спостережена в певного відсотка респондентів із дислалією, заїканням (табл. 4.7).

Таблиця 4.7

**Показники розвитку орального праксису
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Оральний праксис	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Кінестетичний праксис (статичні рухи)	Високий	250	100	153	42,9	110	52,0	26	65,0	8	28,6	9	11,7
	Середній	0	0	145	40,6	92	43,3	8	20,0	10	35,7	35	45,5
	Низький	0	0	59	16,5	10	4,7	6	15,0	10	35,7	33	42,9
Кінетичний праксис (динамічні рухи)	Високий	250	100	130	36,4	102	48,1	20	50,0	6	21,4	2	2,6
	Середній	0	44	153	42,9	88	41,5	14	35,0	12	42,9	39	50,6
	Низький	0	0	74	20,7	22	10,4	6	15,0	10	35,7	36	46,8

Зокрема, під час дослідження *орального кінестетичного праксису* дитину просили утримувати органи артикуляції в потрібному положенні від трьох до п'яти секунд. Високі показники спостережені у 178 (71,2%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та в 153 (42,9%) – з порушеннями мовлення, з них 110 (52,0%) – з дислалією, 26 (65,0%) – із заїканням, 8 (28,6%) – з ринолалією і 9 (11,6%) – з дизартрією. Діти уважно слухали інструкцію педагога, самостійно, правильно й точно здійснювали рухи органами артикуляційного апарату.

З помилками та самостійним виправленням виконували завдання 145 (40,6%) дошкільники з логопатологією, з них 92 (43,3%) – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 35 (45,5%) – з дизартрією і 72 (28,8%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Діти виконували завдання правильно, але в них спостерігався більш уповільнений темп та

напружене виконання артикуляційних позицій. Вони часто потребували додаткової інструкції або стимулювальної допомоги. У дошкільників із ринолалією виявляли незначні порушення координації, плавності й точності рухів; з дизартрією – м'язи обличчя, рота були напружені або розслаблені, що впливало на якість виконання завдань.

Низькі показники сформованості орального праксису засвідчені в 59 (16,5%) дітей із логопатологією, з них 10 (4,7%) – з дислалією, 6 (15,0%) – з неврозоподібною формою заїкання, у котрих спостережені порушення координації рухів артикуляційної моторики; 10 (35,7%) дітей із ринолалією (неточно, недиференційно здійснені артикуляційні рухи; темп виконання завдання уповільнений); 33 (42,9%) дітей із дизартрією (найвиразніші порушення в міміки, зокрема, труднощі переходу з одного артикуляційного руху на інший, утримання артикуляційної пози, тримання широкого язика на нижній губі). Також варто наголосити, що під час виконання вправи «чищення верхніх, а потім нижніх зубів» управо-вліво дитина рухає нижньою щелепою разом із язиком. Окрім того, виявлені порушення, що стосуються виконання вербальних інструкцій.

Вивчення *кінетичного орального праксису* свідчить, що високі можливості переключення з однієї мімічної пози на іншу притаманні 156 (56,0%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком та 130 (36,4%) – з порушеннями мовлення, а саме: 102 (48,1%) дітям із дислалією, 20 (50,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією та 4 (2,6%) – з дизартрією. Вони правильно виконували завдання, точно здійснювали рухи органами артикуляційного апарату.

Незначні помилки під час виконання завдання спостерігаємо в 153 (42,9%) дошкільників із порушеннями мовлення (88 (41,5%) – з дислалією, 14 (35,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією і 39 (46,8%) – з дизартрією) і лише в 44 (44,0%) – із нормотиповим розвитком. У цієї категорії дітей, із середнім рівнем кінетичного орального праксису, спостережені незначні мімічні

порушення під час відтворення різних рухів, а також є потреба в стимулювальній допомозі дорослого.

Значні труднощі переключення виявлено в 74 (20,7%) дітей із логопатологією, що мали низький рівень. Зокрема, це 22 (10,4%) старших дошкільників із дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією і 36 (46,8%) – з дизартрією. Під час виконання вправ вони не могли одразу знайти потрібну позу для органів артикуляції, важко їх утримували без змін протягом 5-6 секунд; виникали труднощі щодо переходу з одного руху на інший. У дітей із дизартрією виявлено такі типи порушень: асиметричну роботу м'язів (відхилення висунутого язика вправо або вліво від середньої лінії губ; зміщення в бік посмішки); проблемне виконання окремих рухів (неможливість дотягнутися кінчиком язика спочатку до одного, а потім до іншого кутиків рота); надмірну амплітуду під час виконання рухів (замість того, щоб язик доторкнувся до верхніх зубів, він занадто сильно висовувався з рота і перекривав верхні губи); синхронність рухів мовленнєвих органів (під час рухів язика управо-вліво, нижня щелепа теж рухалася); порушений тонус м'язів (напруження м'язів язика та губ; під час м'язової гіпотонії язик млявий, займає нерухому позицію на дні порожнини рота; губи не змикаються, рот напіввідкритий, виражена гіперсаливація); назалізацію голосу (носовий відтінок голосу); труднощі переходу з одного артикуляційного руху на інший, утримання артикуляційної пози, тримання широкого язика на нижній губі. Діти з ринолалією пропускали послідовність артикуляційних рухів, переставляли їх місцями або спотворювали вправу. Під час виконання завдання спостерігали в них порушення неврологічного статусу: підвищення тонуру артикуляційних м'язів, особливо язика і губ (язик напружений, втягнутий доверху в ротову порожнину, ставав комом), або гіпотонус, нечіткість міміки обличчя. Окрім того, виявляли простір між губами; нерухливий язик, наявність тремору кінчика язика під час переключення з одного руху на інший; малорухливе м'яке піднебіння. У дітей з неврозоподібною формою заїкання також є порушення в мімічній артикуляції, труднощі переключення та утримання оральних поз «язик – губи». Більшість із

них не виправляє своїх помилок навіть під час постійної допомоги з боку педагога.

Узагальнені результати матеріалів дослідження доводять, що високий рівень орального праксису найбільше притаманний дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (178 – 71,2%) і 153 (42,9%) дітям з логопатологією, а саме: 110 (52,0%) – з дислалією, 26 (65,0%) – із заїканням, 8 (28,6%) – з ринолалією, 9 (11,7%) – з дизартрією. Діти самостійно, правильно і точно здійснювали рухи органами артикуляційного апарату за наслідуванням або мовленнєвою інструкцією. У них достатньо сформований кінестетичний праксис (окремі артикуляційні рухи: розтягування губ у посмішці; витягування їх уперед трубочкою; виставляння вперед широкого, розпластаного язика, а потім – вузького і піднятого вгору; піднесення догори бічних та передніх країв широкого язика; ляскання язиком; висування язика вперед, а потім його глибоке втягування; почергове переміщення кінчика язика то в лівий, то в правий кутики рота) і кінетичний праксис (об'єднання артикуляційних рухів язика і губ: язик – губи, зміна позицій язика, зміна позицій губ).

Дошкільники середнього рівня з логопатологією (131 – 36,7%) (а саме: 80 (37,7%) – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 33 (42,9%) – з дизартрією) і 72 (28,8%) – з нормотиповим психофізичним розвитком мали незначні труднощі під час відтворення потрібної артикуляційної позиції. Їхній темп виконання завдань різний: від швидкого до сповільненого; правильна мимічна позиція залежала від допомоги дорослого.

Низький рівень спостережено лише в 73 (20,4%) дітей із логопатологією, а саме: в 22 (10,3%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 35 (45,5%) – з дизартрією (рис. 4.10).

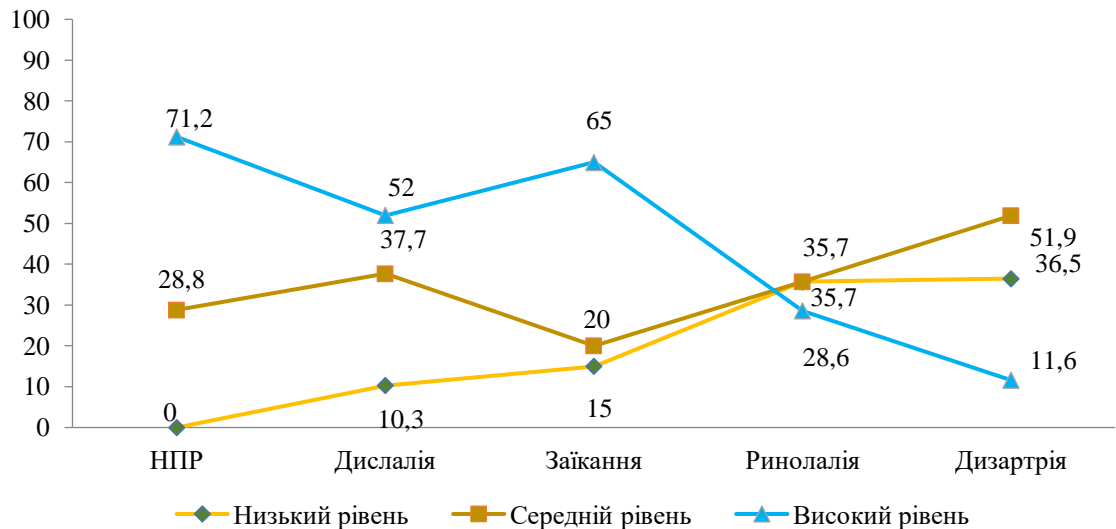


Рис. 4.10. Рівень розвитку орального праксису в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Дошкільники відчували труднощі під час здійснення рухів органами артикуляційного апарату; виконували завдання з великою кількістю помилок (тривало здійснювали пошук пози, неповний обсяг руху, відхилення від конфігурацій, наявність синкінезії, гіперкінезів); виникала постійна потреба допомоги педагога.

Досліджена достовірність результатів експерименту свідчить, що в дітей з логопатологією ($M \pm SD = 4,3 \pm 1,4$, де M – середнє значення бальної оцінки; SD – стандартне відхилення; стандартна помилка середньої – $SEM = 0,09$), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 5,3 \pm 1,0$; $SEM = 0,09$), низькі показники орального праксису. Емпіричні (t_{em}) дані становлять 6,72 (найбільше відхилення є в дітей із дизартрією $t_{em} = 11,50 (3,5 \pm 1,1)$, значно менше – з ринолалією $t_{em} = 4,70 (3,8 \pm 1,5)$, дислалією $t_{em} = 2,72 (4,8 \pm 1,2)$, і за загальноприйнятими критеріями різниця в дітей із заїканням $t_{em} = 5,0 (4,9 \pm 1,4)$ вважається статистично незначущою, тобто їх показники наближені до нормотипового розвитку); стандартна помилка різниці (SED) загальних даних складає 0,14; при критичному значенні t -критерію Стьюдента ступінь свободи (γ) дорівнює 605. Отже, емпіричне значення відповідно до групі більше за теоретичне ($t_{em} 6,72 > t_{tab} 1,96$), тому гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною, підтверджує відмінності між

експериментальними групами та недостатню сформованість орального кінестетичного і кінетичного праксисів у дітей із логопатологією.

З метою вивчення кінестетичного артикуляційного праксису дошкільникові пропонували самостійно назвати зображені предмети на картинках, де звук знаходився на початку, в середині та в кінці слова. Результати виконаного завдання показали, що високі показники звуковимови притаманні всім дітям з нормотиповим психофізичним розвитком і лише 26 (7,28%) – з логопатологією, а саме із заїканням (26 – 65,0%) (табл. 4.8).

Таблиця 4.8

**Показники розвитку артикуляційного праксису
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Артикуляційний праксис	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Кінестетичний праксис (звуковимова)	Високий	250	100	26	7,28	0	0	26	65,0	0	0	0	0
	Середній	0	0	200	56	148	69,8	8	20,0	10	35,7	34	44,2
	Низький	0	0	131	36,7	64	30,2	6	15,0	18	64,3	43	55,8
Кінетичний праксис (вимова ускладнених слів)	Високий	238	95,2	58	16,3	48	22,6	6	15,0	4	14,3	0	0
	Середній	12	4,8	209	58,5	128	60,4	24	60,0	16	57,1	41	53,3
	Низький	0	0	90	25,2	36	17,0	10	25,0	8	28,6	36	46,7

Один або кілька звуків не автоматизовані в 200 (56%) дітей із логопатологією, що вказує на середній рівень розвитку кінестетичного артикуляційного праксису. Ця група дошкільників інколи пропускала деякі звуки в слові (наприклад, звук [р] «моква» – «морква»), замінювала один звук іншим (наприклад, [р'] – [л'] «буляк» – «буряк», [р] – [в] «вовона» – «ворона», [л] – [й] «йампа» – «лампа»), змішувала їх (наприклад, «шонечко» – «сонечко»; водночас правильно вимовляла звуки рідної мови, але могла їх плутати місцями в ускладнених словах), спотворювала звуки (наприклад, замість твердої вимови звуків [т], [д] замінювала на м'яку [т'], [д']). Спостережені також дефекти щодо дзвінкості-глухості звуків під час заміни парних звуків [з] – [с]: глухих дзвінками і навпаки, наприклад, «самок» – «замок»; дефекти щодо твердості-м'якості звуків: парні тверді звуки змінювалися на м'які приголосні і навпаки, наприклад, «тател» – «дятел». У 148 (69,8%) дітей із дислалією виявлені порушення вимови різних груп звуків, зокрема у 24 (13,3%) дошкільників проблемна звуковимова передньоязикових свистячих (дорсальних, твердих) – [з], [ц], [с], м'яких – [з'],

[ц'], [с'], апікальних твердих – [д̣з] та м'яких – [д̣з'] звуків; у 30 (14,1%) – передньоязикових шиплячих (какумінальних, твердих) – [ж], [ч], [ш] та апікальних, твердих – [д̣ж]; у 36 (16,9%) – сонорних, передньоязикових (какумінальних, твердих) – [р] і м'яких – [р']; у 32 (15,1%) – сонорних, передньоязикових (апикальних, твердих) – [л] та м'яких – [л']; у 6 (2,8%) виникали труднощі під час вимови середньоязикових звуків, а саме йотованих звукосполучень; у 16 (7,5%) – інших звуків. У 8 (20,0%) дітей із заїканням виявлена проблемна вимова передньоязикових свистячих (дорсальних, твердих та м'яких) звуків (міжзубний стигматизм, губно-зубна вимова). У 10 (35,7%) дошкільників із ринолалією звуковимова наближена до нормотипового розвитку, але їхня вимова все ж таки є дефектною, оскільки мовленнєве дихання порушене і супроводжується гіпертонусом м'язів обличчя, що й провокувало спотворення звуків мовлення. Тому діти мали недосконалу вимову свистячих, шиплячих та сонорних звуків. У 34 (44,2%) дошкільників із дизартрією спостережена правильна вимова окремих ізольованих звуків, а в словах – спотворена; також неправильна вимова свистячих, шиплячих, сонорних звуків (заміна або не вимова звуків [р], [л]).

Найбільшу кількість помилок у завданні допустили дошкільники з логопатологією (131 – 36,7%), котрі мали низький рівень артикуляційного праксису. У 64 (30,2%) дітей із дислалією виявлено складні порушення звуковимови, що стосується різних груп звуків: 18 (8,4%) дошкільників не вимовляли свистячі (сигматизм), сонорні (ротацізм, ламбдацізм) і мали дефекти щодо м'якості приголосних; у 14 (6,6%) осіб спостерегли невимовляння сонорних звуків (ротацізм, ламбдацізм) та дефекти щодо м'якості вимови приголосних; у 10 (4,7%) – труднощі вимови сонорних (ротацізм, ламбдацізм), задньоязикових, твердих (капацізм, паракапацізм, гамацізм, парагамацізм) та середньоязикових звуків йотованого звукосполучення (парайотоцізм); у 23 (12,2%) осіб – проблемна вимова свистячих (сигматизм, парасигматизм), сонорних (ротацізм, ламбдацізм) звуків. У 6 (15,0%) дітей із заїканням виявили стигматизм, парасигматизм, ротацізм, параротацізм. Під час судоми губ

порушувалася вимова губно-губних (білабіальних) звуків [б], [п], [в], [м], губно-зубного (лабіо-дентального) звука [ф]; іноді – передньоязикових (апикальних) [т], [д]. У 16 (57,2%) дошкільників із ринолалією помітили спотворену вимову звука та заміну одного звука іншим подібним за акустичною ознакою та способом творення. Майже всі голосні та приголосні звуки назалізовані. Дефекти піднебіння призводять до неправильного положення язика, тому приголосні звуки (передньоязикові апикальні [т], [д], передньоязикові шиплячі, какумінальні [ч], [ш], [ж], сонорні передньоязикові, какумінальні [р], апикальні [л], вимовляються з утрудненням (зі зміною положення кінчика язика). Усі шиплячі та свистячі звуки мають специфічне звучання. В 2 (7,1%) осіб спостережена відсутність задньоязикових приголосних [к], [г]. 43 (55,8%) дітей із дизартрією мали мовлення нечітке, незрозуміле, зі спотвореною вимовою звуків, або їх пропускали й заміною; труднощі під час вимови приголосних, іноді й голосних звуків; характерну міжзубну й бічну вимову шиплячих і свистячих звуків; дефекти щодо дзвінкості, м'якості твердих приголосних; збільшене слиновиділення (здебільшого в дітей із ДЦП). У деяких дошкільників (зі спастичною формою псевдобульбарної дизартрії) напруження спинки язика, піднятої до твердого піднебіння, стало причиною пом'якшення більшості приголосних, а напруження м'язів губ призводило до порушеної звуковимови губно-губних (білабіальних) приголосних [п] і [б], передньоязикових апикальних, твердих [т], [д] та м'яких [т'], [д'], а також свистячих звуків (міжзубного і бокового сигматизму).

Результати дослідження *кінетичного артикуляційного праксису* підтвердили, що 238 (95,2%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та 58 (16,3%) – з логопатологією (з них 48 (22,6%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 2 (14,3%) – з ринолалією) змогли правильно вимовити ускладнені слова і мали високий рівень його сформованості. Середні показники показали 12 (4,8%) дошкільників із нормотиповим розвитком і 209 (58,5%) – з порушеннями мовлення, з них 128 (60,4%) – з дислалією, 24 (60,0%) – із заїканням, 16 (57,1%) – з ринолалією, 41 (53,3%) – з дизартрією, котрі

уповільнено, поскладово відтворювали слова без збереження мовленнєвого темпу і потребували стимулювальної допомоги з боку педагога. Низький рівень мали лише 90 (25,2%) дітей із логопатологією, а саме: 36 (17,0%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 8 (28,6%) – з ринолалією і 36 (46,7%) – з дизартрією, котрі спотворювали звуко-складову структуру слів, робили паузи, перестановки, пропускали склади, добавляли звуки та зайві склади. Також треба зазначити порушення звукової змістовності слів: вичленення зі слова приголосних, що розташовані поряд (*перепе-х-ути – перепорхнути*), додавання зайвого звука до складу слова (*термометер – термометр*), перестановка звуків (*аклавангіст – аквалангіст*), повторення подібного складу (*космамавт – космонавт*); порушення складової ритмічності структури слів: скорочення (*-ка-ка-лка – скакалка*), перестановка складів (*ско-ро-во-да – сковорода*), додавання зайвих складів (*ко-ра-блі-бу-ді-єв-ник – кораблебудівник*)

Узагальнені показники артикуляційного праксису свідчать, що високий рівень належить 238 (95,2%) дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком і 26 (7,3%) – з логопатологією, а саме: 26 (65,0%) – із заїканням. Вони самостійно і правильно відтворюють кожну групу звуків (I – свистячі – [з], [с], [ц], [з´], [с´],[ц´], [дз], [дз´]; II – шиплячі – [ж], [ч], [ш], [дж]; III – сонорні – [р], [р´]; IV сонорні – [л], [л´]; V – йотовані звукосполучення; VI – усі інші звуки). Також дошкільники правильно вимовляють ускладнені слова, що вказує на достатню сформованість у них звуко-складової структури слова. Середній рівень артикуляційного праксису належить 210 (58,8%) особам із логопатологією (150 (70,8%) – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 42 (54,5%) – з дизартрією) і 12 (4,8%) – з нормотиповим розвитком. Дошкільники не володіють повною автоматизацією. Окрім того, спостереженні спотворення або заміна одного звука з групи; уповільнене поскладове відтворення слів без збереження темпу. Також є потреба у стимулювальній допомозі з боку педагога.

Найбільші проблеми, що стосується звуковимови, мали 121 (33,9%) дітей із порушеннями мовлення (62 (29,4%) особи з дислалією, 6 (15,0%) – із

заїканням, 18 (64,3%) – з ринолалією, 35 (45,5%) – з дизартрією), котрим належав низький рівень розвитку артикуляційного праксису. Спостерігалася дефектність усіх груп звуків або кількох; заміна, змішування, спотворення або відсутність окремих звуків під час ізольованої вимови; спотворення звуко-складової структури (паузи, перестановка, пропущення, додавання звуків і складів); завдання виконувалося неправильно навіть під час допомоги дорослого (рис. 4.11).

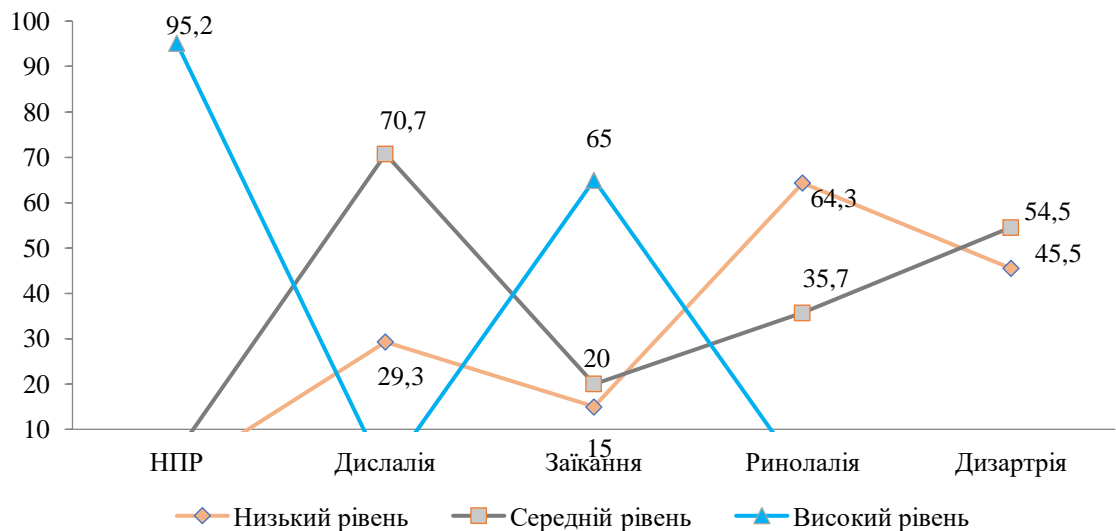


Рис. 4.11. Рівень розвитку артикуляційного праксису в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Статистична значущість результатів дослідження за t -критерієм Стьюдента вказує, що дошкільники з логопатологією ($M \pm SD = 8,2 \pm 4,3$, де M – середнє значення бальної оцінки; SD – стандартне відхилення; стандартна помилка середньої – $SEM = 0,29$), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 20,7 \pm 1,3$; $SEM = 0,12$), мають найбільш низькі результати артикуляційного праксису. Емпіричні узагальнені дані (t_{em}) становлять 31,81 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей з дизартрією $t_{em} = 58,87 (5,3 \pm 2,4)$, значно менше – з ринолалією $t_{em} = 30,52 (6,8 \pm 3,3)$, дислалією $t_{em} = 37,80 (9,1 \pm 3,12)$, і найменше – із заїканням $t_{em} = 9,63 (15,3 \pm 5,5)$, показники яких наближаються до нормотипового розвитку); стандартна помилка різниці (SED) складає 0,579; ступінь свободи (γ) – 605. Оскільки емпіричне значення більше за теоретичне ($t_{em} 31,81 > t_{tab} 1,96$), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) підтверджує наявність відмінностей між експериментальними групами.

Загальний рівень нейромоторної функційності доводить, що високий рівень (від 22 до 33 балів) належить 238 (95,2%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком і 128 (35,9%) – з логопатологією (а саме: 102 (48,1%) – з дислалією, 20 (50,0%) – із заїканням та 6 (21,4%) – з ринолалією) (рис. 4.12). У дітей цієї категорії на достатньому рівні сформовані кінестетичний та кінетичний кистьовий, оральний, також артикуляційний праксиси. Дошкільники брали активну участь в експерименті, позитивно ставилися до виконання завдань, правильно виконували вправи, поодинокі помилки виправляли самостійно, без допомоги педагога.

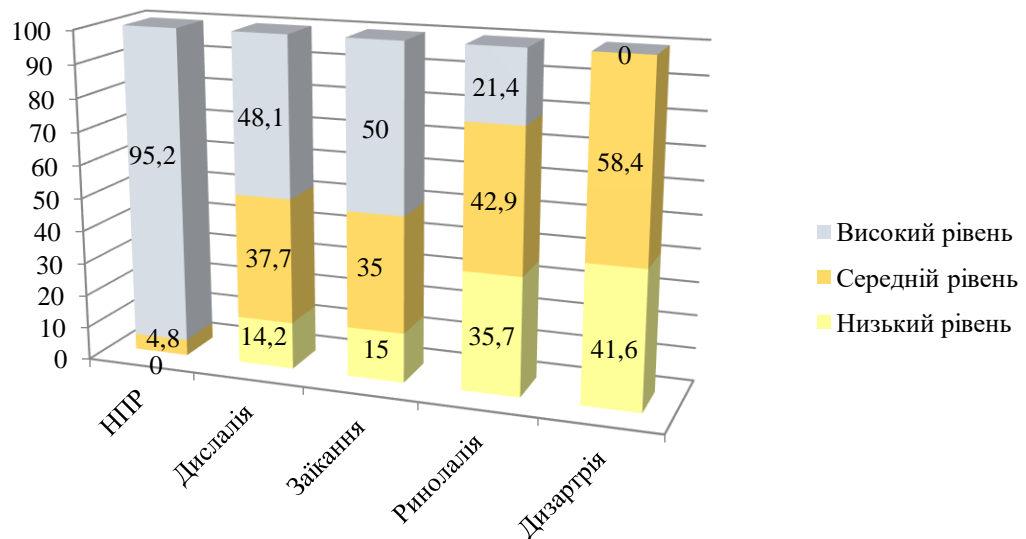


Рис. 4.12. Загальний рівень розвитку нейромоторної функційності за категоріями дітей

Середній рівень (від 11 балів до 21 бала) більшою мірою спостережено в 151 (42,3%) особи з логопатологією (а саме: 80 (37,7%) – з дислалією, 14 (35,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією і 45 (58,4%) – дизартрією) і лише в 12 (4,8%) без мовленнєвих порушень. У цих дітей виявили невміння концентрувати увагу під час виконання завдань кистьового праксису; поодинокі проблеми в переключенні з однієї артикуляційної пози на іншу; один або декілька звуків із визначених груп не автоматизовані в мовленні. Позитивні результати цих дітей залежали від стимулювальної допомоги педагога.

Низький рівень (від 0 до 10 балів) простежено лише в 78 (21,8%) дітей із логопатологією, зокрема, найбільше – з дизартрією (32 – 41,6%), менше – з

ринолалією (10 – 35,7%), заїканням (6 – 15%) і найменше – з дислалією (30 – 14,2%) (рис. 4.13).

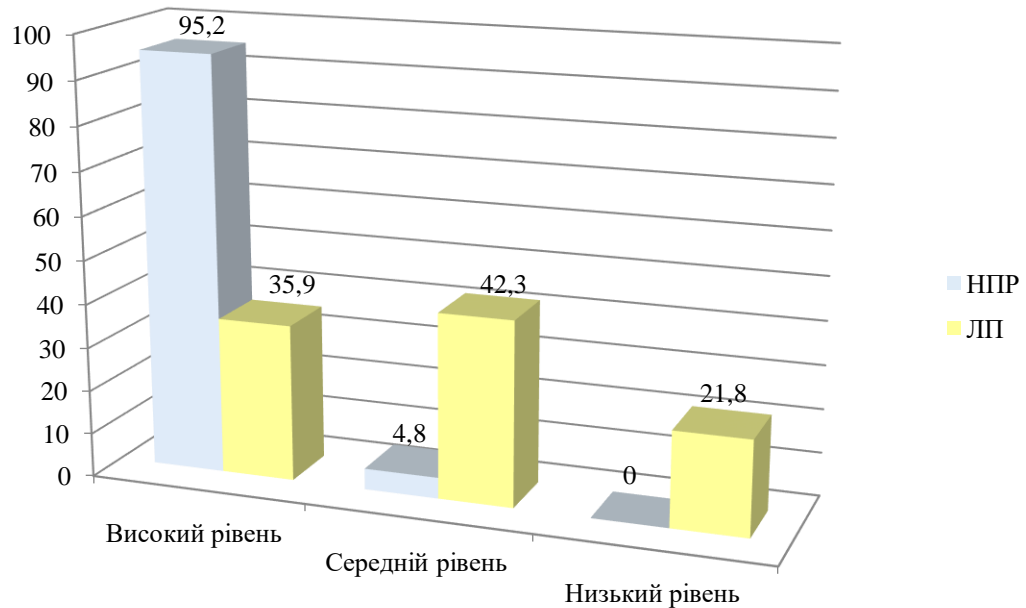


Рис. 4.13 Загальний рівень розвитку нейромоторної функційності в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

У дошкільників цієї групи виникали значні труднощі під час виконання завдань кінестетичного та кінетичного праксисів: кистьового (метушливі рухи пальців та рук; пошук потрібного положення, неправильне поєднання пальців, неправильна постановка рук; наявність персерверацій попередніх рухів; недорозвинена мілка моторика пальців рук; труднощі в предметній діяльності), орального (проблемне переключення органів артикуляційного апарату; тривалий пошук артикуляційної пози, неповний обсяг руху, відхилення від конфігурацій, наявність синкінезії, гіперкінезів), артикуляційного (дефектність усіх груп звуків; заміна, змішування, спотворення або відсутність окремих звуків під час ізольованої вимови; спотворення звуко-складової структури слів). Діти були пасивні під час занять, потребували постійної підтримки з боку педагога.

Статистичний аналіз узагальнених результатів дослідження нейромоторної функційності показав, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($M \pm SD = 15,8 \pm 7,5$, де M – середнє значення бальної оцінки; SD – стандартне відхилення; стандартна помилка середньої – $SEM = 0,51$), як порівняти із нормотиповим психофізичним розвитком

($M \pm SD = 31,2 \pm 2,8$; $SEM = 0,25$), мала недостатньо сформований кистьовий, оральний та артикуляційний праксис. Експериментальні дані дітей із порушеннями мовлення (t_{em}) складають 21,95. Виявлена стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 0,37. Враховуючи ступінь свободи (γ) що дорівнював 605, табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,96. Оскільки емпіричні результати більші за табличні ($t_{em} 21,95 > t_{tab} 1,96$), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) стає достовірною і дає підставу стверджувати, що між групами досліджуваних дітей існують суттєві відмінності (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

**Статистичні показники нейромоторної функційності
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Нейромоторна функційність	Емпіричне значення	Дислалія	Зайкання	Ринолалія	Дизартрія	ЛП	ННР
Кистьовий праксис	t_{em}	4,69	3,73	6,98	20,31	9,44	5,2 ± 0,9
	SED	0,20	0,29	0,30	0,16	0,20	
	p	0,01**	0,03**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	4,2 ± 1,9	4,5 ± 2,1	3,1 ± 1,9	1,8 ± 1,4	3,3 ± 2,1	
Оральний праксис	t_{em}	2,72	1,51	4,70	11,50	6,72	5,3 ± 1,0
	SED	0,14	0,26	0,31	0,15	0,14	
	p	0,70**	0,13	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	4,8 ± 1,2	4,9 ± 1,4	3,8 ± 1,5	3,5 ± 1,1	4,3 ± 1,4	
Артикуляційний праксис	t_{em}	37,80	9,63	30,52	58,87	31,81	20,7 ± 1,3
	SED	0,30	0,56	0,45	0,26	0,39	
	p	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	9,1 ± 3,12	15,3 ± 5,5	6,8 ± 3,3	5,3 ± 2,4	8,2 ± 4,3	
Табл. значення ($p=0,05$)	γ	460	288	276	325	605	
	t_{tab}	1,965	1,969	1,969	1,968	1,961	
Загальний показник нейромоторної функційності		Емпіричні показники: $t_{em} = 21,95$ Стандартна помилка різниці: $SED = 0,70$ Статистичне значення: $p < 0,0001$ (при $p = 0,05$) Табличні показники: ($p = 0,05$) = 1,961 Відхилення (при $p = 0,05$): $t_{em} > t_{tab} = 21,95 > 1,961$ Середня арифметична балів: $M \pm SD = 15,8 \pm 7,5$					31,2 ± 2,8

Аналіз результатів дослідження і статистичне підтвердження дають підстави стверджувати, що значний відсоток дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має недостатньо сформований стан нейромоторної функційності когнітивної складової психологічного компонента мовленнєвої готовності:

– кистьовий кінестетичний праксис у дошкільників із логопатологією недостатньо сформований: утруднене виконання за зразком певних позицій пальців рук (поєднання різних пальців); проблеми переключення з однієї позиції

пальців на іншу; труднощі переходу з правої руки на ліву; повільне виконання завдань;

– *кистьовий кінетичний праксис* у дошкільників із логопатологією несформований, особливо в дітей з дизартрією та в декого із заїканням. Спостережені труднощі під час одночасного виконання різних рухів двома руками: плутання рук, порушена динамічність виконання; проблемне або загальмоване переключення з однієї рухової позиції на іншу;

– *предметний праксис* дошкільників із порушеннями мовлення (переважно в дітей із дизартрією та в декого із заїканням) розвивається повільно. У цієї групи старших дошкільників недостатньо розвинена мілка моторика, виникають труднощі під час операційних дій пальців рук: тримання олівця під час зображення графічних малюнків, нанизування намистинок на нитку, збирання дрібних мозаїчних деталей для складання фігури;

– *оральний кінестетичний праксис* найбільше не сформований у дітей із логопатологією, особливо з дизартрією: труднощі переходу з однієї оральної пози на іншу, утримання оральної пози (язика або позиції губ);

– *оральний кінетичний праксис* у дошкільників із порушеннями мовлення недорозвинений: труднощі динамічного переключення з однієї оральної пози на іншу, важкість їхнього утримання; перестановка різних елементів місцями, їхнє спотворення або невиконання завдання; персевераторні повторення одного і того ж елемента;

– *артикуляційний кінестетичний праксис* є слабким місцем у нейромоторному функційному розвитку дітей із логопатологією: порушена вимова всіх груп звуків: I – свистячих – [з], [с], [ц], [з´], [с´], [ц´], [дз], [дз´]; II – шиплячих – [ж], [ч], [ш], [дж]; III – сонорних – [р], [р´]; IV сонорних – [л], [л´]; V – йотованих звукосполучень; VI – усіх інших звуків. А також заміна, змішування, спотворення або відсутність окремих звуків під час їхньої ізольованої вимови;

– артикуляційний кінетичний праксис у дітей із логопатологією вказує на спотворену вимову звуко-складової структури слова: паузи, перестановка, пропущення, добавляння звуків і складів.

Експериментально виявлений несформований стан нейромоторної функційності когнітивної складової в старших дошкільників з логопатологією дає підстави для розробки корекційної навчально-розвивальної методики з формування кінестетичних та кінетичних можливостей кистьового, орального та артикуляційного праксисів. Що сприятиме підвищенню рівня нейромоторного розвитку цих дітей і комфортному їхньому інтегруванню в умови загальноосвітнього простору.

Дослідження всіх структурних складових розкрило актуальний рівень розвитку когнітивної складової психологічного компонента (рис. 4.14).

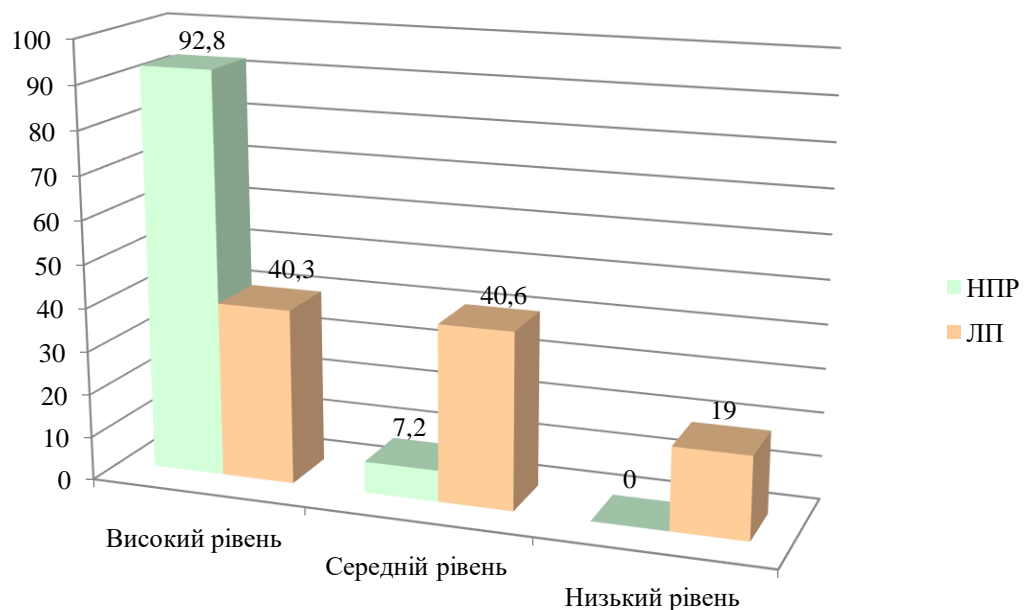


Рис. 4.14. Рівень розвитку когнітивної складової в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Зокрема, високий рівень притаманний 232 (92,8%) дошкільникам із нормотиповим розвитком та 144 (40,3%) – з логопатологією, зокрема, 114 (53,7%) особам з дислалією, 24 (60,0%) – із заїканням і 6 (21,4%) – ринолалією. Середній рівень виявлено в 18 (7,2%) дітей із нормотиповим розвитком та 145 (40,6%) – з логопатологією, зокрема, в 80 (37,8%) – з

дислалією, 10 (25,0%) – заїканням, 16 (57,2%) – ринолалією та 39 (50,6%) – з дизартрією. Низькій рівень спостерігаємо лише в старших дошкільників із порушеннями мовлення (68 – 19,0%), а саме: у 18 (8,5%) – з дислалією, 6 (15,0%) – заїканням, 6 (21,4%) ринолалією і 38 (49,4%) – з дизартрією.

Отже, когнітивна складова психологічного компонента найкраще розвинута в старших дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком ніж у дітей з логопатологією, в яких результати дослідження на низькому та середньому рівнях. Дошкільники цих груп найбільше потребують навчально-розвиткового впливу з формування інтелектуальної та нейромоторної функційності.

4.1.2 Мотиваційний розвиток дітей старшого дошкільного віку з логопатологією

Дослідження мотиваційної складової психологічного компонента мовленнєвої готовності передбачало вивчення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією стану сформованості мотивації до мовлення, до навчання, а також мотиваційної спрямованості, що визначатиме їхню готовність до інтегрованого навчання в загальноосвітніх умовах.

Оцінка мотивації мовлення здійснювалася під час спостереження за дітьми в умовах ігрової діяльності з однолітками та навчального експерименту з педагогом. Результати дослідження враховували бажання дитини спілкуватися, вміння самостійно виконувати завдання, ініціювати діалог і підтримувати його, пропонувати оригінальні ідеї в ігровому полі, бути активними під час виконання різноматітних навчальних завдань, розуміти правила гри або вправ, усвідомлювати зміст вербальної інформації.

Експериментальні показники засвідчили, що мотивація дітей щодо мовлення різна. Умовно ми виділили активну, помірну та пасивну. Зокрема, активна мотивація найбільше притаманна 176 (70,4%) дітям з нормотиповим психофізичним розвитком і 154 (43,1%) – з логопатологією, а саме: 142 (67%) –

з дислалією, 4 (10%) – із заїканням, 2 (7,1%) – з ринолалією, – 6 (7,8%) з дизартрією. Дошкільники цієї групи відрізнялися ініціативністю, позитивним ставленням до ігрової та навчальної діяльності, бажанням спілкуватися як з однолітками, так і з дорослими; деякі виявляли лідерські позиції в колективі. Вони наполегливо долали труднощі під час виконання завдань, з цікавістю сприймали мовленнєвий матеріал і загалом процес навчання. Діти з порушеннями мовлення відрізнялися від інших груп дошкільників, котрі мали помірну та пасивну мотивацію до мовлення: активністю в діях; прагненням виконувати вправи семантичного спрямування; позитивним налаштуванням на подолання мовленнєвих недоліків (хоча не всі з них ці порушення достатньо усвідомлювали).

Помірна мотивація до мовлення спостерігалась найбільшою мірою у 131 (36,7%) дитини з логопатологією (з дислалією – 40 (18,8%), заїканням – 24 (60%), ринолалією – 18 (64,3%), дизартрією – 49 (63,6%)) і 64 (25,6%) з нормотиповим розвитком. Діти комунікабельні, проявляли зацікавленість до ігрової та навчальної діяльності. Проте неуважність заважала їм здійснювати контроль над своїм мовленням, зокрема, під час його сприймання та відтворення. Дошкільники намагалися виконувати завдання семіотичного компонента самостійно, в окремих випадках потребували партнерської допомоги з боку педагога, наприклад, щоб правильно підібрати слова для початку розмови, скласти план своїх дій, підтримати розмову тощо. Невдало виконані завдання їх не засмучували, навпаки, вони швидко переходили до іншого виду діяльності.

Пасивна мотивація до мовлення була притаманна 72 (20,2%) дітям із логопатологією (з дислалією – 30 (14,2%), заїканням – 12 (30%), ринолалією – 8 (28,6%), дизартрією – 22 (28,6%)) і лише 10 (4,0%) з нормотиповим розвитком. Дошкільники цієї категорії недостатньо вмотивовані до мовленнєвої діяльності. Самостійно не вступали в діалогічне спілкування, не підтримували розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольнялися другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Спостерігалася вибірковість у спілкуванні; діти часто гралися окремо від колективу. Дошкільники з

логопатологією мало усвідомлювали свої мовленнєві порушення, не докладали зусиль для подолання труднощів під час виконання експериментальних завдань, швидко втомлювалися, переходили до іншої діяльності, виявляли незацікавленість до мовленнєвих вправ, мали низьку мотивацію до спілкування з близьким оточенням. З метою розуміння вербальних інструкцій та повідомлень використовували допомогу педагога (рис. 4.15).

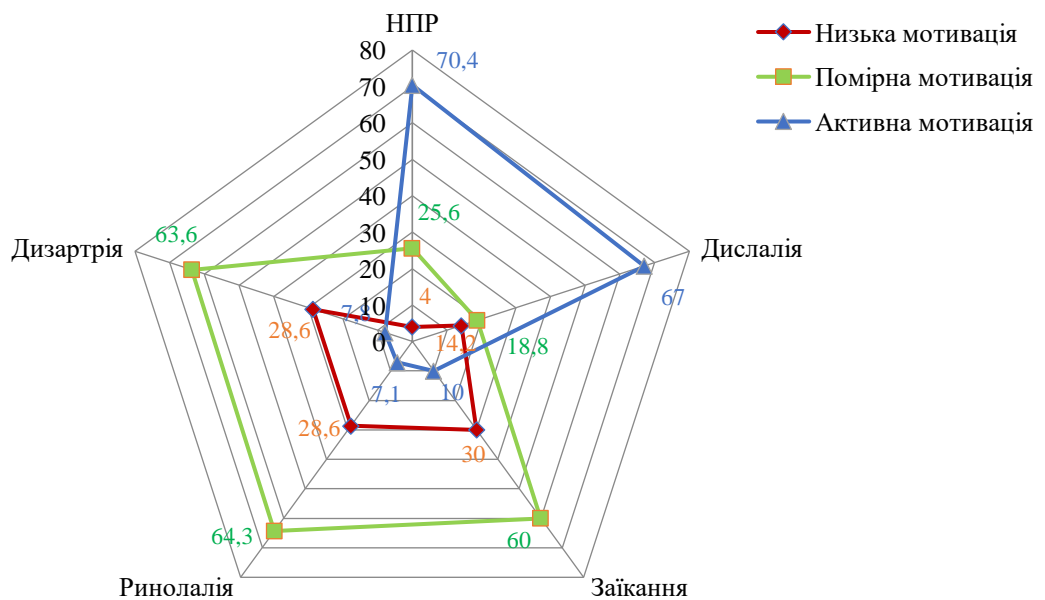


Рис. 4.15. Рівень розвитку мотивації мовлення в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Статистична значущість результатів дослідження за t -критерієм Стьюдента вказує, що 357 дошкільників з логопатологією ($M \pm SD = 3,8 \pm 1,4$; $SEM = 0,10$, де $M (\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD (m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти зі 250 дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 5,0 \pm 1,1$; $SEM = 0,10$), мали недостатньо стійку мотивацію до мовлення. Показники дітей з порушеннями мовлення (t_{em}) становлять 7,96 (зокрема, найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 11,57 (3,2 \pm 1,0)$, трохи менше із заїканням $t_{em} = 7,71 (3,0 \pm 0,9)$, з ринолалією $t_{em} = 4,98 (3,3 \pm 0,8)$ і найменше з дислалією $t_{em} = 2,88 (4,6 \pm 1,4)$). Виявлена стандартна помилка різниці (SED) складає 0,34.

При критичному значенні t -критерію Стюдента ступінь свободи (γ) дорівнює 605 (у дітей з дислалією $\gamma = 460$; заїканням $\gamma = 288$; ринолалією $\gamma = 276$; дизартрією $\gamma = 325$), а табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,96. Оскільки $t_{em} > t_{tab}$, то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і підтверджує відмінності між досліджуваними групами. Отже, можемо стверджувати, що в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією недостатньо сформована мотивація до мовлення, що провокує небажання взаємодіяти з колективом однолітків та дорослими. Почуття невпевненості, страх перед мовленням перешкоджає соціальному та особистісному розвитку, прогнозуючи проблеми інтеграції в загальноосвітньому просторі.

Вплив розвитку мовлення на мотиваційну спрямованість досліджуємо за модифікованою методикою «Навчально-ігровий майданчик». Вибір дитиною зображуваного персонажа вказує на її пізнавально-активну, соціально-адаптовану або внутрішньо-позиційну спрямованість. Зокрема, пізнавально-активна спрямованість притаманна 90 (36%) дітям із нормотипоим психофізичним розвитком і 62 (17,4%) – з логопатологією (42 (19,8%) – з дислалією, 10 (25%) – із заїканням, 3 (10,7%) – з ринолалією, 7 (9,1%) – з дизартрією). Вибір дошкільників характеризує їхню самостійність, відповідальність, ініціативність у прийнятті рішень, спрямованість на досягнення успіхів у навчально-пізнавальній діяльності; усвідомлене ставлення до розумової діяльності, умотивованість, морально-вольову, інтелектуальну сформованість до навчання в школі; готовність долати перешкоди, відкритість у взаєностосунках; сприйняття навчання, як суспільно зумовленого та необхідного (рис. 4.16).

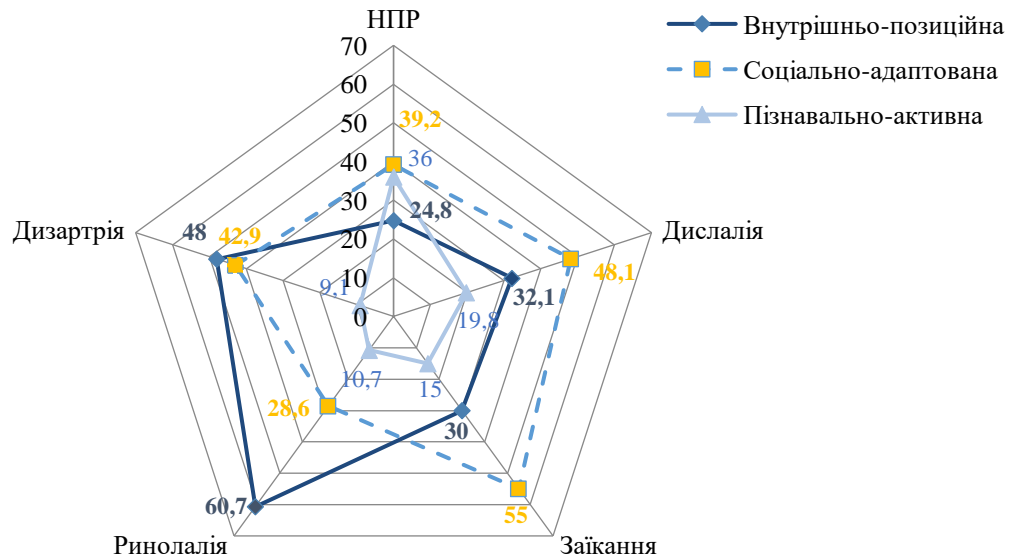


Рис. 4.16. Рівень розвитку мотиваційної спрямованості в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Соціально-адаптована спрямованість найбільше виявлена в 161 (45,1%) дітей із логопатологією (переважно із дислалією – 102 (48,1%), заїканням – 18 (45,0%), дизартрією – 33 (42,9%), менше з ринологалією – 8 (28,6%) і 98 (39,2%) з нормотиповим розвитком. Визначені результати дослідження свідчать, що в процесі комунікативної взаємодії (мотивація до мовлення) не всі діти реалізували свій мовленнєвий потенціал, але під час вибору зображувального персонажа (за методикою «Навчально-ігровий майданчик») на підсвідомому рівні мали бажання спілкуватися зі своїми однолітками. Прагнення до дружніх стосунків домінувало над пізнавальною активністю та внутрішніми переживаннями.

Внутрішньо-позиційну спрямованість спостерігаємо в більшій частині дітей із порушеннями мовлення (134 – 37,5%): найбільше з ринологалією – 17 (60,7%), менше з дизартрією – 37 (48,0%), дислалією – 68 (32,1%) та заїканням – 12 (30,0%) і лише 62 (24,8%) з нормотиповим психофізичним розвитком. Вибір дошкільників засвідчує, що навчальна діяльність та соціальні стосунки є менш пріоритетними; значна увага надається особистісним бажанням, почуттям та проблемам; переважає ігрова діяльність. Під час вибору персонажа діти

постійно потребують допомоги педагога, не виявляють активності та бажання виконувати завдання.

Перевірка результатів завдання з методики «Навчально-ігровий майданчик» методами математичної статистики t -критерій Стьюдента показали, що діти з логопатологією ($M \pm SD = 1,7 \pm 0,6$; $SEM = 0,05$), як в порівняти з однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 2,1 \pm 0,7$; $SEM = 0,07$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), виявляли низьку пізнавально-активну спрямованість. Натомість найвищу активність спостерегли щодо соціально-адаптованої та внутрішньо-позитивної спрямованостей. Загальні емпіричні показники (t_{em}) становлять 4,60 (зокрема, найбільша різниця виявлена в дітей із дизартрією $t_{em} = 4,85$ ($1,6 \pm 0,6$), менша – з ринолалією $t_{em} = 3,90$ ($1,2 \pm 0,4$), з дислалією $t_{em} = 2,37$ ($1,8 \pm 0,7$) і найменша – із заїканням $t_{em} = 1,42$ ($1,5 \pm 0,6$)). Стандартна помилка різниці (SED) відповідає 0,25. Критичне значення t -критерій Стьюдента складає ступінь свободи (γ) – 605, а табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ – 1,96. Зважаючи на те, що $t_{em}(2,37) > t_{tab}(1,96)$, то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і дає підстави стверджувати, що між групами дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують відмінності. Дослідження показало, що в дітей з порушеннями мовлення різне мотиваційне спрямування: значна частина з них хотіла гратися, найменша – вчитися і найбільша – зацікавлена в соціальній взаємодії. Незважаючи на те, що на практиці такі діти не виявляли мовленнєвої активності (через низьку самооцінку, невпевненість, страх перед мовленням), все ж таки підсвідомо вони прагнули до комунікативних дій із своїми однолітками. Пізнавальна та внутрішня мотивація в цьому випадку відходила на другорядні позиції.

Мотивацію навчання розглядаємо за методикою М. Гінзбурга. У дітей із нормотиповим психофізичним розвитком переважає навчальний мотив (68 – 27,2%), далі – соціальний (50 – 20,0%), ігровий (44 – 17,6%), позиційний (38 – 15,2%) та оцінний (36 – 14,4%), на останньому місці – зовнішній мотив

(14 – 5,6%). Загальні показники вказують, що в дітей із логопатологією переважає ігровий (80 – 22,4%) та соціальний (81–22,7%) мотиви, меншою мірою функціонує позиційний (68 – 19,0%) та навчальний (66–18,5%). Третю позицію посідає оцінний (45 – 12,6%) мотив, і останню – зовнішній (17 – 4,7%) (рис. 4.17).

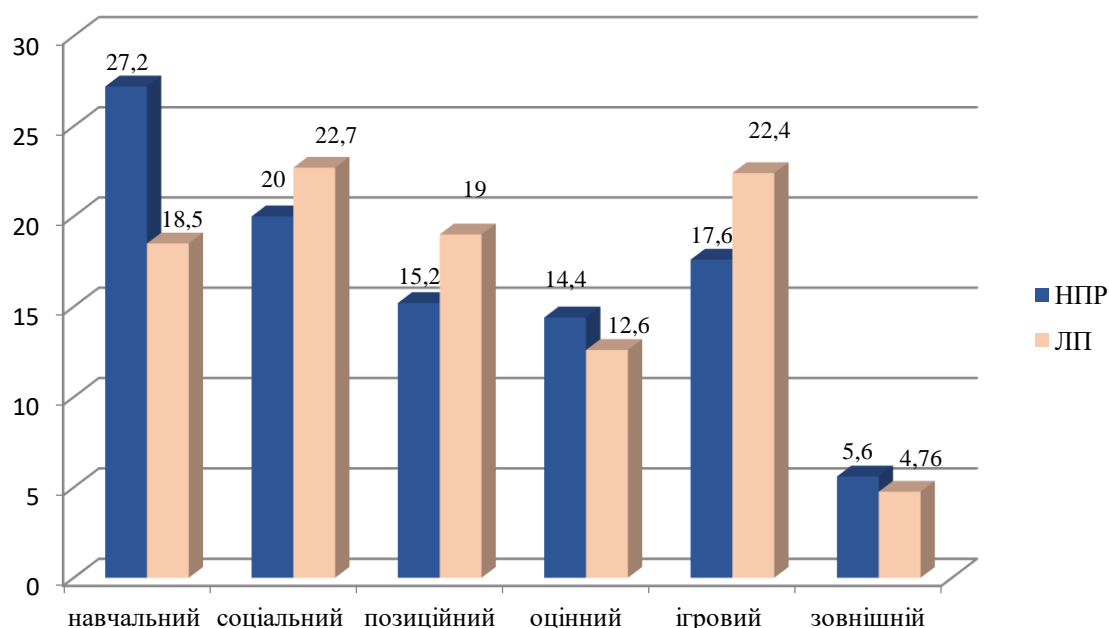


Рис. 4.17. Домінуючі мотиви дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Однак результати за категоріями дітей різняться, як-от: *навчальний мотив* найбільшою мірою притаманний дошкільникам із дислалією (52 – 24,5%) і найменшою – із заїканням (6–15,0%), дизартрією (6–7,8%) ринолалією (2–7,1%). *Соціальний мотив* спостерігаємо в значній частини дітей із ринолалією (10 – 36%), дислалією (48 – 22,6%), заїканням (8 – 20,0%) та з дизартрією (15–19,5%). *Позиційний мотив* найбільшою мірою характерний для дошкільників із ринолалією (6 – 21,4%), дизартрією (16–20,8%), заїканням (8 – 20,0%) та дислалією (38 – 17,9%). *Оцінний мотив* мають переважно діти з дислалією (36 – 17,0%). Меншою мірою він простежується в дошкільників із заїканням (4 – 10,0%), дизартрією (5 – 6,5%). Натомість у ринолаліків його не виявлено. *Ігровий мотив* властивий дітям із дизартрією (28 – 36,4%), заїканням (12 – 30,0%), ринолалією (6 – 21,4%) і найменше – з дислалією (34 – 16,0%). *Зовнішній мотив* краще проявляється в дітей із ринолалією (4 – 14,1%) і гірше –

в інших групах дітей (дизартрією (7 – 9,0%), заїканням (2 – 5,0%), дислалією (4 – 2,0%)) (рис. 4.18).

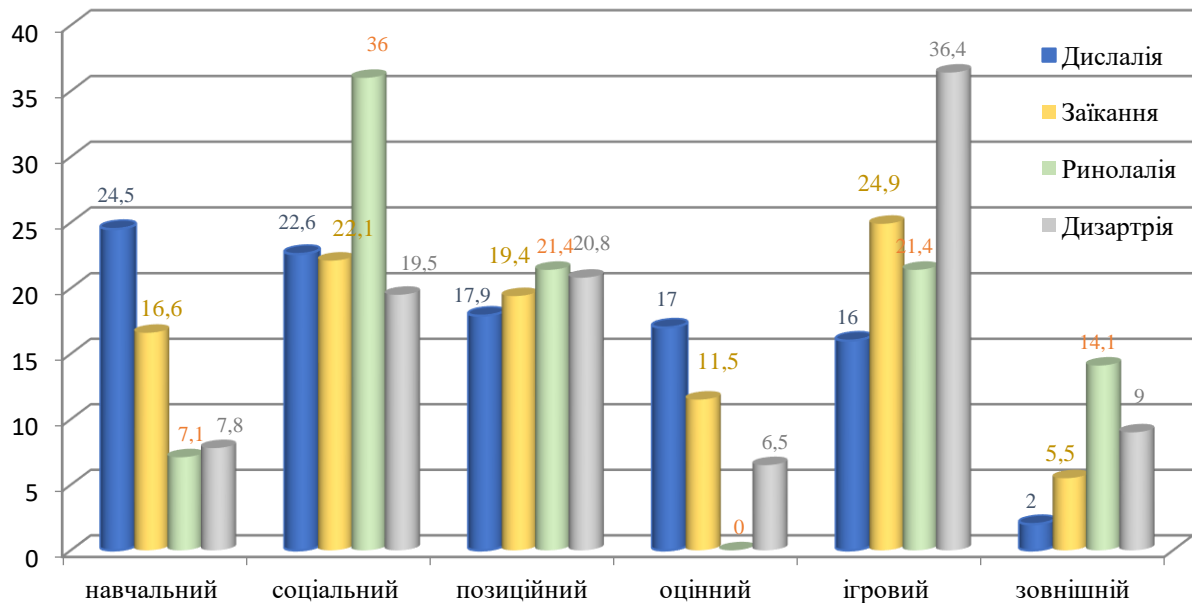


Рис. 4.18. Домінуючі мотиви дітей старшого дошкільного віку із логопатологією

Загальні результати за методикою М. Гізбульга визначають триступеневу шкалу враженості мотивації до навчання: високу, середню та низьку. Зокрема, висока – містить навчальний та соціальний мотиви, які переважають у 118 (47,2%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та 147 (41,2%) – з логопатологією (найбільше – у дошкільників із дислалією (100 – 47,1%), менше – з ринолалією (12 – 42,9%), заїканням (14 – 35,0%) та дизартрією (21 – 27,3%)). Дітям цього рівня властивий високий пізнавальний інтерес до навчальної діяльності, бажання здобувати нові знання та займатися саморозвитком; усвідомлення статусу учня та соціальної необхідності вчитися; прагнення взаємодіяти з колективом однолітків та дорослими.

Середня мотивація навчання, відповідає оцінному та позиційному мотивам, які характерні для 113 (31,7%) дітей із логопатологією (з дислалією (74 – 34,9%), заїканням (12 – 30,0%), дизартрією (21 – 27,3%) та ринолалією (63 – 21,4%)). Названі мотиви визначають бажання дошкільників отримувати схвалення від дорослих, прагнення постійно виділятися серед дітей;

зацікавленість зовнішньою атрибутикою шкільного життя, отримання нової значущої ролі в стосунках із оточенням.

Низька мотивація навчання містить зовнішній та ігровий мотиви, які більшою мірою притаманні дітям із логопатологією (97 – 27,2%; зокрема, з дизартрією (35 – 45,4%), ринолалією (10 – 35,5%) та заїканням (14 – 35,0%)) і меншою мірою – з нормотиповим розвитком (58 – 23,2%). Такі дошкільники не мають бажання вчитися, у них домінує ігрова діяльність; стійке підпорядкування думці авторитарних осіб; нерозуміння учнівських обов’язків та призначення закладів загальної середньої освіти (див. рис. 4.19).

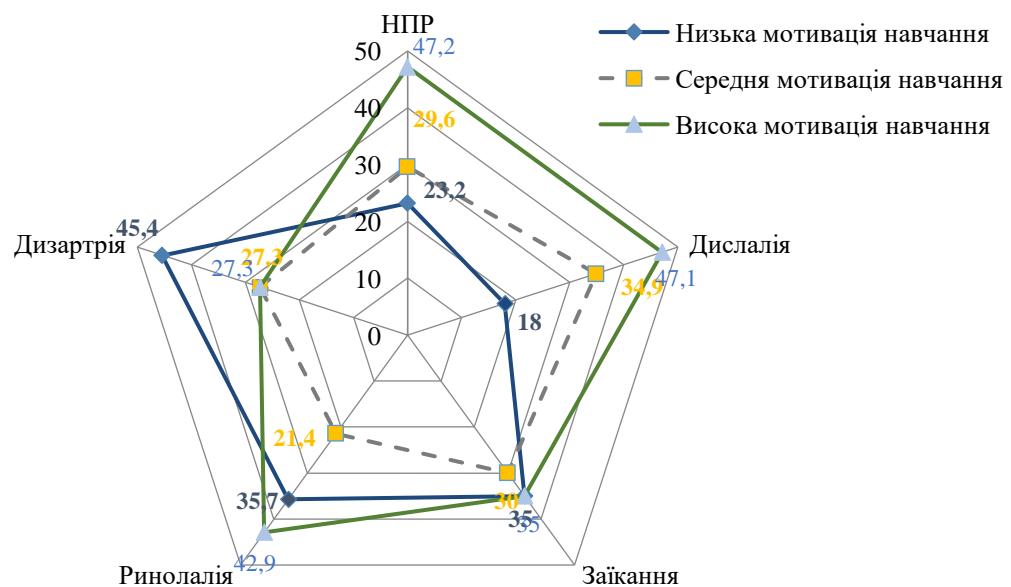


Рис. 4.19. Рівень розвитку мотивації навчання в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Достовірність відмінностей виборів оцінювалася за допомогою *t*-критерію Стюдента. Отримані показники дають змогу констатувати таке: 1) узагальнені результати свідчать про низьку мотивацію до навчання в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($M \pm SD = 2,7 \pm 1,5$; $SEM = 0,11$, де $M (\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD (m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 3,1 \pm 1,6$; $SEM = 0,15$); емпіричні показники (t_{em}) становлять – 1,71. Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,17. Ступінь

свободи ($\gamma = 605$) і табличне значення ($t_{tab} = 1,96$) у межах $p = 0,05$ вказує на збільшення результату емпіричного дослідження ($t_{em} > t_{tab}$), що доводить гіпотезу H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$), і дає підстави для висновку, що результати дослідження дітей із логопатологією нижчі, ніж з нормотиповим психофізичним розвитком;

2) групи дітей із порушеннями мовлення неоднорідні, між ними існують показникові відмінності. Зокрема, дошкільники з дислалією ($3,1 \pm 1,4$) за методом статистичного оцінювання прирівнювалися до дітей із нормотиповим психофізичним розвитком їхній емпіричний результат менший за табличне значення ($t_{em} = 0,43 < t_{tab} = 1,96$), чого не спостерігалось в інших категоріях дітей (із заїканням $t_{em} = 1,98$ ($2,3 \pm 1,6$); ринолалією $t_{em} = 2,35$ ($2,0 \pm 1,2$); дизартрією $t_{em} = 3,43$ ($2,2 \pm 1,5$)). Результати вибору вказують на низький рівень мотивації до навчання та соціальної взаємодії і підкреслюють неготовність до умов шкільного навчання.

Узагальнені показники констатувального експерименту (за всіма методиками) доводять, що мотиваційна складова психологічного компонента мовленнєвої готовності на високому рівні (від 12 до 17 балів) притаманна 112 (44,8%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком і 101 (28,3%) – з логопатологією (найбільше спостерігаємо в дошкільників із дислалією (78 – 36,8%), із заїканням (14 – 35,0%), менше – з ринолалією (2 – 7,1%) і з дизартрією (7 – 9,0%)). Середній рівень (від 6 до 11 балів) найбільше виявлено у всіх категоріях дітей, зокрема, у 124 (49,6%) дошкільників з нормотиповим розвитком та 166 (46,5%) – з порушеннями мовлення (з ринолалією (16 – 57,2%), заїканням (20 – 50,0%), дислалією (96 – 45,3%) та дизартрією (34 – 44,2%)). Низький рівень (від 0 до 5 балів) мотиваційної складової найбільше спостережено в старших дошкільників із логопатологією (90 – 25,2%, зокрема, з дизартрією (36 – 46,8%), ринолалією (10 – 35,7%), заїканням (6 – 15,0%) та дислалією (38 – 17,9%)) і лише в 14 (5,6%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком (рис. 4.20).

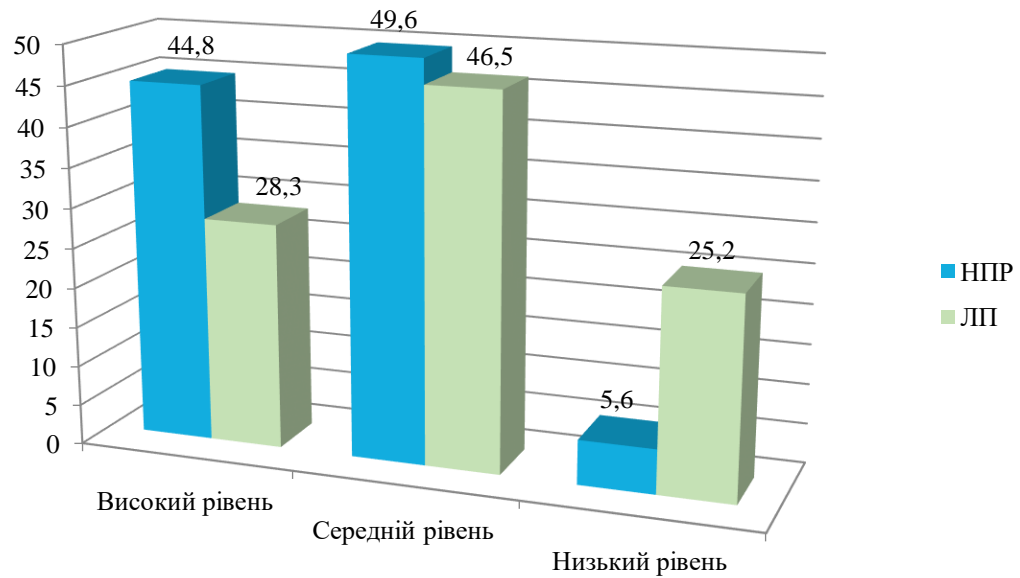


Рис. 4.20. Загальний рівень розвитку мотиваційної складової

Статистичний аналіз узагальнених результатів дослідження мотиваційної складової свідчать, що більшість дошкільників з логопатологією ($M \pm SD = 8,3 \pm 3,4$; $SEM = 0,24$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 10,2 \pm 3,0$; $SEM = 0,27$), має недостатньо сформовану мотивацію щодо мовлення та навчання, їхня мотиваційна спрямованість визначена соціальною адаптацією та внутрішньою позиційністю. Експериментальні показники дітей з порушеннями мовлення (t_{em}) дорівнюють 4,99. Виявлена стандартна помилка різниці (SED) становить 0,375. При критичному значенні t -критерію Стьюдента ступінь свободи (γ) дорівнює 605, а табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,96. Оскільки емпіричні результати вищі за табличні ($t_{em} 4,99 > t_{tab} 1,96$), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) стає прийнятною і дозволяє стверджувати, що між групами досліджуваних дітей із логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності (див. табл. 4.10).

Таблиця 4.10

Статистичні показники мотиваційної складової в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР

Мотиваційна складова	Емпіричне значення	Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія	ЛП	ННР
Мотивація мовлення	t_{em}	2,88	7,71	4,98	11,57	7,96	
	SED	0,16	0,26	0,34	0,15	0,34	
	p	0,72**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	4,6 ± 1,4	3,0 ± 0,9	3,3 ± 0,8	3,2 ± 1,0	3,8 ± 1,4	5,0 ± 1,1
Мотиваційна спрямованість	t_{em}	2,37	1,42	3,90	4,85	4,60	
	SED	0,09	0,18	0,21	0,10	0,08	
	p	0,01	0,15	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	1,8 ± 0,7	1,5 ± 0,6	1,2 ± 0,4	1,6 ± 0,6	1,7 ± 0,6	2,1 ± 0,7
Мотивація навчання	t_{em}	0,43	1,98	2,35	3,43	1,71	
	SED	0,20	0,39	0,45	0,23	0,17	
	p	0,66	0,04	0,02	0,07**	0,08	
	$M \pm SD$	3,1 ± 1,4	2,3 ± 1,6	2,0 ± 1,2	2,2 ± 1,5	2,7 ± 1,5	3,1 ± 1,6
Табл. значення ($p=0,05$)	γ	460	288	276	325	605	
	t_{tab}	1,965	1,969	1,969	1,968	1,961	
Загальний показник інтелектуальної функційності		Емпіричні показники: $t_{em} = 4,99$ Стандартна помилка різниці: $SED = 0,37$ Статистичне значення: $p < 0,01^{**}$ (при $p = 0,05$) Табличні показники: ($p = 0,05$) = 1,96 Відхилення (при $p = 0,05$): $t_{em} > t_{tab} = 4,99 > 1,96$ Середня арифметична балів: $M \pm SD = 8,3 \pm 3,4$					10,2 ± 3,0

Виявлена несформованість мотиваційної складової в дітей із логопатологією передбачає розробку навчально-розвиткової методики, що дозволить скоригувати мотивацію мовлення, мотиваційну спрямованість та мотивацію навчання. У подальшому це дозволить майбутньому учневі на достатньому рівні підтримувати мовленнєвий, навчально-пізнавальний і соціальний мотиви та без ускладнень інтегруватися в загальноосвітнє середовище.

4.1.3 Емоційний розвиток дітей старшого дошкільного віку з логопатологією

Вивчення емоційної грамотності в дітей старшого дошкільного віку передбачає дослідження вмінь розшифровувати емоційні схеми, зчитувати емоції з обличчя співрозмовника, розуміти значення емоційних проявів у різних

життєвих ситуаціях, демонструвати та характеризувати їх, переживати під час спілкування.

Під час створення методики були враховані наукові дослідження (І. Мартиненко, 2017; Р. Ekman, 1992; R. Russell, 1980; M. Bullock, 1985 та ін.), у яких зазначено, що більшість старших дошкільників (особливо діти з порушеннями мовлення) має недостатньо розвинене співвідношення емоцій відповідно до їх назв. Як правило, діти виділяють слова, які є носіями яскраво виражених емоцій: *«радість»*, *«сум»*, *«гнів»*, натомість інші відносять до негативного або позитивного емоційного «сімейства». І лише невеликий відсоток дошкільників може їх диференціювати. Ми передбачаємо, що дошкільники можуть плутати схожі між собою емоції, які оцінюються в 0,5 бала (правильна відповідь – 1 бал). Варто наголосити, що в дослідженні більшу увагу звертаємо не на заміну емоцій, а саме на вивчення загального рівня сформованості емоційної грамотності, що визначатиме емоційну складову мовленнєвої готовності.

Дослідження за методикою «Розшифрування емоційних схем» свідчить, що 79 (22,2%) дошкільники з логопатологією (діти з дислалією – 56 (26,4), заїканням – 10 (25,0%), ринолалією – 8 (28,6%), дизартрією – 5 (6,5%)) та 126 (50,4%) з нормотиповим психофізичним розвитком розкодовують емоційну мову ідеограм на високому рівні. Діти уважно вивчають схематичне зображення, деякі вголос висловлюють припущення щодо належності смайлика до того чи того виду емоцій. У більшості дітей викликає сміх зелений смайлик, що позначає *«відразу»*; вони намагаються розповісти про власні схожі відчуття. Під час дослідження дошкільники часто плутають малюнки зі схожими позитивними (*радість, захоплення, задоволення*) та негативними (*незадоволення, гнів*) емоціями, але на загальний результат це не вплинуло, оскільки більшість емоційних схем з назвами було все ж таки співвіднесено правильно.

Середній рівень спостерігаємо більшою мірою в дітей з логопатологією (204 – 57,1%) (з дислалією – 124 (58,5%), заїканням – 22 (55,0%), ринолалією – 12 (42,8%), дизартрією – 46 (59,8%)) і лише 108 (43,2%) – з нормотиповим

психофізичним розвитком. Дошкільники неуважні до візуальної інформації, яка потребує зосередженості та аналізу, тому часто допускають помилки, плутають схожі між собою емоції. Окрім того, потребують чималої додаткової стимулювальної допомоги, яка вимагає пояснення значень слів, що позначають емоції, як-от: «*захоплення*» (отримуємо від улюбленої діяльності), «*відраза*» (щось не подобається), «*недовіра*» (сумніваємось у чомусь), «*незадоволення*» (наприклад, дискомфортні відчуття: жарко, холодно, нудно тощо), «*співчуття*» (співпереживання людям, тваринам, які опинилися в скрутній ситуації). У деяких дітей спостерігали нерозуміння україномовних слів; дошкільники краще сприймали назви емоцій російською (відраза – отвращение; подив – удивление; співчуття – сочувствие), пояснюючи це тим, що багато з них дивляться мультфільми саме цією мовою. Отож, незнання назв емоцій рідною мовою призводить до труднощів пов'язаних із сприйманням та їх позначенням.

Низький рівень притаманний найбільше дітям з логопатологією (74 – 20,7%) (з дислалією – 32 (15,1%), заїканням – 8 (20,0%), ринолалією – 8 (28,6%), дизартрією – 26 (33,7%)) і найменше – з нормотиповим психофізичним розвитком (16 – 6,4%). Дошкільники не проявляли значної активності під час дослідження, не правильно співвідносили назви емоцій із зображувальними малюнками навіть під час пояснювальної допомоги з боку експериментатора. Окрім плутання сімейно-схожих емоцій, діти не усвідомлювали багатьох значень. Наприклад, на прохання показати смайлик, що виражає «сум», часто демонстрували зображення, які позначали «*подив*», «*недовіру*», «*страх*», «*незадоволення*», «*гнів*» тощо. Іноді, вони відмовлялися виконувати завдання, аргументуючи тим, що не знають правильної відповіді або їм не цікаво. Відповідно це призводило до найнижчих результатів, як порівняти з їхніми однолітками (рис. 4.21).

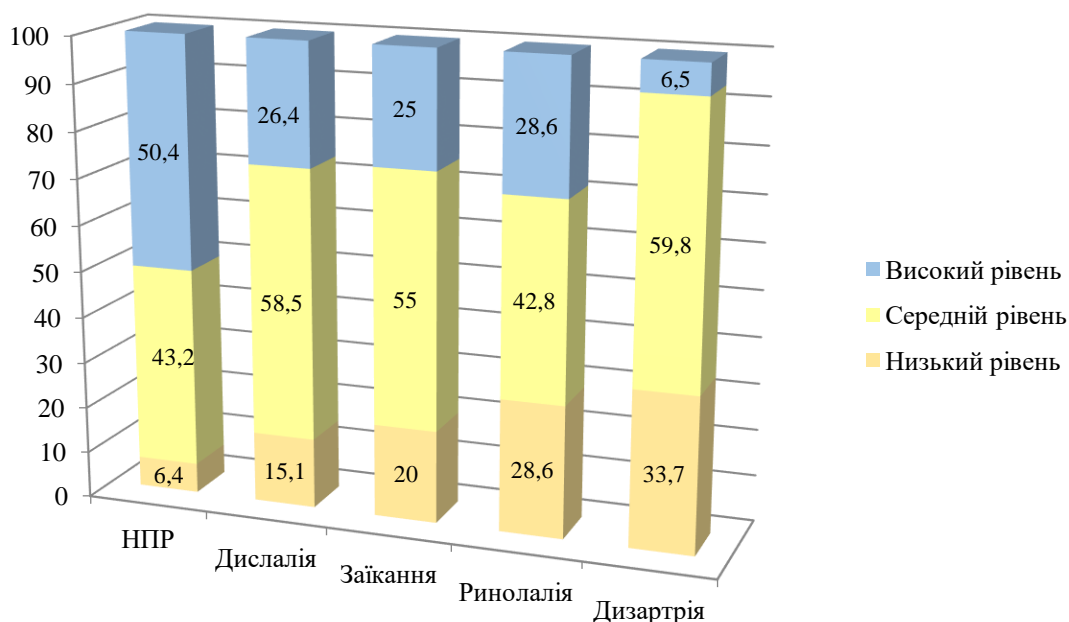


Рис. 4.21. Рівень розвитку вмінь розшифровувати емоційні схеми дітьми з ЛП та НПР

Додатково з'ясовано, що діти з логопатологією безпомилково розпізнають емоції, які позначають «сум» (327 – 91,6%), «гнів» (334 – 93,6%); важче ідентифікують нейтральні емоції, зокрема «цікавість» (75 – 34,5%), «співчуття» (102 – 28,6%), «недовіру» (128 – 35,9%) (рис.4.22).

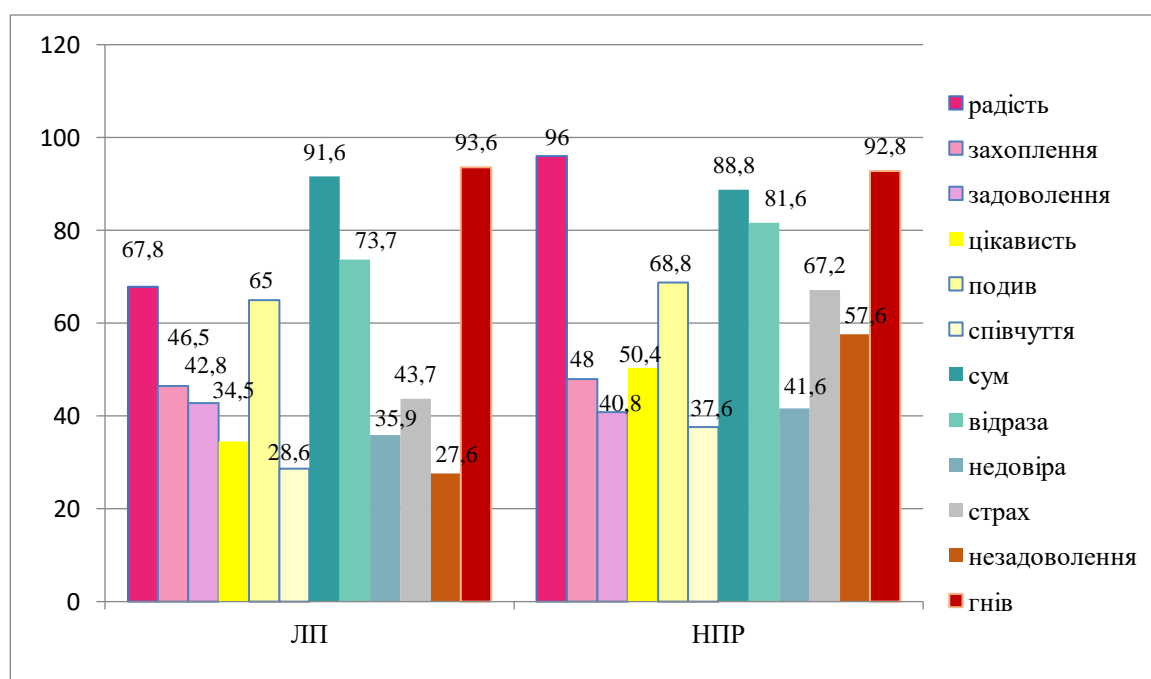


Рис. 4.22. Домінуючі емоції у дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Окрім того, дошкільники переважно орієнтуються на нижню частину смайлика – ротіву, і часто не звертають уваги на змінну позицію верхньої

частини – очей та брів. Наприклад, під час дослідження дитина з порушеннями мовлення на прохання показати смайлик, який виражає емоцію «страх», обирає – «подив». Пояснює свій вибір тим, що в смайлика відкритий рот, а це вказує на почуття страху. Також більшість дітей із логопатологією, як порівняти з нормотиповим розвитком, прототипні емоції відносить до сімейного типу. Наприклад, «радість» (242 – 67,8%) замінюють «захопленням» (40 – 11,2%) або «задоволенням» (75 – 21,0%) і навпаки; «недовіру» визначають як «страх» (18 – 5,0%), «незадоволення» (95 – 26,6%), «гнів» (115 – 32,2%) тощо.

Щоб перевірити результати дослідження за завданням «Розшифрування емоційних схем», використовуємо t -критерій Стьюдента для незалежної вибірки.

Статистичний аналіз результатів дослідження завдання спрямованого на розшифрування емоційних схем, показав, що 357 дошкільників із логопатологією ($M \pm SD = 6,6 \pm 2,0$; $SEM = 0,14$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти зі 250 дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 8,2 \pm 1,6$; $SEM = 0,15$), продемонстрували слабкі вміння співвідносити емоції із зображеними смайликами. Показники дітей з порушеннями мовлення (t_{em}) становлять 6,88 (зокрема, найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 8,19$ ($5,7 \pm 1,9$), менше – з дислалією $t_{em} = 4,27$ ($7,2 \pm 1,9$), заїканням $t_{em} = 3,36$ ($6,6 \pm 2,2$) та ринолалією $t_{em} = 3,63$ ($6,4 \pm 2,4$)). Виявлена стандартна помилка різниці (SED) складає 0,218. При критичному значенні t – критерію Стьюдента ступінь свободи (γ) дорівнює 605 (у дітей з дислалією – $\gamma = 460$; заїканням – $\gamma = 288$; ринолалією – $\gamma = 276$; дизартрією – $\gamma = 325$), а табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,96. Оскільки $t_{em} > t_{tab}$, то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і дає підстави стверджувати, що між групами досліджуваних дітей з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності. Метод математичної перевірки підтверджує наявність недостатньо сформованих знань у старших дошкільників із порушеннями мовлення про схематичні типи емоцій, розкриває низький рівень обізнаності й уявлень про види емоцій та їх

властивості. Не вміння правильно розпізнати емоційний фон співрозмовника провокує проблеми в соціальній (відмова від спілкування, вербально-агресивна поведінка тощо) та особистісній (страх перед мовленням, низька самооцінка) сферах, що утруднює інтеграцію в освітній простір.

Наступним кроком у нашій роботі є вивчення вмінь дітей розшифровувати емоції з облич людей. Для цього використовуємо завдання «Зчитування лицевої експресії». Результати дослідження свідчать, що в дітей старшого дошкільного віку з різним рівнем мовленнєвого розвитку виникали труднощі саме під час аналізу фрагментарних емоцій дівчинки з різних світлин. Дошкільникам не вистачало додаткової інформації, яка звузила б пошук потрібної картки, наприклад, ситуації, що викликає відповідну емоцію. Також завдання ускладнювалося тим, що на світлинах були відображені справжні пережиті почуття, а не штучно продемонстровані, які б значно полегшили впізнавання. Тому показники щодо виконання цього завдання нижчі, ніж щодо співвідношення дітьми назв емоцій із схематичними зображеннями.

Високий рівень зчитування лицевої експресії належить 90 (36%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком і 77 (21,6%) дітям із логопатологією, зокрема, – більшій кількості дошкільників із дислалією (66 – 31,2%) і меншій із заїканням (4 – 10%), ринолалією (2 – 7,1%) та дизартрією (5 – 6,5%). Дошкільники зосереджено вивчали світлини, намагалися без сторонньої допомоги знаходити потрібну емоцію в дитини. Траплялися випадки заміни позитивних або негативних емоцій, близьких за чуттєвим значенням. Такий вибір зменшує кількісний показник, але на загальний результат високого рівня суттєво не впливає.

Середній рівень притаманний більшій кількості досліджуваних, а саме 175 (49,0%) дошкільникам із логопатологією (дислалією – 98 (46,2%), заїканням – 24 (60,0%), ринолалією – 16 (57,1%), дизартрією – 37 (48,1%)) та 134 (53,6%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Діти поспішали зробити вибір, як правило, не обдумуючи свого рішення. Труднощі в них викликали декілька емоцій, зокрема «радість». Під час її вибору досліджувані звертали увагу на

посмішку, а не зоровий контакт дівчинки, тому обирали світлину із зображенням «задоволення» або «цікавості». Окрім того, «недовіру» плутали з «сумом», «відразою», пояснюючи це тим, що кутики рота в дівчинки опущені донизу (дошкільники не враховували вираз очей, який підкреслював саме її емоційний стан). Також спостерегли тенденцію щодо заміни сімейно-схожих між собою емоцій. Під час експерименту педагог надавав дітям стимулювальну допомогу, спрямовану на зосередження особливостей мімічних образів: фокусування на деталях; пригадування власних емоційних позицій; демонстрування емоцій тощо, чим спонукав дошкільників до аналізу власних та сприйнятих емоцій.

Низький рівень спостерігаємо в 105 (29,4%) дітей із логопатологією (з дислалією – 48 (22,6%), заїканням – 12 (30,0%), ринолалією – 10 (35,8%), дизартрією – 35 (45,4%)) і лише в 26 (10,4%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Для старших дошкільників це завдання складніше за попереднє. Їм важко сконцентруватися на мімічних виразах обличчя та співвіднести назву емоції з її станом. Окрім типових замінь, що траплялися в дітей із високим та середнім рівнями, додатково спостережені необґрунтовані вибори, наприклад, «співчуття» – «недовіра»; зосередження лише на нижній частині обличчя і відсутність уваги до верхньої, що є більш інформативною. Наприклад, під час прохання показати світлину, на якій дівчинка відчуває «страх» дитина з дизартрією обирає картку з емоцією «радість». Свій вбір аргументує тим, що в дівчинки широко відкритий рот. Дошкільник не користується підказками педагога, робить свій вибір або відмовляється виконувати завдання, якщо відчуває труднощі. Низькі результати вказують на недостатню спостережливість дітей, невміння фіксувати увагу на міміці обличчя, розпізнавати та аналізувати емоційний стан близького оточення (рис. 4.23).

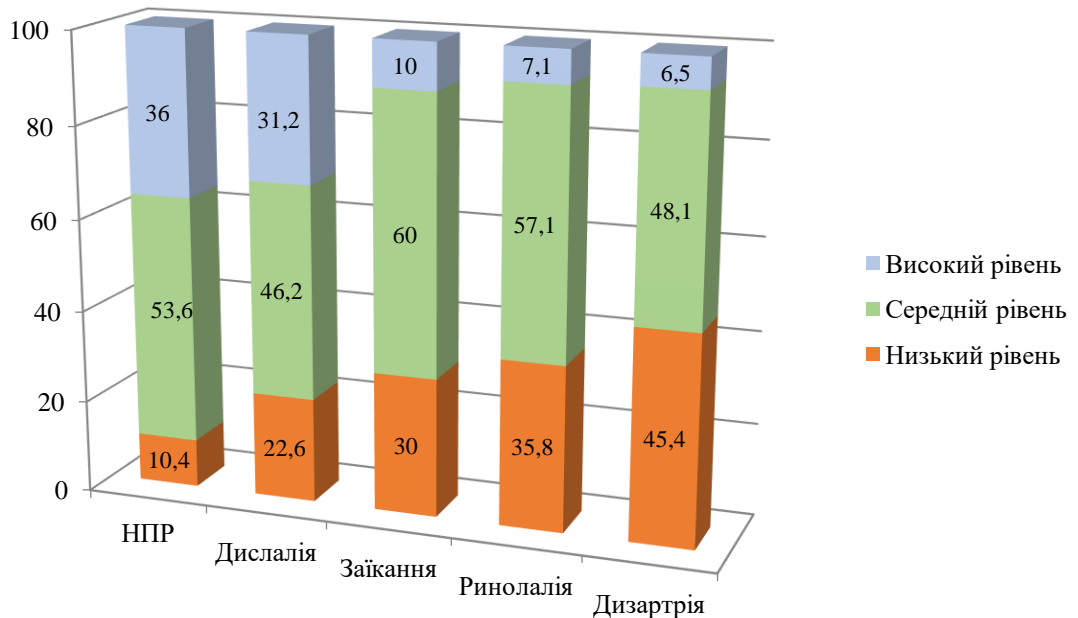


Рис. 4.23. Рівень розвитку вмінь зчитувати лицеву експресію дітьми старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Перевірка результатів завдання «Зчитування лицеві експресії» методами математичної статистики за допомогою t -критерію Стьюдента свідчить, що діти з логопатологією ($M \pm SD = 5,5 \pm 2,5$; $SEM = 0,17$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 7,3 \pm 1,8$; $SEM = 0,16$), виявили низькі вміння ідентифікувати емоції з пропонуваніх світлин. Їхні показники (t_{em}) становлять 6,71 (зокрема, найвищі виявлено в дітей з дизартрією $t_{em} = 8,87 (4,6 \pm 0,2)$, менші – із заїканням $t_{em} = 4,12 (5,1 \pm 2,0)$, ринологією $t_{em} = 4,07 (5,1 \pm 2,3)$ і найнижчі – з дислалією $t_{em} = 3,45 (6,3 \pm 2,4)$). Стандартна помилка різниці (SED) відповідає 0,25. Критичне значення t -критерій Стьюдента складає ступінь свободи (γ) – 605, а табличне (t_{tab}) значення – в межах $p = 0,05$ – 1,96. Зважаючи на те, що $t_{em} > t_{tab}$, то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і дає підстави стверджувати, що між групами дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності. У дошкільників з порушеннями мовлення недостатньо розвинене вміння аналізувати мімічні вирази облич близького оточення. Це призводить до

неправильного оцінювання емоційних позицій співбесідника та загострення міжособистісних стосунків, що заважатиме їхній адаптації в загальноосвітніх умовах.

Наступне завдання – це вивчення вмінь дитини розпізнавати емоції в життєвих ситуаціях, пояснювати їх та мімічно демонструвати. Для цього використовуємо методику – «Ідентифікація емоцій у життєвих ситуаціях». Під час дослідження спостерігаємо більш прогресивні результати, як порівняти з попередніми завданнями. Високі показники простежуємо в 158 (63,2%) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та в 136 (38,1%) з порушеннями мовлення, зокрема, з дислалією (110 – 52,0%), із заїканням (12 – 30%) ринолалією (6 – 21,4%), дизартрією (8 – 10,4%). Діти співвідносили емоції з життєвими ситуаціями, характеризують та відтворюють їх на високому рівні. Дошкільники обмірковують свій вибір, можуть його змінювати, також порівнюють ситуацію з особистим досвідом. Під час демонстрації емоцій не користуються допоміжною «емоційною маскою», а пробують відповідні емоції показати самостійно.

Середній рівень спостережено в 70 (28,0%) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та в 160 (44,8%) з порушеннями мовлення, зокрема, з дислалією (76 – 35,8%), із заїканням (22 – 55%) ринолалією (18 – 64,3%), дизартрією (44 – 57,1%). На запитання, пов'язані з позитивними почуттями (наприклад, «Яку емоцію проявляє дитина, коли її хвалять за гарно виконане завдання?» – «задоволення»), більшість із них використовує емоцію «радість». Трапляються проблеми під час ідентифікації, визначення та демонстрації таких емоцій, як «цікавість» і «співчуття». Схожими між собою здавались негативні емоції, зокрема «недовіра», «незадоволення» та «гнів». З метою виконання відповідних завдань діти потребують стимулювальної допомоги через навідні запитання, пояснення щодо показу «емоційної маски».

Дошкільники, котрим важко було підібрати емоцію до озвученої ситуації, а також охарактеризувати та продемонструвати її, належать до групи з низьким рівнем. Найбільше його спостережено в дітей із логопатологією (61 – 17,1%)

(з дислалією – 26 (12,2%), заїканням – 6 (15,0%), ринолалією – 4 (14,3%), дизартрією – 25 (32,5%)) і менше – з нормотиповим психофізичним розвитком (22 – 8,8%). Діти часто відволікалися, не уважно слухали запитання, іноді відповідали навмання або відмовлялися від виконання завдань. Вони не могли роз'яснити сутність того чи того емоційного стану. Демонстрація емоцій однотипна: для позитивних – «натягнута» посмішка, для негативних – скривлений донизу рот. До того ж верхня частина обличчя залишалася нерухомою. Ми звернули увагу на те, що в попередніх завданнях діти не зосереджували уваги на зміні очей, брів, лоба та носа, а отже не могли передати точність емоційного переживання (рис. 4.24).

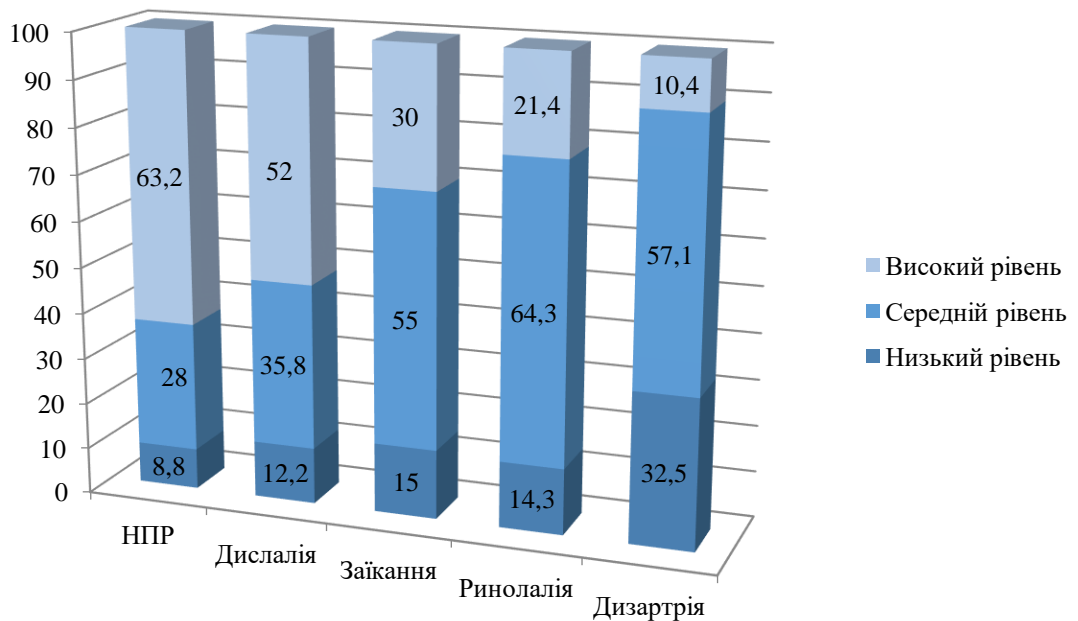


Рис. 4.24. Рівень розвитку вмінь ідентифікувати емоції в життєвих ситуаціях дітьми старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Застосований *t*-критерій Стьюдента підтвердив, що діти з порушеннями мовлення ($M \pm SD = 6,8 \pm 2,1$; $SEM = 0,15$, де $M \bar{x}$ – середнє значення бальної оцінки; $SD (m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 8,3 \pm 1,8$; $SEM = 0,16$), на середньому й низькому рівнях ідентифікували емоції в життєвих ситуаціях, але недостатньо їх характеризували та демонстрували. Емпіричні показники (t_{em}) дошкільників становлять 6,76 (у

дітей з дислалією $t_{em} = 4,13 (6,0 \pm 2,3)$; заїканням $t_{em} = 3,42 (6,5 \pm 2,2)$; ринолалією $t_{em} = 4,57 (6,3 \pm 2,1)$; дизартрією $t_{em} = 7,48 (7,3 \pm 2,0)$). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,22. Ступінь свободи (γ) – 605 та табличне значення ($t_{tab} = 1,96$) в межах $p = 0,05$ вказує на збільшення показників емпіричного дослідження ($t_{em} > t_{tab}$), що доводить гіпотезу H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) і дає підстави для висновку: результати дослідження дітей із логопатологією нижчі ніж з нормотиповим психофізичним розвитком. Старші дошкільники з порушеннями мовлення на відміну від своїх однолітків недостатньо розуміють, який вид емоції може відчувати людина в різних життєвих ситуаціях. Їхні знання обмежені незначною кількістю емоцій, тому під час зміни настрою їм важко пояснити свій емоційний стан або визначити його в інших.

Під час дослідження нас також цікавило, які емоції переживає дитина старшого дошкільного віку в процесі спілкування з однолітками та дорослими в умовах експерименту. Високий рівень потреби в комунікації спостерегли у 171 (47,9%) дошкільника з логопатологією (з дислалією – 142 (67,0%), заїканням – 14 (35,0%), ринолалією – 4 (14,2%), дизартрією – 11 (14,3%)) і 182 (72,8%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Діти були позитивно налаштовані на взаємодію з однолітками й педагогом. Вони проявляли активність у спілкуванні, не соромилися запитували дорослих. Виявляли зацікавленість до мовленнєвих завдань; їхній емоційно-позитивний настрій зберігався протягом усієї ігрової та навчальної діяльності.

Недостатньо стійкі емоції проявлялися в 103 (28,9%) дітей із порушеннями мовлення (з дислалією – 36 (17,0%), заїканням – 20 (50,0%), ринолалією – 12 (42,9%), дизартрією – 35 (45,4%)), а також у 62 (24,8%) дошкільника з нормотиповим психофізичним розвитком, котрі за показниками матеріалів експерименту мали середній рівень. У деяких дітей спостерігався авторитарний тип спілкування: нав'язування власних ідей; претензії щодо діяльності; зміна фокусу уваги на власні бажання та потреби. Їхній емоційний настрій змінювався від позитивно-активного до нейтрального.

Окрім того, були діти, котрі в умовах ігрової та навчальної діяльності не виявляли бажання співпрацювати та мали низький рівень прояву позитивних емоцій під час спілкування. Здебільшого це стосувалося дітей із логопатологією (83 – 23,2%, а саме: 34 (16,0%) – з дислалією, 6 (15,0%) – заїканням, 12 (42,9%) – ринолалією і 31 – (40,3%) – дизартрією) і незначного відсотка – з нормотиповим психофізичним розвитком (6 – 2,4%). У дошкільників спостерігалася низька комунікативна активність і негативно-емоційний настрій. Під час ігрової діяльності дошкільники могли бути замкнуті, сором'язливі, з низькою самооцінкою, непомітні серед інших дітей або чимось незадоволені, похмурі, дратівливі, з неадекватним реагуванням у різних ситуаціях. Вони неохоче відповідали на запитання дорослого, іноді відмовлялися виконувати завдання. Ми врахували той факт, що для дитини з порушеннями мовлення ситуація взаємодії з експериментатором була новою та незвичною, тому вони не були готові емоційно відкритися.

Перевірка результатів дослідження за допомогою методів математичної статистики показала, що діти з логопатологією ($M \pm SD = 2,9 \pm 1,1$; $SEM = 0,08$, де $M (\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD (m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої) на відміну від дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 3,5 \pm 0,8$; $SEM = 0,07$) недостатньо проявляють позитивні емоції в умовах спілкування з однолітками та дорослими. На це також вказують емпіричні показники (t_{em}), які складають 5.77 (у дітей з дислалією $t_{em} = 2,26 (3,2 \pm 1,4)$; заїканням $t_{em} = 6,33 (3,0 \pm 1,0)$; ринолалією $t_{em} = 5,95 (2,2 \pm 1,1)$; дизартрією $t_{em} = 7,48 (2,1 \pm 1,3)$). Виявлена стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 0,22. Ступінь свободи ($\gamma - 605$) і табличне значення ($t_{tab} - 1,96$, в межах $p = 0,05$) вказують на перевищення показників статистичного дослідження ($t_{em} > t_{tab}$), що доводить гіпотезу H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$). Це дає нам змогу стверджувати, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має недостатньо сформовану емоційну врегульованість; їм частіше притаманні негативні емоції (впертість, поведінковий негативізм, тривога, страх до чогось нового, зокрема до мовлення)

під час спілкування як з однолітками, так і з дорослими. Матеріали дослідження вказують на несформовану готовність цієї категорії дітей до взаємодії в умовах інтегрованого навчання.

Узагальнені показники експериментального дослідження доводять, що емоційна складова психологічного компонента мовленнєвої готовності саме на високому рівні притаманна найбільшою мірою дітям із нормотиповим психофізичним розвитком (124 – 49,6%) і лише четвертій частині дошкільників із логопатологією (110 – 30,8%, зокрема, найбільше – з дислалією (84 – 16,0%) і менше – із заїканням (14 – 35,0%), ринолалією (4 – 14,2%) та дизартрією (8 – 10,4%)). Середній рівень виявлено в однаковому відсотковому співвідношенні в дошкільників з порушеннями мовлення (150 – 42,0%, зокрема, з дислалією (80 – 37,8%), заїканням (20 – 50,0%), ринолалією (12 – 42,9%), дизартрією (38 – 49,4%)) і з нормотиповим розвитком (108 – 43,2%). Низький рівень емоційної грамотності найбільше спостережено в старших дошкільників з логопатологією (97 – 27,2%, зокрема, з дислалією (48 – 22,6%), заїканням (6 – 15,0%), ринолалією (12 – 42,9%), дизартрією (31 – 40,2%)) і лише в 18 (7,2%) дітей з нормотиповим психофізичним розвитком (рис. 4.25).

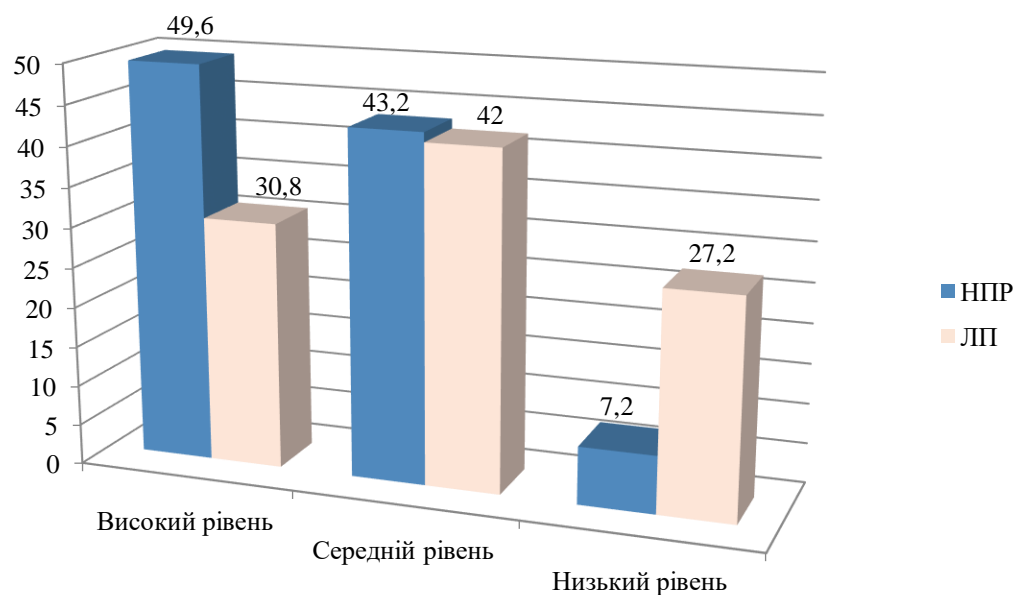


Рис. 4.24. Загальний рівень розвитку емоційної складової

Статистичний аналіз узагальнених результатів дослідження емоційної складової показав, що 357 дошкільників із логопатологією ($M \pm SD = 22,0 \pm 7,3$;

$SEM = 0,50$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з 250 дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 22,4 \pm 5,5$; $SEM = 0,49$) продемонстрували слабкі вміння, а саме: співвідносити емоції із схематичними зображеннями емоцій; розпізнавати емоції на поданих світлинах; ідентифікувати емоції в життєвих ситуаціях, характеризувати та демонструвати їх; проявляти позитивні емоції в умовах спілкування з однолітками та дорослими (табл. 4.11).

Таблиця 4.11

**Статистичні показники емоційної складової
дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Емоційна складова	Емпіричне значення	Діти з логопатологією (ЛП)				ЛП	ННР
		Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія		
Розшифрування емоційних схем	t_{em}	4,27	3,36	3,63	8,19	6,88	8,2 ± 1,6
	SED	0,23	0,41	0,49	0,26	0,21	
	p	0,01**	0,03**	0,04**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	7,2 ± 1,9	6,6 ± 2,2	6,4 ± 2,4	5,7 ± 1,9	6,6 ± 2,1	
Зчитування лицевої експресії	t_{em}	3,45	4,12	4,07	8,87	6,71	7,3 ± 1,8
	SED	0,28	0,44	0,53	0,30	0,25	
	p	0,07**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	6,3 ± 2,4	5,1 ± 2,0	5,1 ± 2,3	4,6 ± 2,4	5,5 ± 2,5	
Ідентифікація емоцій у життєвих ситуаціях	t_{em}	4,130	3,65	4,57	7,48	6,80	8,3 ± 1,8
	SED	0,25	0,44	0,52	0,27	0,22	
	p	0,01**	0,04**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	7,3 ± 2,0	6,3 ± 2,1	6,0 ± 2,2	6,3 ± 2,1	6,8 ± 2,1	
Емоційний супровід вербальної діяльності	t_{em}	2,263	2,96	5,95	7,48	5,33	3,5 ± 0,7
	SED	0,12	0,19	0,22	0,11	0,11	
	p	0,02	0,38**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	3,2 ± 1,1	3,0 ± 1,0	2,7 ± 2,5	2,6 ± 2,4	2,6 ± 0,9	
Табл. значення ($p=0,05$)	(γ)	460	288	276	325	605	
	t_{tab}	1,965	1,969	1,969	1,968	1,961	
Загальний показник емоційної складової	Емпіричні показники: $t_{em} = 7,33$ Стандартна помилка різниці: $SED = 0,7$ Середня арифметична балів $M \pm SD$: 21,9 ± 7,3 Статистичне значення: $p < 0,01^{**}$ (при $p = 0,05$) Табличні показники: ($p = 0,05$) = 1,961 Відхилення (при $p = 0,05$): $t_{em} > t_{tab} = 7,33 > 1,96$ Середня арифметична балів: $M \pm SD = 22,0 \pm 7,3$						28,5 ± 5,8

Показники дітей з порушеннями мовлення (t_{em}) дорівнюють 7,33. Виявлена стандартна помилка різниці (SED) складає 0,75. При критичному значенні t -критерій Стюдента ступінь свободи (γ) дорівнює 605, а табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,96. Оскільки $t_{em} > t_{tab}$, то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною, що дозволяє стверджувати, що між групами досліджуваних дітей із логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності.

Отримані матеріали дослідження і статистичні свідчення доводять, що в значної частини дітей старшого дошкільного віку з логопатологією стан емоційної складової психологічного компонента мовленнєвої готовності недостатньо розвинений і потребує корекційно-розвиткового впливу, під час якого будуть сформовані знання щодо різновидів емоцій, вміння характеризувати, мімічно демонструвати й правильно ідентифікувати їх у різних життєвих ситуаціях. Позитивний результат формувальної роботи дозволить дитині комфортно адаптуватись та безперешкодно інтегруватися в умови загальноосвітнього простору.

За результатами дослідження когнітивної (інтелектуальної та нейромоторної функційності), емоційної та мотиваційної складових виявлено сформованість базового психологічного компонента мовленнєвої готовності (рис. 4.24; 4.25).

Зокрема, високий рівень виявили 188 (75,2%) старші дошкільники з нормотиповим психофізичним розвитком і 134 (37,5%) – з логопатологією, з них 112 (52,8%) – з дислалією, 16 (40,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією, дітей з дизартрією не виявлено. Середній рівень базового психологічного компонента визначено в 62 (24,8%) дошкільника з типовим психофізичним розвитком та 151 (42,3%) – з логопатологією, а саме 78 (36,8%) – з дислалією, 18 (45,0%) – із заїканням, 14 (50,0%) – з ринолалією і найбільше – з дизартрією (41 – 53,2%).

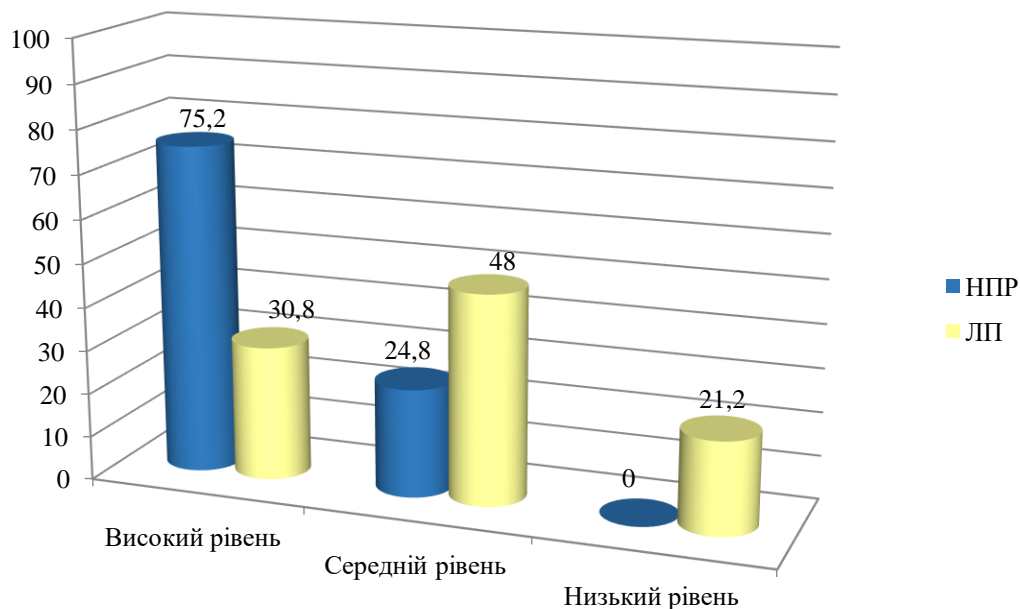
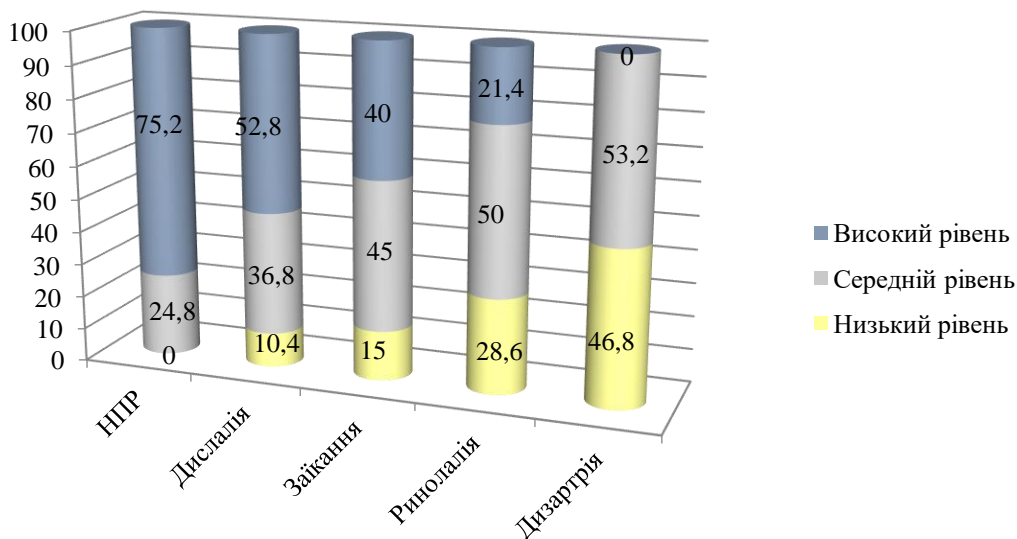


Рис. 4.24. Стан сформованості психологічного компонента

Низький рівень виявлено лише в дітей із порушеннями мовлення – 72 (20,2%), зокрема, в 22 (10,4%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 8 (28,6%) – з ринолалією і 36 (46,8%) – з дизартрією.



**Рис. 4.25. Стан сформованості психологічного компонента
за категоріями дітей старшого дошкільного віку**

Отже, аналіз матеріалів дослідження свідчить, що психологічний компонент мовленнєвої готовності найкраще сформований у старших дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком, як порівняти з логопатологією. Також визначено, що не всі діти з нормотиповим розвитком мають достатню мотиваційну спрямованість до навчання в школі, у деяких із них переважає ігрова діяльність і соціальна значущість, їхня емоційна грамотність не досконала, хоча інтелектуальна та нейромоторна функційність значно переважає розвиток їхніх однолітків із порушеннями мовлення.

Старші дошкільники з логопатологією становлять не однорідну групу: у певної частини дітей психологічний компонент (особливо когнітивна складова) збережений, їхній розвиток відповідає нормотиповим показникам; велика частина досліджуваних має незначні відхилення від типового розвитку, їхня недостатня зосередженість на завданнях призводить до помилок; остання група дошкільників, окрім специфічного розвитку мотиваційно-емоційної сфери, має порушений механізм нейромоторних (кистьового, орального й артикуляційного праксисів) та інтелектуальних (зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення, вербальної уваги) функцій, що підтверджує неготовність таких дітей сприймати навчальну програму в умовах закладів загальної середньої освіти.

4.2 Стан сформованості семіотичного компонента мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією

Семіотичний компонент мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією визначаємо, досліджуючи фонематичний, лексичний, граматичний та просодичний рівні мовлення.

Фонематичні процеси в дітей із порушеннями мовлення розглядаємо за методиками, що спрямовані на дослідження фонематичного сприймання, аналізу та уявлення. Матеріали дослідження вказують на суттєві відмінності між

дослідженими респондентами з логопатологією та їх однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком (табл. 4.12).

Таблиця 4.12

**Показники розвитку фонематичного рівня мовлення
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Фонематичний рівень мовлення	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Фонематичне сприймання	Високий	224	89,6	70	19,6	52	24,5	12	30	6	21,4	0	0
	Середній	26	10,4	232	65,0	138	65,1	22	55	18	64,3	54	70,1
	Низький	0	0	55	15,4	22	10,4	6	15	4	14,3	23	29,9
Фонематичний аналіз	Високий	190	76,0	68	19,0	48	22,6	14	35,0	6	21,4	0	0
	Середній	60	24,0	227	63,6	142	67,0	20	50,0	16	57,2	49	63,6
	Низький	0	0	62	17,4	22	10,4	6	15,0	6	21,4	28	36,4
Фонематичне уявлення	Високий	182	72,8	60	16,8	50	23,6	6	15,0	4	14,3	0	0
	Середній	68	27,2	208	58,3	126	59,4	24	60	16	57,1	42	54,6
	Низький	0	0	89	24,9	36	17,0	10	25	8	28,6	35	45,4

Зокрема, під час вивчення *фонематичного сприймання* оцінювалися вміння дитини диференціювати близькі за звучанням фонем, виділяти звук з групи звуків, визначати звук у слові. Аналіз результатів експерименту показав, що дошкільники з високим рівнем фонематичного сприймання можуть (224 (89,6%) дошкільникам з нормотиповим розвитком та 70 (19,6%) з логопатологією, зокрема в 52 (24,5%) осіб з дислалією, 12 (30,0%) заїканням та 6 (21,4%) ринолалією) самостійно, без допомоги дорослого, на слух сприймати склади та слова, знаходити відповідний звук серед низки звуків, слів. Із середнім рівнем (26 (10,4%) з нормотиповим розвитком, 232 (65,0%) з порушеннями мовлення, а саме: 138 (65,1%) з дислалією, 22 (55,0%) із заїканням, 18 (64,3%) з ринолалією та 54 (70,1%) з дизартрією), діти допускали від однієї до двох помилок: виникали труднощі під час переходу з одного звукового складу на інший, а де склади акустично подібні (*па-па-ба-па – па-ба-ба-па*), слова відтворювалися переважно правильно. Спостережено також запізнену реакцію (плескання в долоні) під час розпізнання звуку в довгому ланцюжку інших звуків (*[ж], [ч], [ш], [ц], [с], [ш], [ж]*); плутання приголосних звуків у слові, які є акустично близькими (*шпак, жаба, шарф, жук; булка, папка, поле, бабка*).

Дошкільники часто потребували схвалення, підбадьорення, стимулювальної допомоги педагога у вигляді додаткових повторень звуків, складів, слів.

Найбільшу кількість помилок, що вказує на низький рівень розвитку фонематичного сприймання, спостерігаємо в 55 (15,4%) дітей із логопатологією, найбільше з дизартрією (23 – 29,9%), менше із заїканням (6 – 15,0%), ринолалією (4 – 14,3%) та дислалією (22 – 10,4%). Дошкільники неправильно відтворювали групу складів та слів, фонемі в яких були акустично подібні і відрізнялися за дзвінкістю-глухістю (*па-па-ба-па – па-ба-ба-па; са-за*); за м'якістю-твердістю (*ма-мя, та-тя*); за місцем творення (*ша-са*); за способом творення (*ца-са, тя-ча*). Також виникали труднощі під час розпізнання відповідного звука на слух серед інших звуків (плескання в долоні невпопад) та нерозрізнення акустично-подібних звуків у тому чи тому слові. У дошкільників спостерігали труднощі й на рівні порушення вимови звуків і вже сформованих звуків. Під час виконання завдання, де склади розрізнялися звуками за місцем і способом творення, проблеми виникали лише на рівні порушення вимови звуків. Натомість під час вимови складів зі сформованими звуками це завдання виконували правильно. Варто зазначити, що дошкільники вирізнялися своєю неухважністю щодо виконання завдань, ігнорували допомогу педагога.

Фонематичний аналіз оцінювали тоді, коли дитина визначала перший і останній звуки в слові, а також кількість звуків у слові. Дошкільники з високими показниками (190 (76,0%) з нормотиповим розвитком та 68 (19,0%) з логопатологією, а саме в 48 (22,6%) з дислалією, 14 (35,0%) заїканням та 6 (21,4%) ринолалією, у дітей з дизартрією цього рівня виявлено не було) самостійно знаходили в словах перший звук, а потім останній; правильно називали кількість звуків у кожному слові. Діти із середнім рівнем (60 (24,0%) з нормотиповим розвитком та 227 (63,6%) з логопатологією, а саме: 142 (67,0%) з дислалією, 20 (50,0%) із заїканням, 16 (57,2%) ринолалією, 49 (63,6%) з дизартрією) без помилково визначали звук на початку слова. Щоправда, у деяких виникли труднощі під час виявлення останнього звука в слові, а саме за дзвінкістю-глухістю (*[d] – дід – кіт*). Складнішим було завдання, де необхідно

назвати кількість звуків у слові. Зокрема спостережені помилки в словах із збільшеною складовою структурою (*молоко, калина*), а також у тих, де після приголосного звука знаходиться голосний [u] (*мило, малина, калина*). Дошкільники потребували стимулювальної допомоги, оскільки допускали від однієї до двох помилок у завданнях. Найбільше труднощів під час фонематичного аналізу відчували 62 (17,4%) діти з порушеннями мовлення (найбільше з дизартрією (28 – 36,4%), менше з ринолалією (6 – 21,4%), заїканням (6 – 15,0%), та дислалією (22 – 10,4%)). Вони допускали величезну кількість помилок: швидко втомлювалися, відволікалися, виконували завдання лише за допомогою педагога. Якщо перший звук діти виділяли правильно, то під час визначення звука в кінці слова, звісно, помилялися, а саме: не виконували завдання загалом або називали звук разом із попереднім (*ба – шуба*), іноді повторювали повністю слово (*кіт-кіт*). Рухливі, надто емоційні діти називали різні звуки. Більшість досліджуваних не розрізняла звуки, які в них ще не були сформовані. Значні проблеми виникали під час визначення кількості звуків у слові, особливо зі збільшеною складовою структурою.

Фонематичне уявлення досліджували під час виконання завдання «Зіставлення звука з назвою предмета на малюнку». Високий рівень фонематичного уявлення належав 182 (72,8%) дошкільникам з нормотиповим розвитком та 60 (16,8%) з логопатологією, зокрема в 50 (23,6%) осіб з дислалією, 6 (15,0%) заїканням та 4 (14,3%) ринолалією. Вони без допомоги дорослого знаходили предмет, у назві якого був відповідний звук. Дошкільники із середнім рівнем (208 (58,3%) дітей з логопатологією, а саме: 126 (59,4%) з дислалією, 24 (60,0%) із заїканням, 16 (57,1%) ринолалією та 42 (54,6%) з дизартрією і лише 68 (27,2%) з нормотиповим розвитком) допускали від однієї до двох помилок: визначали не всі картинки з відповідним звуком; плутали звуки, що відрізнялися за дзвінкістю-глухістю (*пінгвін, бочка*). Найбільшу кількість помилок спостерігали в 89 (24,9%) дітей із порушеннями мовлення (найбільше з дизартрією (35 – 45,4%), менше із заїканням (10 – 25,0%), ринолалією (8 – 28,6%) та дислалією (36 – 17,0%)), що вказує на низький рівень розвитку

фонематичного уявлення. Дошкільники не могли сконцентруватися на завданні, часто його не виконували, або неправильно визначали предмет, у назві якого був відповідний звук; постійно потребували допомоги з боку педагога.

Загальні показники дослідження доводять, що високий рівень фонематичних процесів найбільше притаманний дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (192 –76,8%) і 72 (20,2%) – з логопатологією, а саме 52 (24,4%) – з дислалією, 14 (35,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією. Вони без допомоги дорослих виконували експериментальні завдання, спрямовані на вивчення фонематичного сприйняття (розпізнавання близьких за звучанням звуків; виділення звука з групи звуків, або в слові), фонематичного аналізу (правильне виявлення першого та останнього звука в слові, визначення кількості звуків у слові) та фонематичного уявлення (вміння знаходити звук у назві предмета). Деякі з досліджуваних допускали незначні помилки, але вчасно та самостійно їх виправляли.

Діти із середнім рівнем – 225 (63,0%) з логопатологією (138 (65,1%) з дислалією, 20 (50,0%) із заїканням, 18 (64,3%) з ринолалією, 49 (63,6%) з дизартрією) та 58 (23,2%) з типовим розвитком відчували поодинокі труднощі під час виконання завдань фонематичного сприйняття (помилки під час розрізнення на слух близьких за звучанням фонем), аналізу (неправильне визначення звуків з-поміж низки поданих, або в словах) та уявлення (труднощі під час визначення звука в назві предмета); часто потребували стимулювальної допомоги з боку педагога.

Низький рівень спостерегли лише в 60 (16,8%) дітей із логопатологією, а саме: в 22 (10,4%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 4 (14,3%) – з ринолалією, 28 (36,4%) – з дизартрією (рис. 4.26). Дошкільники швидко втомлювалися, відволікалися, не могли зосередитися на виконанні завдань; у них стійкі порушення щодо фонематичного сприйняття, аналізу та уявлення; спотворена вимова звуків; заміна одних звуків іншими під час їх вимови, а також складів і слів; нерозпізнавання звука в складах, словах; потреба в постійній допомозі з боку експериментатора.

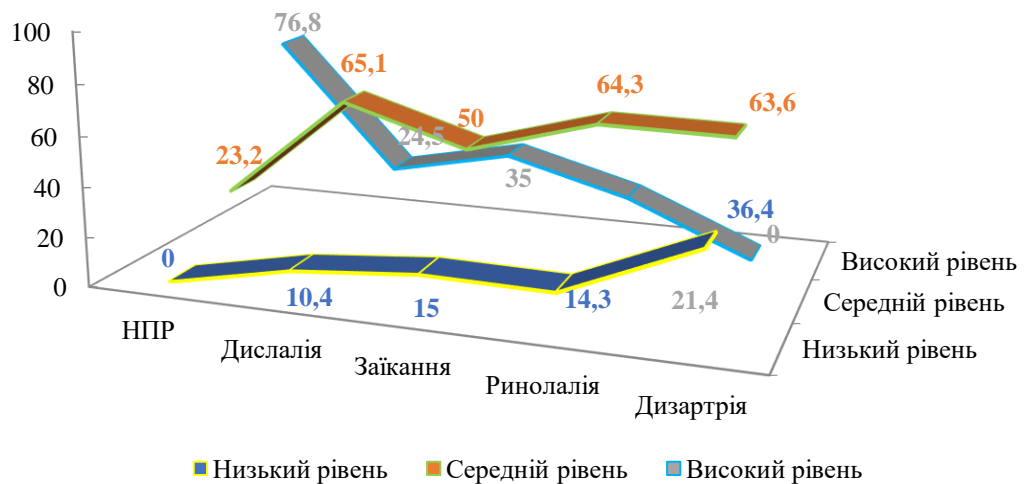


Рис. 4.26. Рівень розвитку фонематичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НРР

Відповідно до статистичного аналізу (t -критерій Стьюдента) старші дошкільники з логопатологією ($M \pm SD = 10,7 \pm 3,3$; $SEM = 0,22$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої) на відміну від своїх однолітків з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 15,7 \pm 2,6$; $SEM = 0,24$) мають недостатньо сформовані фонематичні процеси. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 14,35 (найбільше відхилення спостерігаємо в старших дошкільників із дизартрією – $t_{em} = 18,84$ ($8,6 \pm 2,4$), менше – з дислалією – $t_{em} = 10,51$ ($11,8 \pm 2,9$), заїканням – $t_{em} = 5,01$ ($12,3 \pm 3,7$), ринологією $t_{em} = 4,95$ ($11,8 \pm 3,8$)). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,34; ступінь свободи (γ) дорівнює 605). Емпіричні значення більші за теоретичні ($t_{em} 9,44 > t_{tab} 1,967$), тому гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) підтверджує відмінності між експериментальними досліджуваними групами. Отже, у більшості дітей із логопатологією фонематичні процеси не відповідають показникам нормотипового розвитку і потребують додаткового корекційно-навчального впливу.

Під час дослідження **лексичного рівня мовлення** в дітей з логопатологією виявили певні особливості в розвитку їхнього пасивного та активного словників (табл. 4.13).

Таблиця 4.13

**Показники розвитку лексичного рівня мовлення
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Лексичний рівень мовлення		Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
			п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Імпресивне мовлення	Розуміння значень слів	Високий	228	91,2	224	62,7	166	78,3	30	75,0	12	42,9	16	20,8
		Середній	22	8,8	105	29,4	46	21,7	8	20,0	12	42,9	39	50,6
		Низький	0	0	28	7,8	0	0	2	5,0	4	14,2	22	28,6
Експресивне мовлення	Активне мовлення	Високий	222	88,8	146	40,9	124	58,5	16	40,0	6	21,4	0	0
		Середній	28	11,2	164	45,9	88	41,5	18	45,0	14	50,0	44	57,1
		Низький	0	0	47	13,2	0	0	6	15,0	8	28,6	33	42,9
	Класифікація понять	Високий	214	85,6	190	53,2	156	73,6	22	55,0	12	42,9	0	0
		Середній	36	14,4	119	33,3	56	26,4	14	35,0	10	35,7	39	50,6
		Низький	0	0	48	13,4	0	0	4	10,0	6	21,4	38	49,4
	Протилежні значення слова	Високий	196	78,4	184	51,5	160	75,5	12	30,0	12	42,8	0	0
		Середній	54	21,6	117	32,8	52	24,5	22	55,0	8	28,6	35	45,5
		Низький	0	0	56	15,7	0	0	6	15,0	8	28,6	42	54,5

Під час вивчення в досліджуваних імпресивного мовлення (*розуміння значень слів*) було виявлено, що старші дошкільники з високим рівнем (228 (91,2%) з нормотиповим психофізичним розвитком і 224 (62,7%) з логопатологією, а саме 166 (78,3%) з дислалією, 30 (75,0%) із заїканням, 12 (42,9%) з ринолалією, 16 (20,8%) з дизартрією) змогли самостійно й правильно знайти озвучений предмет на картинці. Окремі з них сумнівалися щодо значення деяких слів, тому й виявляли середній рівень (105 (29,4%) з логопатологією (46 (21,7%) з дислалією, 8 (20,0%) із заїканням, 12 (42,9%) з ринолалією та 39 (50,5%) з дизартрією) і 22 (8,8%) із нормотиповим розвитком). Досліджувані потребували стимулювальної допомоги у вигляді запитань, допускали від однієї до двох помилок у завданні. Здебільшого допускали помилки ті діти, у сім'ях котрих переважала російська мова: такі слова, як *гамак* та *гойдалка* називали «*качелею*», *кажан* – *летучою мишею* та *комірець* – *воротником*.

Труднощі під час виконання завдань відчували 28 (7,8%) дітей із логопатологією (найбільше з дизартрією (22 – 28,6%), менше із заїканням

(2 – 5,0%), з ринолалією (4 – 14,2%)), котрим притаманний низький рівень розуміння значень слів рідної мови. Вони допускали від трьох і більше помилок, оскільки часто відволікалися, не були зацікавлені у виконанні завдання; деякі говорили, що не знають значення слова, інші потребували постійної допомоги педагога. Діти допускали типові лексичні помилки: неправильно визначали назву предметів, ґрунтуючись лише на зовнішніх ознаках (*водоспад* – «*вода*»), подібності призначення (*гамак* – «*качеля*», «*гойдалка*»), спільності ознак (*кажан* – «*пташка*»).

Стан сформованості експресивного мовлення (*активного словника*) допомагали розкрити завдання «*Розкажи, що зображено на малюнку*», «*Класифікація понять*», «*Визнач протилежне значення слова*». Під час виконання першого завдання 222 (88,8%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком і лише 146 (40,9%) з логопатологією (124 (58,5%) з дислалією, 16 (40,0%) із заїканням, 6 (21,4%) з ринолалією) без допомоги дорослого правильно характеризували продемонстровані картинки, аналізували їх та узагальнювали предметні складові.

Діти, котрі потребували стимулювальної допомоги, виявляли середній рівень розуміння (28 (11,2%) із нормотиповим психофізичним розвитком і 164 (45,9%) з логопатологією, зокрема, 88 (41,5%) з дислалією, 18 (45,0%) із заїканням, 14 (50,0%), з ринолалією та 44 (57,1%) з дизартрією). Найбільше труднощів виникало під час перегляду картинки із столярними інструментами: не всі досліджувані розуміли їхнє значення, тому не могли правильно відповісти на запитання. Найкраще проаналізували та узагальнили кухонне приладдя і меблі, тобто ті предмети, які добре знають, оскільки бачили вдома.

Не могли проаналізувати картинки із зображенням предметів 47 (13,2%) діти з логопатологією (6 (15,0%) із заїканням, 8 (28,6%), з ринолалією та 33 (42,9%) з дизартрією), котрі мали за результатами дослідження низький рівень. Дошкільники не давали логічних та зв'язних відповідей на запитання. Окрім того, спостережені порушення синтаксичної структури речення: пропуск членів речення, особливо предикатів; неузгоджений порядок слів у реченні

навіть після виправлень педагогом (*діти зібрали в лісі багато грибів – «багато в лісу»*). Виникали труднощі під час визначення предмета, зображеного на малюнку, найчастіше називали його підрядною частиною складнопідрядного речення (*качалка – «щоб робити тісто», стіл – «щоб малювати»*); замінювали слова, подібні за призначенням (*тарілка – «миска», крісло – «диван»*); не могли пояснити призначення предмета (*качалка, міксер, рубанок, сокира*). Зауважимо, що в словнику обмежена кількість узагальнювальних понять, тому діти не могли самостійно і без помилок визначити спільні ознаки окремих предметів (*ліжко, стіл, шафа, крісло – «кімната»*).

Класифікували предмети на високому рівні 214 (85,6%) дітей без мовленнєвих порушень та 190 (53,2%) з логопатологією (156 (73,6%) з дислалією, 22 (55,0%) з заїканням, 12 (42,9%) з ринолалією), котрі без сторонньої допомоги та зорової підтримки виконували завдання правильно. Деякі з них довго обмірковували, уголос обґрунтовували своє рішення, прагнули самостійно опрацювати завдання (*«Я сам», «Не підказуйте, я знаю»*). Дошкільники, корі виявили середній рівень (36 (14,4%) дітей з нормотиповим розвитком і 119 (33,3%) із логопатологією, а саме 56 (26,4%) з дислалією, 14 (35,0%) з заїканням, 10 (35,7%) з ринолалією, 39 (50,6%) з дизартрією), виконували завдання з незначними помилками: іноді називали фрукти овочами і навпаки; дехто не міг визначити узагальнене слово для шкільного приладдя. Досліджувані потребували допомоги з боку педагога у вигляді навідних запитань або зорового підкріплення.

Наявність низького рівня спостерегли в 48 (13,4%) дітей із порушеннями мовлення (найбільше з дизартрією (38 – 49,4%) і менше з ринолалією (6–21,4%) та заїканням (4–10,0%)). Дошкільники допускали помилки під час розрізнення понять *овочі – фрукти, одяг – взуття*; неправильно вибирали відповідні картинки до категорії *транспорт, сім'я*; не диференціювали *свійських тварин і птахів*; не знали, до якого поняття віднеси шкільне приладдя (*книги, пенал, рюкзак* та ін.). Для виконання завдання потребували постійної допомоги

педагога: потворного пояснення, демонстрування наочного матеріалу чи підказки.

Завдання «Визнач протилежне значення слова» 196 (78,4%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком і 184 (51,5%) з логопатологією (160 (75,5%) з дислалією, 12 (30,0%) із заїканням, 12 (42,8%), з ринолалією) виконали на високому рівні. Вони швидко й правильно підбирали слова з протилежним значенням. У досліджуваних, котрим притаманний середній рівень розуміння (54 (21,6%) із нормотиповим розвитком і 117 (32,8%) із логопатологією, а саме 52 (24,5%) з дислалією, 22 (55,0%) із заїканням та 8 (28,6%) з ринолалією та 35 (45,5%) з дизартрією), виникали труднощі під час визначення протилежного значення слів, які передають певні почуття. Наприклад, не знаючи протилежного значення слова, діти спрощували завдання за допомогою частки «не» (*гарний* – «не гарний», *любити* – «не любити»). Низькі показники спостерегли в дітей із порушеннями мовлення (56 (15,7%), а саме з дизартрією (42 – 54,5%), заїканням (6–15,0%) та з ринолалією (8–28,6%)). Вони неправильно називали слова, або їх не озвучували, якщо сумнівалися у правильній відповіді. Під час виконання завдання допускали низку помилок: поняття величин підмінювали іншими словами (*великий* – «низький», «короткий»); уподібнювали слова емоційного-чуттєвого характеру (*сумний* – «печальний», «несумний»); не могли визначити протилежне значення дієслів (*будувати, говорити*) та прикметників (*спекотний, сумний*). Обмеженість лексичних умінь, психологічний дисбаланс (невпевненість, сором'язливість, неуважність) спричиняли труднощі під час зосередженості та виконання завдання.

Узагальнені результати дослідження доводять, що високий рівень лексичної складової семіотичного компонента найбільше належить дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (228 – 91,2%) і 208 (58,3%) дітям із логопатологією, а саме: 166 (78,3%) – з дислалією, 30 (75,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією. Дошкільники самостійно виконують завдання, у них розвинений пасивний (розуміння значень поданих

слів) та активний (уміння складати розповіді, обґрунтовано відповідати на запитання, правильно класифікувати поняття, визначати протилежне значення слова) словниковий запас слів. Середній рівень спостережений у 110 (30,8%) дітей із логопатологією (46 (21,7%) – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринологією, 44 (57,1%) – з дизартрією) і 22 (8,8%) – з типовим розвитком, котрі допускають незначні помилки під час виконання завдань: не всі подані слова їм зрозумілі; під час складання розповіді відповіді на запитання не повні; використання кількох спроб з метою виконання завдання; назви предметів на малюнках знайомі, але є проблеми під час їхньої класифікації та характеристики; тривалий пошук слова з протилежним значенням; потреба в стимулювальній допомозі з боку педагога. Низький рівень спостерігаємо лише в 39 (10,9%) дітей із логопатологією, а саме: в 2 (5,0%) – із заїканням, 4 (14,2%) – з ринологією, 33 (42,9%) – з дизартрією (рис. 4.27). Дошкільники не знають лексичного значення багатьох слів; трапляються труднощі під час складання розповіді (однотипність чи відсутність відповідей на запитання); також спостережені проблеми щодо класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням.

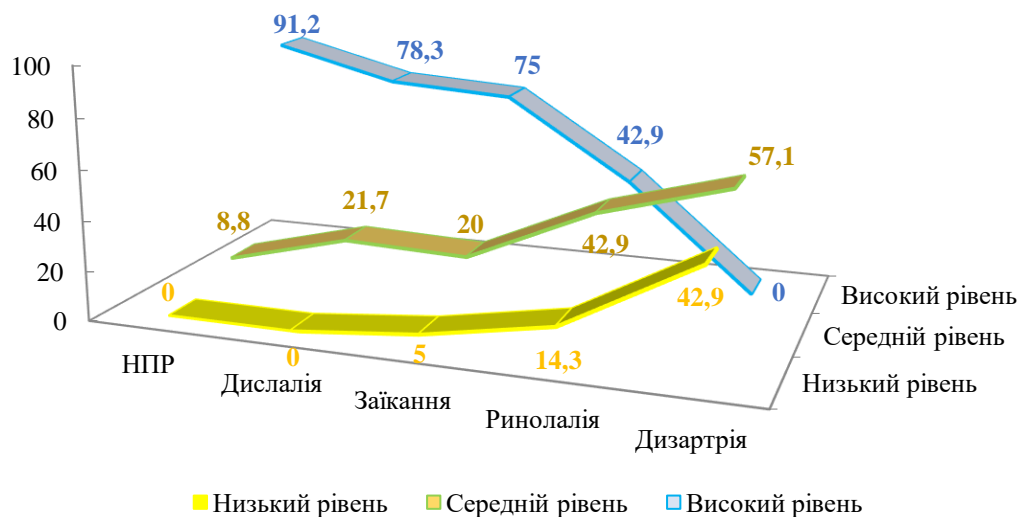


Рис. 4.27. Рівень розвитку лексичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Відповідно t-критерію Стьюдента діти з логопатологією ($M \pm SD = 9,3 \pm 2,4$; $SEM = 0,17$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з дошкільниками з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 11,4 \pm 1,2$; $SEM = 0,11$), мають недостатньо сформований лексичний рівень. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 8,94 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 18,72$ ($6,2 \pm 1,9$), значно менше – з ринолалією $t_{em} = 7,90$ ($8,2 \pm 2,7$), заїканням $t_{em} = 5,42$ ($9,5 \pm 2,4$) та найменше – з дислалією (t_{em}) = 3,07 ($10,8 \pm 1,6$)). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,23; ступінь свободи (γ) дорівнює 60). Емпіричне значення більше за можливе теоретичне ($t_{em} 8,94 > t_{tab} 1,96$), відповідно гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) підтверджує відмінність у розвитку лексичного рівня між досліджуваними дітьми. Потрібно зазначити, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має розвинений пасивний словник, але в активному мовленні ці слова не вживає, або замінює їх росіянізмами, що дуже погіршує розуміння значень слів рідної мови. Дехто не може правильно підібрати слово з протилежним значенням, відчуває труднощі під час пояснення значень слів, або ж їх класифікації за відповідними ознаками.

Показники констатувального експерименту вказують на недостатню сформованість **граматичного рівня мовлення** в дітей із логопатологією, в котрих виникали труднощі під час складання розповідей на різні теми, уживання займенників, узгодження слів в роді, числі, відмінку (табл. 4.14). Зокрема, високий рівень умінь *створювати оповідання за серією сюжетних картинок* було виявлено в 156 (62,4%) дошкільників із нормотиповим розвитком та 114 (31,9%) з логопатологією, зокрема в 100 (23,6%) осіб з дислалією, 10 (25,0%) заїканням та 4 (14,3%) ринолалією. Діти цієї групи самостійно розклали картинки в правильній послідовності; оповідання відповідало змісту малюнків і мало правильне граматичне оформлення з використанням різних конструкцій; розкривало сюжетну лінію; містило смислові ланки, для яких характерна логічна послідовність; також правильно підібрані слова для розповіді.

Таблиця 4.14

**Показники розвитку граматичного рівня мовлення
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Грамаіічній рівень мовлення	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Складання переказу	Високий	156	62,4	114	31,9	100	23,6	10	25,0	4	14,3	0	0
	Середній	80	32,0	187	52,4	126	59,4	22	55,0	14	50,0	25	32,5
	Низький	14	5,6	106	29,7	36	17,0	8	20,0	10	35,7	52	67,5
Використання займенників в мовленні	Високий	214	85,6	106	29,7	94	44,3	6	15,0	6	21,4	0	0
	Середній	36	14,4	144	40,3	88	41,5	22	55,0	16	57,2	18	23,4
	Низький	0	0	107	30,0	30	14,2	12	30,0	6	21,4	59	76,6
Визначення числа іменників	Високий	212	84,8	166	46,5	140	66,0	16	40,0	10	35,7	0	0
	Середній	38	15,2	115	32,2	64	30,2	18	45,0	14	50,0	19	24,7
	Низький	0	0	76	21,3	8	3,8	6	15,0	4	14,3	58	75,3
Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі	Високий	150	60,0	108	30,3	92	43,4	12	30	4	14,3	0	0
	Середній	94	37,6	167	46,8	94	44,3	22	55	16	57,1	35	45,5
	Низький	6	2,4	82	23,0	26	12,3	6	15	8	28,6	42	54,5
Узгодження прикметн. з імен. у числі, роді	Високий	132	52,8	104	29,1	90	42,4	10	25	4	14,3	0	0
	Середній	112	44,8	161	45,1	100	47,2	24	60	14	50	23	29,9
	Низький	6	2,4	92	25,8	22	10,4	6	15	10	35,7	54	70,1
Відмінювання іменників та прикметників	Високий	166	66,4	120	33,6	112	52,8	4	10	4	14,3	0	0
	Середній	66	26,4	132	37,0	64	30,2	28	70	14	50	26	33,8
	Низький	18	7,2	105	29,4	36	17	8	20	10	35,7	51	66,2
Змінювання дієслів за особами та числами	Високий	144	57,6	116	32,5	106	50	6	15	4	14,3	0	0
	Середній	90	36,0	147	41,2	82	38,7	26	65	16	57,1	23	29,9
	Низький	16	6,4	94	26,3	24	11,3	8	20	8	28,6	54	70,1
Уживання зменшувальних форм слова	Високий	140	56	130	36,4	116	54,7	8	20	6	21,4	0	0
	Середній	106	42,4	139	38,9	80	37,7	22	55	16	57,2	21	27,3
	Низький	4	1,6	88	24,6	16	7,6	10	25	6	21,4	56	72,7

Незначні помилки, допущені під час складання оповідання, визначили середній рівень, який належав 80 (32,0%) дослідженим із нормотиповим розвитком та 187 (52,4%) із логопатологією (126 (59,4%) з дислалією, 22 (55,0%) із заїканням, 14 (50,0%) з ринолалією та 25 (32,5%) з дизартрією). Діти могли помилятися у розташуванні сюжетних картинок, але під час стимулювального запитання педагога «Подивись уважно, чи правильно розставлені картинки?» вони виправляли себе. Деякі дошкільники складали розповідь одноманітно, але граматичне оформлення було правильним, окрім того, допускали поодинокі помилки щодо порядку слів, змінювали сюжетну ситуацію, неправильно відтворювали причинно-наслідкові зв'язки. Діти з низьким рівнем (14 (5,6%) із нормотиповим розвитком та 106 (29,7%) із порушеннями мовлення, зокрема з

дизартрією (52 – 67,5%), ринолалією (10 – 35,7%), заїканням (8 – 20,0%), з дислалією (36 – 17,0%)) неправильно розставляли сюжетні картинки; не розуміли звертань (повторювали слова за педагогом); були порушені процеси щодо оволодіння морфологічними і синтаксичними одиницями; траплялися помилки саме під час вибору граматичних засобів, як для висловлювання думок, так і для їхнього комбінування; спостережені й порушення синтаксичної структури речення: пропуск членів речення (предикатів), нелогічний порядок слів (*ваза розбита кошеням та мишею* – «*ваза розбили...*»); під час розповіді були відсутні окремі смислові ланки, а отже, відчувалося суттєве спотворення змісту оповідання або воно було незавершеним; також спостережено: бідність словникового запасу, спотворення звукової структури слів, заміну семантично близьких слів. У деяких дітей вивалено персеверації, стійкий аграматизм, парафазію.

Під час підбору *слів-займенників* до відповідних картинок дошкільники з високим рівнем розуміння (214 (85,6%) із нормотиповим психофізичним розвитком та 106 (29,7%) із логопатологією, а саме 94 (44,3%) з дислалією, 6 (15,0%) із заїканням та 6 (21,4%) з ринолалією) правильно виконали завдання. У дітей із середніми показниками (36 (14,4%) із нормотиповим психофізичним розвитком та 144 (40,3%) із логопатологією, зокрема 88 (41,5%) з дислалією, 22 (55,0%) із заїканням, 16 (57,2%) ринолалією, 18 (23,4%) з дизартрією) зазначені поодинокі помилки, які діти самі виправляли під час стимулювальної допомоги дорослого. Дошкільники з низьким рівнем (107 (30,0%) з логопатологією, а саме: 59 (76,7%) дошкільників з дизартрією, 12 (30,0%) із заїканням, 6 (21,4%) з ринолалією та 30 (14,2%) з дислалією) допускали найбільшу кількість помилок навіть за допомоги експериментатора. Труднощі виникали під час приєднання слів-займенників (*мій, моя, моє, мої*) до назв малюнків, на яких зображено тварин, а також – слів-займенників (*наш, наша, наше, твій, твоя, твоє, твої*) до картинок на яких зображено різні предмети.

З метою набуття вмінь узгоджувати слова в роді, числі, відмінку використовували різні типи завдань: визначення числа іменників, узгодження

дієслова-присудка з підметом у числі, узгодження прикметника з іменником у числі та роді, відмінювання іменника та прикметника, зміна дієслова за особами та числами, уживання зменшувальної форми слів.

Дошкільники на високому рівні (212 (84,8%) із нормотиповим психофізичним розвитком та 166 (46,5%) із логопатологією, а саме 140 (66,0%) з дислалією, 16 (40,0%) із заїканням та 10 (35,7%) з ринолалією), самостійно та правильно **визначали числа іменників**. Деякі з них могли помилятися, але одразу ж обґрунтовували, аналізували свій вибір і давали правильну відповідь. Інша група дітей мала середні показники (38 (15,2%) із нормотиповим психофізичним розвитком та 115 (32,2%) із логопатологією (64 (30,2%) з дислалією, 18 (45,0%) із заїканням, 14 (50,0%) з ринолалією 19 (24,7%) з дизартрією)). Вони допускали поодинокі помилки під час утворення форми множини від слів, ужитих в однині (*око* – «*окі*»; *соловей* – «*соловеї*»). Зазвичай, ці дошкільники орієнтувалися на стимулювальну допомогу педагога, одразу ж виправляли себе, якщо помилялися, а також щиро раділи, коли правильно відповідали. Діти з низькими результатами (76 (21,3%) із порушеннями мовлення, зокрема 8 (3,8%) з дислалією, 6 (15,0%) із заїканням, 4 (14,3%) з ринолалією та 58 (75,3%) з дизартрією), під час виконання завдання допускали велику кількість помилок. Коли виникали труднощі, то відмовлялися його виконувати. Вони лише змінювали закінчення слова утворюючи з однини іменника множину (*кінь* – «*кіні*», *колос* – «*колоси*»; *око* – «*окі*»), незважаючи на допомогу педагогічного працівника.

Дошкільники з високими показниками розуміння (150 (60,0%) із нормотиповим психофізичним розвитком та 108 (30,3%) із логопатологією: 92 (43,4%) з дислалією, 12 (30,0%) заїканням та 4 (14,3%) ринолалією) правильно **узгоджували дієслова-присудки з підметом у числі**, обговорювали свій вибір з педагогом, самостійно доопрацьовували власні недоліки. Діти з порушеннями мовлення цієї групи потребували більше часу для обмірковування, від допомоги дорослих відмовлялися. Правильні відповіді викликали в них щирі, позитивні емоції.

Досліджувані (94 (37,6%) із нормотиповим психофізичним розвитком та 167 (46,8%) із логопатологією: 94 (44,3%) з дислалією, 22 (55,0%) із заїканням, 16 (57,1%) ринолалією та 35 (45,5%) з дизартрією) з середнім рівнем розуміння допускали одну помилку або дві в завданні. Вони часто поспішали його виконати, що призводило до помилок. Проте краще сприймали вербальну інформацію, коли мали зорове підкріплення – зображення персонажів (*діти або дитина, хлопець, дівчина – співають, читають, пишуть, ідуть*); орієнтувалися на стимулювальні запитання, пропозиції, підтримку з боку педагога. Діти з низьким рівнем (6 (2,4%) без мовленнєвих порушень та 82 (23,0%) з логопатологією, а саме 26 (12,3%) з дислалією, 6 (15,0%) із заїканням, 8 (28,6%) з ринолалією та 42 (54,5%) з дизартрією) допускали велику кількість помилок під час узгодження дієслова-присудка (*співають, читають, пишуть, ідуть*) із підметом у числі («*співає хлопці*», «*діти йде*», «*хлопчик співає*», «*дівчата пише*» тощо); не реагували на допомогу експериментатора.

На високому рівні виявили вміння **узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді** 132 (52,8%) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 104 (29,1%) із логопатологією, а саме 90 (42,4%) з дислалією, 10 (25,0%) заїканням та 4 (14,3%) з ринолалією. Діти зрозуміли інструкцію до завдання, логічно вибудовували смислові зв'язки. Якщо виникали проблеми, то відмовлялися від допомоги експериментатора («*Я сам зроблю*», «*Ще подумаю...*») і самостійно виправляли свої помилки. Дошкільники із середнім рівнем (161 (45,1%) із нормотиповим психофізичним розвитком та 161 (45,1%) з порушеннями мовлення: 100 (47,2%) з дислалією, 24 (60,0%) із заїканням, 14 (50,0%) ринолалією та 23 (29,9%) з дизартрією) намагалися швидко виконати вправу. Часто їхню увагу відвертали сторонні подразники, їм важко було самостійно зосередитися на завданні, тому відповідали не обдумуючи. Використовуючи сюжетні малюнки, стимулювальні запитання («*Сумка яка?*», «*Пальто яке?*»), психологічну підтримку («*Молодець, правильна відповідь*»), педагогічну допомогу дорослого («*Подивись уважно на картинку, що ти бачиш?*»), діти змогли узгодити прикметник з іменником у числі та роді,

але витратили все-таки більше часу, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком.

Найнижчі результати й відповідно низький рівень виявили 92 (25,8%) дошкільників з порушеннями мовлення (22 (10,4%) з дислалією, 6 (15,0%) із заїканням, 10 (35,7%) з ринолалією та 54 (70,1%) з дизартрією) і лише 6 (2,4%) з нормотиповим розвитком. Вони допускали від трьох і більше помилок. Неправильно узгоджували прикметник з іменником у множині (*качки гумові* – «качки гумні», *м'ячі гумові* – «м'ячі – гумовні»), однині (*колесо гумове* – «колесо гумне», *сумка шкіряна* – «сумка шкіра») та роді (*пальто шкіряне* – «пальто шкіри», *м'яч гумовий* – «м'яч гумний»).

Відмінювали іменники та прикметники на високому рівні 166 (66,4%) дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та 120 (33,6%) із логопатологією (112 (52,8%) з дислалією, 4 (10,0%) із заїканням та 4 (14,3%) з ринолалією). Представники цієї групи уважно слухали інструкцію до завдання, переглядали запропоновані картинки. Кожен озвучений малюнковий сюжет доповнювали відповідним словосполученням. Повільніше виконували завдання лише діти з порушеннями мовлення. Вони уважно слідкували за реакцією педагога. Якщо помилялися, то намагалися самостійно виправити себе. Деякі їхні недоліки не змінювали результатів дослідження. Діти із середніми показниками 66 (26,4%) без мовленнєвих порушень та 132 (37,0%) з логопатологією, зокрема, 64 (30,2%) з дислалією, 28 (70,0%) із заїканням, 14 (50,0%) ринолалією та 26 (33,8%) з дизартрією) допускали поодинокі помилки під час відмінювання іменників та прикметників, а саме: не проговорювали речення від початку до кінця, використовували тільки словосполучення; під час другої спроби замінювали деякі слова; довго підбирали правильну відмінкову форму; потребували додаткових запитань, повторної інструкції.

Це завдання викликало труднощі в 18 (7,2 %) представників групи із нормотиповим розвитком та в 105 (29,4%) із порушеннями мовлення, зокрема, у 36 (17,0%) з дислалією, 8 (20,0%) із заїканням, 10 (35,7%) з ринолалією та 51 (66,2%) з дизартрією. Діти, котрі мали низький рівень сформованості вмінь

відмінювати іменники та прикметники, допускали в завданні значну кількість помилок, або загалом його не виконували. Опираючись на експериментальні дані психологічного компонента, можемо зауважити, що недостатньо розвинена слухомовленнева пам'ять ускладнює процес запам'ятовування складних мовленнєвих конструкцій. Тому, звісно, дошкільники не правильно формулювали речення, забували, переставляли й замінювали слова, неосмислено повторювали фрази за педагогом.

144 (57,6%) дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та 116 (32,5%) із логопатологією (106 (50,0%) з дислалією, 6 (15,0%) із заїканням та 4 (14,3%) з ринолалією) змогли правильно **змінити дієслова за особами та числами**. Наявність незначних помилок спостерігаємо в дітей із середнім рівнем (90 (36,0%) з нормотиповим психофізичним розвитком та 147 (41,2%) із логопатологією: 82 (38,7%) з дислалією, 26 (65,0%) із заїканням, 16 (57,1%) з ринолалією, 23 (29,9%) з дизартрією), у котрих виникали помилки під час перебудови речень і дієсловом, ужитим у множину, а саме: не змінювали форму числа (*Діти граються на подвір'ї* – «*Я граються на подвір'ї*»), використовували минулий час («*Я грався на подвір'ї*»), або неправильно вживали прийменник («*Я грався в подвір'ї*»). Дошкільники з порушеннями мовлення потребували більше часу для перебудови речень. Насправді позитивні результати залежали від стимулювальної допомоги дорослого. Не впоралися з завданням і відповідно виконали його на низькому рівні 16 (6,4%) дітей без мовленнєвих порушень і 94 (26,3%) із логопатологією, а саме 24 (11,3%) з дислалією, 8 (20,0%) із заїканням, 8 (28,6%) з ринолалією та 54 (70,1%) з дизартрією. Діти допустили багато граматичних помилок, зокрема: неправильне узгодження дієслова-присудка з підметом у числі (*Дівчатка написали листа* – *Я писала листа* – «*Я писали листа*»), нерозуміння граматичної категорії особи (*Тато ремонтує автомобіль* – «*Я ремонтує автобіль*»; *Мама готує їсти* – «*Я готуї їсти*»). Вони не враховували стимулювальної допомоги з боку педагога. Витрачали багато часу для виконання вправи, швидко втомлювалися. Деякі з них, щоб уникнути труднощів, стверджували, що не знають відповіді.

Завдання, яке розкривало *вміння уживати зменшувальні форми слів* на високому рівні, змогли виконати 140 (56,0%) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 130 (36,4%) із логопатологією, а саме 116 (54,7%) з дислалією, 8 (20,0%) із заїканням та 6 (21,4%) з ринолалією. Діти з логопатологією більш повільно, але правильно утворювали зменшено-пестливі форми слів. Хотіли все зробити самостійно й без втручання дорослих. Дошкільники з середнім рівнем (106 (42,4%) з нормотиповим психофізичним розвитком та 139 (38,9%) із логопатологією: 80 (37,7%) з дислалією, 22 (55,0%) із заїканням, 16 (57,2%) з ринолалією, з 21 (27,3%) з дизартрією) допускали одну помилку чи дві, але під час стимулювальних запитань, психологічної підтримки педагога швидко себе виправляли. Діти, котрим притаманний низький рівень (4 (1,6%) з нормотиповим психофізичним розвитком та 88 (24,6%) з порушеннями мовлення: 16 (7,6%) з дислалією, 10 (25,0%) із заїканням, 6 (21,4%) з ринолалією, 56 (72,7%) з дизартрією), не володіли способами словотворення, у них простежили труднощі щодо утворення іменників із зменшено-пестливими суфіксами в однині (*груша – грушка – «грушик», цибуля – цибулька – «булька», кінь – коник – «кінік»*) та множині (*козенята – козенятка – «козята», гусенята – гусенятка – «гусяся»*). Навіть легкі завдання давалися дітям надзвичайно важко. Вони потребували постійної допомоги з боку педагога і не завжди нею користувалися.

Узагальнені результати дослідження доводять, що високий рівень граматичного рівня семіотичного компонента найбільше належить дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (214 – 85,6%) і 166 (46,5%) – з логопатологією, а саме: 140 (66,0%) – з дислалією, 16 (40,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією. Дошкільники самостійно виконують завдання, граматично якісно складають розповіді, розуміють сюжетну лінію, логічно побудовану відповідно до змодельованої ситуації (сюжетних картинок); лексично грамотно підбирають слова для розповіді; безпомилково вживають слова-займенники; перетворюють однину в множину; узгоджують іменник з дієсловом у числі та роді; узгоджують іменник із

прикметником у числі, роді та відмінку; відмінюють іменники та прикметники; змінюють дієслова за особами та числами; вживають зменшувальні форми слів.

Середній рівень спостережений у 117 (32,5%) дітей із логопатологією (64 (30,2%) – з дислалією, 18 (45,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією, 22 (28,6%) – з дизартрією) та 36 (14,4%) – з нормотиповим розвитком, котрі допускають незначні помилки під час виконання завдань: їхня розповідь одноманітна, але граматично оформлена, трапляються поодинокі помилки щодо порядку слів; незначне спотворення ситуації, неправильне відтворення причинно-наслідкових зв'язків, відсутність сполучних ланок; тривалий пошук слів, поодинокі словесні заміни; наявність труднощів під час виконання завдань із займенниками, узгоджень слів у числі, роді, відмінку; потреба в стимулювальній допомозі, не всі завдання виконані самостійно.

Низький рівень спостерігаємо лише в 75 (21,0%) дітей з логопатологією, а саме: у 8 (3,8%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією, 55 (71,4%) – з дизартрією (рис. 4.28).

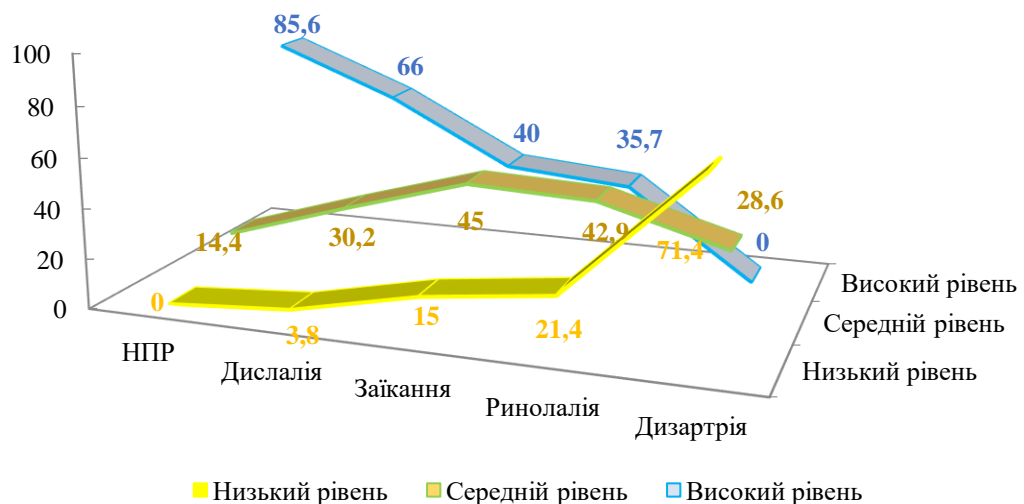


Рис. 4.28. Рівень розвитку граматичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

У дошкільників переважає аграматизм, незбереження смислових ланок, суттєве спотворення смислу розповіді або її незавершення; спостережена бідність словника; спотворення звукової структури слів, заміни семантично близьких слів; трапляються персеверації, парафазії; невміння вживати

займенники, узгоджувати слова в числі, роді, відмінку; виникає потреба у постійній допомозі з боку дорослого.

Статистичний аналіз показує, що в дітей із логопатологією ($M \pm SD = 15,3 \pm 5,8$; $SEM = 0,40$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з дошкільниками з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD 20,9 \pm 3,8$; $SEM = 0,34$), недостатньо сформований граматичний рівень. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 9,56 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією – $t_{em} = 19,84$ ($10,4 \pm 3,4$), менше – з ринологією – $t_{em} = 5,16$ ($15,2 \pm 5,2$), заїканням – (t_{em}) = 4,97 ($16,2 \pm 4,7$) і найменше – з дислалією – $t_{em} = 3,72$ ($18,8 \pm 4,9$)). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,202; ступінь свободи (γ) дорівнює 605. Емпіричні значення більше за теоретичні ($t_{em} 9,56$) > $t_{tab} 1,96$), відповідно гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) підтверджує відмінність у розвитку граматичного рівня між дітьми з порушеннями мовлення та їх однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком, що дає змогу зробити такі висновки: більшість старших дошкільників із логопатологією не готові засвоювати шкільну програму і потребують корекційно-розвиткового навчання, спрямованого на розвій складових граматичного рівня семіотичного компонента.

Під час вивчення **просодичного рівня** семіотичного компонента оцінюємо у дітей з логопатологією гучність, темп, інтонацію та дикцію мовлення. Аналіз матеріалів дослідження вказує на значні відмінності між групами досліджених (табл. 4.15).

Гучність мовлення. У констатувальному експерименті зосередили увагу на нормотипову, сильну та слабку гучність мовлення досліджуваних дітей. Зокрема, *нормотипову гучність мовлення* виявлено в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та в 231 (64,7%) – з логопатологією, а саме: у всіх дошкільників із дислалією, 6 (15,0%) із заїканням (невротична форма (функційна дислалія) – голос достатньо модульований), 4 (14,28%) – з ринологією (діти з функційним м'яким піднебінням); 9 (11,6%) –

зі стертою дизартрією, гучність мовлення котрих відповідала індивідуальній анатомічній будові голосового, дихального та артикуляційного апаратів.

Таблиця 4.15

**Показники розвитку просодичного рівня мовлення
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Просодичний рівень мовлення	Показник розвитку	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Гучність	нормотипова	250	100	231	64,7	212	100	6	15,0	4	14,3	9	11,6
	сильна	0	0	57	16,0	0	0	8	20,0	16	57,1	33	42,9
	слабка	0	0	69	19,3	0	0	26	65,0	8	28,5	35	45,5
Темп	поміркований	250	100	222	62,2	212	100	6	15,0	4	14,3	0	0
	швидкий	0	0	86	24,1	0	0	34	85,0	10	35,7	42	54,5
	повільний	0	0	49	13,7	0	0	0	0	14	50,0	35	45,5
Інтонація	виразна	218	87,2	166	46,5	132	62,3	26	65,0	8	28,6	0	0
	маловиразна	32	12,8	147	41,2	80	37,7	8	20,0	10	35,7	49	63,6
	монотонна	0	0	44	12,3	0	0	6	15,0	10	35,7	28	36,4
Дикція (звуковимова)	правильна	238	95,2	26	7,3	0	0	26	65,0	0	0	0	0
	формується	12	4,8	203	56,9	150	70,7	8	20,0	10	35,7	35	45,5
	не сформована	0	0	128	35,9	62	29,3	6	15,0	18	64,3	42	54,5

Сильну гучність мовлення виявлено в 57 (16,0%) дітей із логопатологією, зокрема, у 33 (42,8%) осіб із дизартрією спостерегли високий та писклявий тон, який не керований; у 16 (57,1%) дошкільників із ринолалією виявлено напружено-вибухову силу голосу (голосові складки щільно змикаються до початку звучання, для їх розкриття здійснюється напружений прорив видихуваного повітря, тому звук є різким); у 8 (20,0%) дітей із заїканням спостережено виражені спазми на видиху, що спричинило потужність голосу.

Слабка гучність притаманна 69 (19,3%) дітям із логопатологією. У 35 (45,5%) дошкільників із дизартрією виявлено недостатню іннервацію мовленнєвої мускулатури, що порушує мовленнєве дихання і впливає на голосотворення (недостатня сила голосу (тихий, слабкий, спадний), невміння ним керувати, наявність назалізації); 8 (28,5%) особи з ринолалією мають слабе мовленнєве дихання (повітря проходить через носову, а не ротову порожнину; напружений утягнений до верхнього піднебіння язик затримує видихуване повітря, послаблюючи силу голосу); у 20 (50,0%) дітей із логоневрозом спостерігаємо тихий, але модульований голос; у 6 (15,0%) дошкільників із

неврозоподібним заїканням мовленнєві запинання викликані артикуляційними судомами, а спазми на видиху спричиняють слабкість голосу.

Темп мовлення. У критеріях дослідження визначено поміркований, швидкий і повільний темпи мовлення. Зокрема, поміркований темп спостерігаємо в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та в 222 (62,2%) з логопатологією, а саме: у всіх дошкільників з дислалією, у 4 (14,3%) – з ринолалією, 6 (15,0%) – із заїканням (невротична форма (функційна дислалія).

Швидкий темп притаманний 86 (24,1%) дітям із заїканням, котрі мають нерівний темп мовлення, схильний до прискорення; 42 (54,5%) – з дизартрією (недостатня іннервація мовленнєвої мускулатури порушує мовленнєве дихання, яке прискорює темп мовлення), 10 (35,7%) – з ринолалією.

Уповільнений темп виявили в 49 (13,7%) дітей із порушеннями мовлення, а саме: у 35 (45,5%) з кірковою дизартрією, (спричинений утрудненим переключенням з однієї артикуляційної позиції на іншу); 14 (50,0%) – з ринолалією.

Інтонація. Чітке, зрозуміле інтонаційно-виразне мовлення виявлено в 218 (87,2%) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 166 (46,5%) з порушеннями мовлення (132 (62,3%) з дислалією, 26 (65,0%) із заїканням (невротична форма, функційна дислалія), 8 (28,6%) – з ринолалією.

Маловиразне мовлення притаманне 32 (12,8%) дошкільникам із нормотиповим психофізичним розвитком та 147 (41,2%) – з порушеннями мовлення (а саме: 80 (37,7%) – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 49 (63,6%) – з дизартрією). У досліджуваних виникали труднощі під час вираження емоційно-позитивних реакцій (*подив, співпереживання, захоплення, задоволення, цікавість*); мовлення в життєвих ситуаціях більш емоційне, ніж під час виконання завдань семіотичної складової.

Низька сформованість орального кінестетичного та кінетичного праксисів у 44 (12,3%) старших дошкільників з логопатологією порушує емоційну виразність висловлювань. Діти з дизартрією (28 – 36,4%), ринолалією (10 –

35,7%), заїканням (6–15,0%) (невротичної форми) не можуть інтонаційно передати зміст вербальної інформації. Незалежно від виду мовленнєвої діяльності їх мовлення монотонне, уповільнене, без емоційного забарвлення, голосова модуляція невиражена.

Дикція (звуковимова). Показники звуковимови відібрані з дослідження когнітивної складової нейромоторної функційності під час вивчення артикуляційного праксису.

На підставі узагальнених результатів дослідження просодичний бік мовлення дітей старшого дошкільного віку розглядаємо за трьома рівнями. Дошкільники, котрі мали високі показники (250 (100%) дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та 168 (47,0%) – з логопатологією, а саме: 150 (70,1%) – з дислалією, 14 (35,0%) – із заїканням, 4 (14,3%) – з ринолалією), продемонстрували достатньо модульований голос, поміркований темп мовлення, інтонаційну виразність, розвинені дикційні вміння. У деяких досліджуваних з порушеннями мовлення спостерігалися поодинокі недоліки звуковимови, але їхні загальні результати були в межах високого рівня.

Діти (127 (35,6%) – з логопатологією, а саме: 62 (29,3%) – з дислалією, 20 (50,0%) – із заїканням та 10 (35,7%) – з ринолалією, 35 (45,5%) – з дизартрією), котрим належав середній рівень здебільшого не могли керувати силою голосу, темпом мовлення; у деякого інтонація маловиразна і залежала від умов спілкування (у життєвих ситуаціях виразна, у навчальній діяльності без емоційного забарвлення); дикція не чітка, спостерігалися порушення звукового мовлення.

Досліджувані (62 (17,4%) – з логопатологією, з них 6 (15%) – із заїканням, 14 (50,0%) – з ринолалією, 42 (54,5%) – з дизартрією) з низьким рівнем розвитку просодики з анатомічних причин мали слабку гучність голосу, уповільнений темп мовлення, монотонні висловлювання, дикційні можливості обмежені через стійкі порушення звуковимови (рис. 4.29).

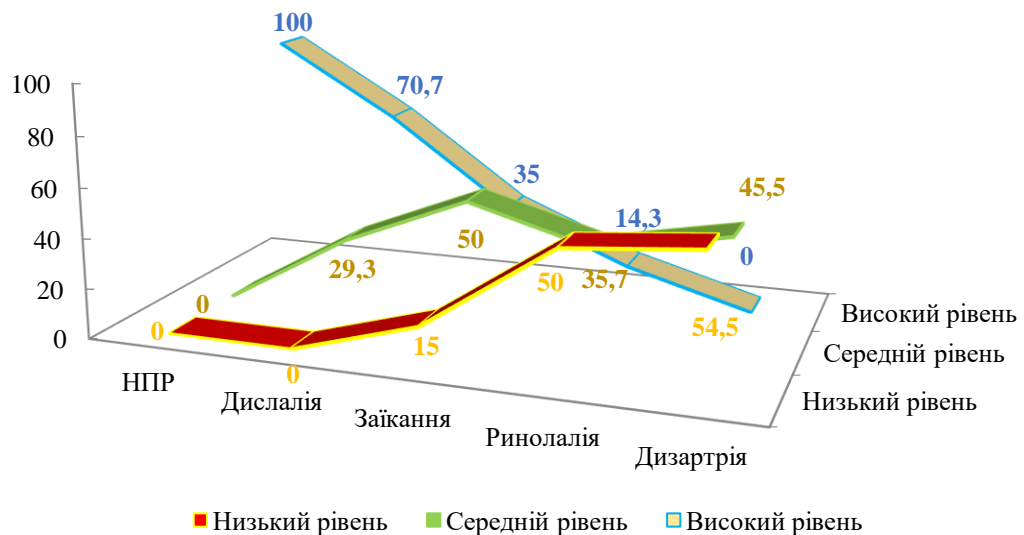


Рис. 4.29. Рівень розвитку просодичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Достовірність результатів дослідження перевіряємо за t -критерієм Стьюдента. Показники статичного аналізу свідчать, що в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($M \pm SD = 4,6 \pm 2,5$; $SEM = 0,17$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої) недостатньо сформований просодичний рівень мовлення, як порівняти з їхніми однолітками з типовим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 7,6 \pm 0,5$; $SEM = 0,05$). Емпіричні значення дітей із логопатологією (t_{em}) становлять 13,2607 (зокрема, найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією – $t_{em} = 22,32$ ($2,6 \pm 2,4$) та ринологією – $t_{em} = 18,32$ ($2,7 \pm 2,5$), менше – з дислалією – $t_{em} = 13,65$ ($6,3 \pm 0,9$), заїканням – $t_{em} = 13,0$ ($4,6 \pm 2,2$)). Виявлена стандартна помилка різниці (SED) складає 0,22. При критичному значенні t -критерію Стьюдента ступінь свободи (ν) дорівнює 605. Оскільки $t_{em} (13,26) > t_{tab} (1,96)$, то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є достовірною і підтверджує відмінності між експериментальними групами учасників дослідження. Це дає нам змогу підтвердити наявність анатомо-фізіологічних відхилень, незлагодженість механізму між центральним та периферичним відділами, несформованість орального та артикуляційного праксисів, що спонукає до порушень просодичного рівня: сильна або слабка гучність голосу; швидкий або

уповільнений темп мовлення; емоційна невиразність, монотонність, немодульованість висловлювань; нечіткість звуковимови.

На основі загальних результатів експериментального дослідження фонематичних процесів, лексичного, граматичного та просодичного рівнів виділено три рівні сформованості базового семіотичного компонента мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією (рис. 4.30).

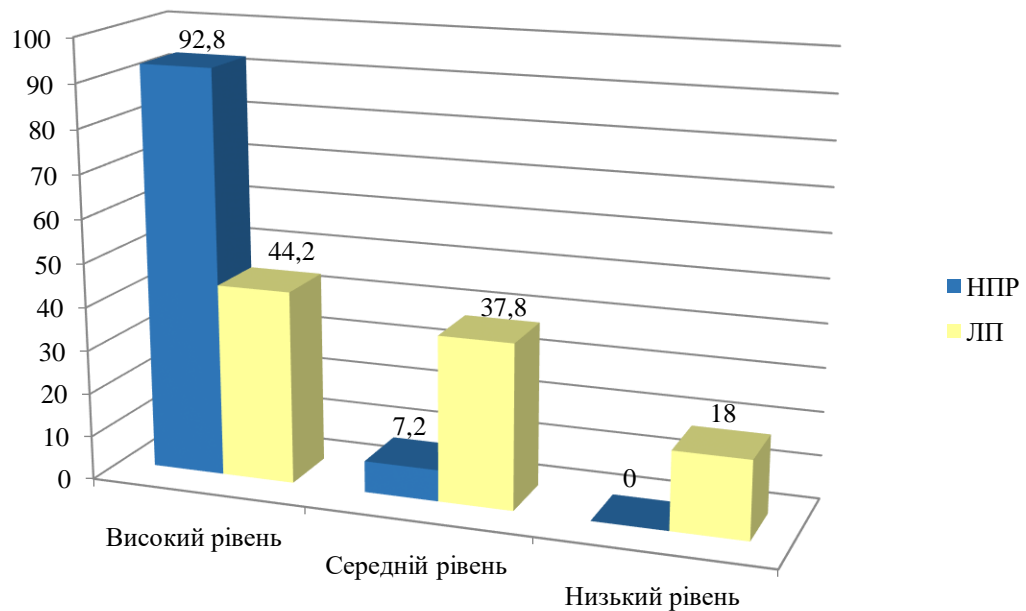


Рис. 4.30. Стан сформованості семіотичного компонента

Високі показники (від 42 до 62 балів) належать 132 (92,8%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком і 192 (53,7%) – з логопатологією (160 (75,5%) – з дислалією, 22 (55,0%) – із заїканням і 10 (35,7%) – з ринолалією). У дітей цієї категорії достатньо сформовані фонетичні процеси, лексичний, граматичний та просодичний рівні. Середні результати (від 21 до 41 бала) виявлено у 118 (33,1%) дітей із логопатологією (52 (24,5%) – з дислалією, 12 (30,0%) – із заїканням та 12 (42,9%) – з ринолалією, 42 (54,5%) – дизартрією) і лише в 18 (7,2%) – без мовленнєвих порушень. У цих досліджуваних спостерігаємо труднощі під час виконання семіотичних завдань і водночас прагнення щодо їх подолання. Низький рівень (від 0 до 20 балів) виявлено лише в дітей із логопатологією (47 – 13,2%): найбільше – з дизартрією (35 – 45,5%),

менше – із заїканням (6 – 15%) та з ринолалією (6 – 21,4%), у котрих виявлено недостатньо сформовані фонетичні процеси, а також лексичний, граматичний та просодичний рівні (див. рис. 4.31).

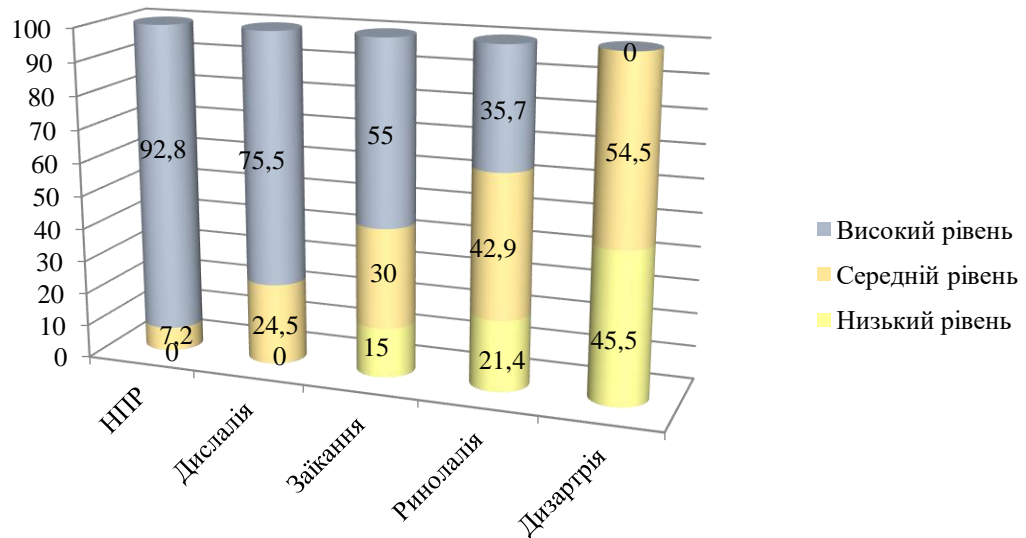


Рис. 4.31. Стан сформованості семіотичного компонента за категоріями дітей

Статистичний аналіз узагальнених результатів дослідження семіотичного компонента показав, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($M \pm SD = 40,1 \pm 13,3$; $SEM = 0,91$, де $M (\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD (m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 55,8 \pm 7,9$; $SEM = 0,71$), мають недостатньо сформований фонетичний, лексичний, граматичний та просодичний рівні. Загальні експериментальні дані дітей із порушеннями мовлення (t_{em}) складають 11,98. Виявлена стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 1,31. Враховуючи ступінь свободи ($\gamma = 605$) табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,96. Оскільки емпіричні результати більше табличних ($t_{em} 11,98 > t_{tab} 1,96$), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) стає достовірною і дає підставу стверджувати, що між групами досліджуваних дітей із логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності в сформованості семіотичного компонента мовленнєвої готовності (табл. 4.16).

Таблиця 4.16

**Статистичні показники семіотичного компонента
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Семіотичний компонент	Емпіричне значення	Діти з логопатологією (ЛП)				ЛП	ННР
		Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія		
Фонематичний рівень мовлення	t_{em}	10,51	5,01	4,95	18,84	14,35	
	SED	0,37	0,68	0,79	0,37	0,34	
	p	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	11,8 ± 2,9	12,3 ± 3,7	11,8 ± 3,8	8,6 ± 2,4	10,7 ± 3,3	15,7 ± 2,6
Лексичний рівень мовлення	t_{em}	3,07	5,42	7,90	18,72	8,94	
		0,24**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	SED	0,18	0,34	0,40	0,21	0,23	
	$M \pm SD$	10,8 ± 1,6	9,5 ± 2,4	8,2 ± 2,7	6,2 ± 1,9	9,3 ± 2,4	11,4 ± 1,2
Граматичний рівень мовлення	t_{em}	3,72	4,97	5,16	19,84	9,56	
	p	0,03**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	SED	0,57	0,94	1,11	0,53	0,58	
	$M \pm SD$	18,8 ± 4,9	16,2 ± 4,7	15,2 ± 5,2	10,4 ± 3,4	15,3 ± 5,8	20,9 ± 3,8
Просодичний рівень мовлення	t_{em}	13,54	13,44**	18,32	22,32	13,26	
	SED	0,09	0,23	0,26	0,22	0,22	
	p	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	6,3 ± 0,9	4,6 ± 2,2	2,7 ± 2,5	2,6 ± 2,4	4,6 ± 2,5	7,6 ± 0,5
Табл. значення ($p=0,05$)	γ	460	288	276	325	655	
	t_{tab}	1,965	1,9689	1,969	1,968	1,961	
Загальний показник семіотичного компонента	Емпіричні показники: $t_{em} = 11,9845$ Стандартна помилка різниці: $SED = 1,312$ Статистичне значення: $p < 0,0001$ (при $p = 0,05$) Табличні показники: ($p = 0,05$) = 1,961 Відхилення (при $p = 0,05$): $t_{em} > t_{tab} = 11,9845 > 1,967$ Середня арифметична балів: $M \pm SD = 40,1 \pm 13,3$						55,8 ± 7,9

Показники матеріалів дослідження семіотичного компонента доводять про недостатню сформованість у дітей з логопатологією всіх рівнів мовлення.

- *Фонематичні процеси* в дошкільників із логопатологією розвиваються із затримкою, що призводить до низки помилок: під час фонематичного сприйняття діти не розпізнають близьких за звучанням звуків; не вміють виділяти звук із групи звуків, чи в слові; під час фонетичного аналізу – неправильно виявляють перший та останній звуки в слові (називають перший склад або частину слова), помиляються у визначенні кількості звуків у слові; під час фонематичного уявлення – не можуть знайти звук у назві предмета.

- *Лексичний рівень* у дітей із логопатологією розвивається по-різному: є дошкільники (з різних категорій), котрі мають достатньо сформований пасивний та активний словники; друга група більше відчуває проблеми в

експресивному мовленні, ніж в імпресивному; інші ж не розуміють багатьох поданих слів; відчувають проблеми під час складання розповіді, що вірізняється однотипністю; мають труднощі під час класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням.

- *Граматичний рівень* у дошкільників із логопатологією не відповідає віковим нормам: є синтаксичні порушення, які проявляються на глибинному (труднощі оволодіння семантичними (смісловими) компонентами, проблеми щодо організації семантичної структури під час говоріння) та поверхневому (порушення граматичних зв'язків між словами, неузгоджена послідовність слів у реченні) рівнях. Спостережені також помилки під час уживання слів-займенників; утворення множини від слів-іменників в однині; узгодження дієслова-присудка з підметом у числі. Трапляються складнощі під час узгодження прикметника з іменником у числі та роді. Найбільші проблеми виявлені під час виконання завдання, що стосується відмінювання іменників та прикметників (неправильне формулювання речень, перестановка та заміна слів). Нелегко дається змінювання дієслів за особами та числами (граматичне неузгодження слів у реченні), а також уживання зменшувально-пестливих форм слова.

- *Просодичний рівень* у дітей із логопатологією розвинений неоднорідно і залежить від рівня сформованості в них анатомічно-фізіологічної будови апарату мовлення (дихального, голосового, артикуляційного), іннервації, орального та артикуляційного праксисів. Будь-які порушення вищезазначених складових викликають проблеми голосоутворення (некерована сила гучності від напружено-вибухової до слабкої), темпу мовлення (швидкий або уповільнений), інтонаційного висловлювання (маловиразність, монотонність, емоційна безбарвність), дикційних можливостей (неправильна звуковимова).

Виявлений несформований стан семіотичного компонента в старших дошкільників з логопатологією призведе до значних проблем у початкових класах. Зокрема, нерозвинені *фонематичні* знання зумовлюють помилки в писемному мовленні: пропуск голосних або приголосних звуків у слові; пропуск

складів або частин слова; заміну звуків у слові; перестановку букв і складів; додавання зайвих букв та складів у слові тощо. Несформований *лексичний рівень* спонукає до порушень розуміння значень слів та оперування ними в активному мовленні; невміння узагальнювати й класифікувати предмети за істотними ознаками, а отже, здійснювати інформаційний аналіз та формувати вербально-логічні висновки. Недорозвинений *граматичний рівень* призводить до порушення процесів оволодіння морфологічними і синтаксичними одиницями; труднощів щодо вибору граматичних засобів під час висловлювання думок чи спонтанного спілкування. Недостатньо сформований *просодичний рівень* породжує порушення сили, плавності голосу, емоційної виразності, ритмічності, чіткої вимови звуків під час мовлення.

Зазначені порушення та їх наслідки дають підстави розробляти інтерактивні навчально-розвиткові методики, спрямовані на формування фонематичних процесів (фонематичного сприймання, фонематичного аналізу та фонематичного уявлення), лексичного (імпресивного та експресивного мовлення), граматичного (розповіді на різні теми, уживання займенників, узгодження слова в роді, числі, відмінку) та просодичного (сила голосу, темп, інтонація, дикція) рівнів. Це сприятиме підвищенню рівня семіотичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, засвоєнню знань про звуковий та морфологічний склад слова, що є основою для формування вмій і навичок граматично правильного правопису.

4.3. Стан сформованості діяльнісного компонента

На актуальний стан сформованості діяльнісного компонента дітей старшого дошкільного віку з логопатологією вказують результати дослідження говоріння та аудіювання, які розкривають здатність дошкільників використовувати мовленнєві вміння та навички під час індивідуальної і спільної діяльності з колективом однолітків та педагогом.

З метою вивчення рівня сформованості **говоріння** на першому етапі звертаємо увагу на вміння досліджуваних дітей вести *діалог із своїми однолітками* в умовах ігрової діяльності. Результати дослідження доводять про суттєві відмінності між досліджуваними групами дітей (табл.4.17).

Таблиця 4.17

**Показники розвитку говоріння
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Говоріння	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Діалогічне спілкування з однолітками ³	Високий	201	80,4	180	50,4	157	74,1	8	20	4	14,2	0	0
	Середній	30	12,0	113	31,7	35	16,5	22	55	14	50,1	53	68,8
	Низький	19	7,6	64	17,9	20	9,4	10	25	10	35,7	24	31,2
Діалогічне спілкування з дорослими	Високий	182	72,8	163	45,7	142	67	6	15	4	14,2	11	14,3
	Середній	62	24,8	103	28,9	36	17	20	50	12	42,9	35	45,4
	Низький	6	2,4	91	25,5	34	16	14	35	12	42,9	31	40,3
Монологічне мовлення	Високий	156	62,4	114	31,9	100	23,6	10	25,0	4	14,3	0	0
	Середній	80	32,0	187	52,4	126	59,4	22	55,0	14	50,0	25	32,5
	Низький	14	5,6	106	29,7	36	17,0	8	20,0	10	35,7	52	67,5

Під час експерименту з'ясовано, що високий рівень говоріння під час діалогічного спілкування з іншими дітьми належить 201 (80,4%) дошкільникові з нормотиповим психофізичним розвитком та 180 (50,4%) дошкільникам із логопатологією, зокрема, 157 (74,1%) – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням та 4 (14,3%) – ринолалією. Що правда, цей рівень не спостережено в дітей із дизартрією. Результати аналізованої групи вказують на вміння дошкільників самостійно (під час діалогічного спілкування з однолітками) ініціювати розмову, підтримувати її за допомогою питань та відповідей, наповнювати діалог тематичним змістом, оригінальністю, зберігати структуру.

Середній рівень притаманний 113 (31,7%) дошкільникам із логопатологією (зокрема, 35 (16,5%) – з дислалією, 22 (55,0%) – із заїканням, 14 (50,1%) – з ринолалією і 53 (68,8%) – з дизартрією) та 30 (12,0%) – із нормотиповим розвитком. Дошкільники під час взаємостосунків з однолітками комунікабельні, проявляють підвищений інтерес до ігрової діяльності. У напружених ігрових ситуаціях переживають дискомфортні відчуття. Енергійна

поведінка гальмує контроль над власним мовленням, що призводить до труднощів сприймання і передачі вербальної інформації.

Низький рівень спостережено в 64 (17,9%) дошкільників із логопатологією (зокрема, 20 (9,4%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 24 (31,2%) – з дизартрією) і 19 (7,6%) – із нормотиповим розвитком. Ця група дітей самостійно не вступає в діалогічне спілкування, не підтримує розмови з однолітками. Під час взаємодії використовує невербальні засоби спілкування (погляд, жести, міміку). В ігрових ситуаціях задовольняється другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Окрім того, часто грається окремо від колективу.

На другому етапі дослідження вивчаємо вміння дошкільників вести **діалогічне спілкування з дорослими** в умовах навчального експерименту. Результати дослідження виконання вербальних завдань свідчать, що високі показники найбільше належать дітям із нормотиповим психофізичним розвитком (182 – 72,8%) та логопатологією (163 – 45,7%), зокрема, 142 (76,0%) дошкільникам – із дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 4 (14,2%) – з ринолалією і 11 (14,3%) – з дизартрією. Вони продемонстрували здатність логічно продовжувати розмову, самостійно виконувати словесні доручення і вирішувати завдання, наполегливо доводити свою думку.

Середній рівень належить 103 (28,9%) дітям із логопатологією (зокрема, 36 (17,0%) – з дислалією, 20 (50,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією, 35 (45,4%) – з дизартрією) та 62 (24,8%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Діти під час взаємодії з дорослими комунікабельні, проявляють інтерес до навчальної діяльності, прагнуть виконувати завдання самостійно. Проте в окремих випадках потребують партнерської допомоги з боку педагога, наприклад: правильно підібрати слова для початку розмови, скласти план своїх дій, підтримати розмову тощо. Діти здебільшого не розчаровуються через невдало виконані завдання, навпаки, швидко переходять до іншого виду діяльності.

Низький рівень умінь щодо ведення діалогу з дорослими спостережено в 91 (25,5%) дошкільника з логопатологією (зокрема, 34 (16,0%) – з дислалією, 14 (35,0%) – із заїканням, 12 (42,9%) – з ринолалією, 31 (40,3%) – з дизартрією) і 6 (2,4%) – із нормотиповим розвитком. Дошкільники не є ініціаторами діалогу, не підтримують розмову з дорослими, відповідають коротко або уникають спілкування. Під час виконання експериментальних завдань потребують постійної стимулювальної допомоги з боку педагога.

З метою вивчення *монологічного мовлення (під час говоріння)* виявлено, що високий рівень належить старшим дошкільникам із нормотиповим психофізичним розвитком (156 – 62,4%) та логопатологією (114 – 31,9%), зокрема, 100 (23,6%) респондентам – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 4 (14,2%) – з ринолалією. У цих дітей монологічна розповідь чітка, зв'язна, граматично оформлена, лексично наповнена.

Середній рівень спостережено в 187 (52,4%) осіб із логопатологією (зокрема, 126 (59,4%) – з дислалією, 22 (55,0%) – із заїканням, 14(50,0%) – з ринолалією, 25 (32,5%) – з дизартрією) та 80 (32,0%) – нормотиповим психофізичним розвитком. Підвищена енергійність дітей заважає здійснювати контроль над власним мовленням. Відповідно порушується змістовність розповідей, граматичне узгодження, лексичне наповнення, зв'язність викладу. Варто наголосити, що під час стимулювальних запитань, указівок педагога, дошкільники самостійно виправляють свої помилки.

Низький рівень монологічного мовлення виявлено в 106 (29,7%) дошкільників із логопатологією (зокрема, 36 (17,0%) – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 52 (67,5%) – з дизартрією) і 14 (5,6%) із нормотиповим розвитком. У цієї групи дітей монологічне мовлення аграматичне, не достатньо змістовне, лексично збіднене, не зв'язне. Під час розповіді використовують невербальні допоміжні засоби (жестикуляцію, міміку).

Узагальнені показники дослідження свідчать, що високий рівень говоріння найбільше належить дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим

психофізичним розвитком (200 – 80,0%) і 170 (47,6%) – з логопатологією, а саме: 156 (73,6%) – з дислалією, 10 (25,0%) – з невротичною формою заїкання, 4 (14,3%) – з ринолалією (рис. 4.32).

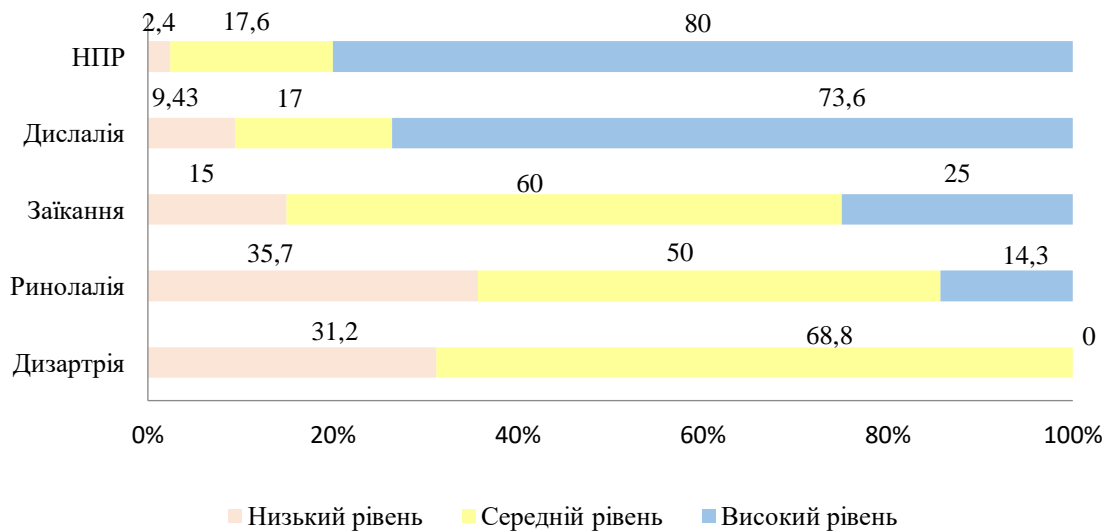


Рис. 4.32. Рівень розвитку говоріння в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Дошкільники під час *діалогічного спілкування в ігровій діяльності* ініціюють та підтримують діалог, наповнюють розмову тематичним змістом, надають їй оригінальності й зберігають структуру. У *навчально-експериментальній діяльності* активно підтримують розмову, самостійно виконують завдання та приймають рішення, упевнено доводять власну думку, логічно вибудовують розмову. Під час *монологічного мовлення* складають і переказують різні типи розповідей (із власного досвіду, за сюжетною картинкою, твором тощо), оповідання. У них сформовані вміння зв'язного мовлення, граматичного оформлення, лексичного наповнення.

Діти з логопатологією (127– 35,6%) (а саме: 36 (17,0%) – з дислалією, 24 (60,0%) – із заїканням, 14 (50,0%) – з ринолалією, 53 (68,8%) – з дизартрією) і 44 (17,6%) – із нормотиповим психофізичним розвитком мають із середній рівень говоріння. Старші дошкільники під час взаємодії з однолітками та дорослими комунікабельні, проявляють підвищений інтерес до ігрової та навчальної діяльності. Щоправда, завищена енергійна поведінка заважає їм

концентруватися на вербальних завданнях, що призводить до помилок під час виконання відповідних вправ. Вони прагнуть виконувати завдання самостійно, але також часто орієнтуються на стимулювальну допомогу педагога.

Низький рівень спостережено лише в 60 (16,8%) дітей із логопатологією, а саме: у 20 (9,43%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 24 (31,2%) – з дизартрією (рис. 4.32). Вони самостійно не вступають у діалогічне мовлення, не підтримують розмови з однолітками й дорослими. Під час спілкування відчувають дискомфорт, невпевненість, що в подальшому спостерігається в самостійній ігровій діяльності. Потребують постійної стимулювальної допомоги з боку педагога.

Відповідно до статистичного аналізу (t -критерію Стьюдента) старші дошкільники з логопатологією ($M \pm SD = 6,2 \pm 2,1$; $SEM = 0,14$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 7,9 \pm 1,6$; $SEM = 0,14$), мають надзвичайно високі статистичні показники. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 8,60 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 14,89$ ($4,7 \pm 1,3$), менше – з ринолалією $t_{em} = 5,84$ ($5,3 \pm 2,1$), заїканням (t_{em}) = 5,44 ($5,8 \pm 1,9$) та найменше – з дислалією $t_{em} = 2,93$ ($7,3 \pm 1,8$)). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,21; ступінь свободи (γ) дорівнює 605. Емпіричні значення більші за теоретичні ($t_{em} 8,60 > t_{tab} 1,961$), відповідно гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і підтверджує відмінності між експериментальними групами. Отже, у дітей із логопатологією говоріння під час ігрової та навчальної діяльності недостатньо активне та продуктивне, як порівняти з дошкільниками з нормотиповим психофізичним розвитком.

Результати дослідження аудіювання свідчили про різний рівень розвитку вмінь розуміти мовлення близького оточення в умовах гри та навчання дітьми з логопатологією. Чим складніше порушенням мовлення тим важче дошкільникам налагоджувати взаємозв'язки між однолітками та дорослими (див. табл. 4.18).

Таблиця 4.18

**Показники розвитку аудіювання
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Аудіювання	Рівень	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Розуміння діалогу однолітків	Високий	176	70,4	154	43,1	142	67	4	10	2	7,1	6	7,8
	Середній	64	25,6	131	36,7	40	18,8	24	60	18	64,3	49	63,6
	Низький	10	4,0	72	20,2	30	14,2	12	30	8	28,6	22	28,6
Розуміння діалогу дорослих	Високий	138	55,2	118	33,1	102	48,2	10	25	6	21,4	0	0
	Середній	90	36	153	42,9	92	43,4	20	50	12	42,8	29	37,7
	Низький	22	8,8	86	24,1	18	8,4	10	25	10	35,7	48	62,3
Розуміння монологічного мовлення	Високий	152	60,8	130	36,4	116	54,7	8	20	6	21,4	0	0
	Середній	96	38,4	174	48,7	80	37,7	22	55	16	57,2	56	72,7
	Низький	2	0,8	53	14,8	16	7,6	10	25	6	21,4	21	27,3

Під час дослідження аудіювання спостерігаємо в дітей уміння *розуміти діалог із своїми однолітками* в умовах ігрової діяльності. Високі показники виявляємо в 176 (70,4%) дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та в 154 (43,1%) – з порушеннями мовлення, з них 142 (67,0%) – з дислалією, 4 (10,0%) – із заїканням, 2 (7,1%) – з ринолалією і 6 (7,8%) – з дизартрією. Вони розуміють правила гри, уважно слухають співрозмовника, логічно продовжують розмову, відповідають на запитання, виконують словесні доручення однолітків.

Більш активні дошкільники, у котрих спостережено середній рівень (64 (25,6%) особи з нормотиповим психофізичним розвитком та 131 (36,7%) особа з порушеннями мовлення, з них 40 (18,8%) – з дислалією, 24 (60,0%) – із заїканням, 18 (64,3%) – з ринолалією і 49 (63,6%) – з дизартрією), не зосереджені на мовленні комунікативного партнера. Тому під час ігрових моментів виникають непорозуміння та конфлікти. Вони прагнуть до спілкування, розуміють сюжети ігор, але для підтримки діалогічного мовлення потребують коректного пояснення від дітей та дорослих.

Низький рівень спостережено в 72 (20,2%) дітей із логопатологією, а саме: в 30 (14,2%) – з дислалією, 12 (30,0%) – із заїканням, 8 (28,6%) – з ринолалією, 22 (28,6%) – з дизартрією і лише 10 (4,0%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Дошкільники відчувають труднощі під час взаємодії з колективом: слухають співрозмовника, але не встигають узяти участь в ігровій

діяльності з більш активними однолітками; не завжди розуміють зміст гри; сюжетну лінію гри продовжують за допомогою дітей або дорослих; на запитання відповідають коротко; словесні доручення часто не розуміють, тому перепитують, або мовчать; як звичайно, зосереджуються на своїх справах, з однолітками не взаємодіють.

З метою вивчення *розуміння діалогу дорослих* спостерігаємо за дітьми під час виконання ними експериментальних завдань, зокрема семіотичного компонента. Результати дослідження свідчать, що високі показники притаманні 138 (55,2%) старшим дошкільникам з нормотиповим психофізичним розвитком та 188 (33,1%) – з логопатологією, зокрема, 102 (48,2%) особам – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням та 6 (21,4%) – з ринолалією. У досліджених нами дітей із дизартрією цього рівня не спостережено. Дошкільники уважно слухають педагога, продовжують розмову з теми, самостійно відповідають на поставлені запитання, виконують вербальні завдання, водночас запущені в дію всі види вербальної уваги, відбувається розуміння почутого.

Середній рівень притаманний 153 (42,9%) дітям із логопатологією (зокрема, 92 (43,4%) – з дислалією, 20 (50,0%) – із заїканням, 12 (42,8%) – з ринолалією, і 29 (37,7%) – з дизартрією) і 90 (36,0%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Діти активні, проявляють зацікавленість до завдань, прагнуть самостійно їх виконати. Їхня увага не стійка, тому довго не можуть зосередитися на вербальних інструкціях; краще виконують ті вправи, які розуміють. Із дорослими підтримують розмову, відповідають на запитання. З метою правильного виконання завдання використовують стимулювальну допомогу.

Низький рівень розуміння діалогу з дорослими спостережено в 86 (24,1%) дошкільників із логопатологією (зокрема, 18 (8,4%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 10 (35,7%) – з ринолалією, 48 (62,3%) – з дизартрією) і 22 (8,8%) – із нормотиповим розвитком. Діти неухважно слухають дорослих, пасивні під час виконання вербальних завдань, не продовжують розмову, на поставлені запитання відповідають однотипно, використовуючи допомогу педагога.

З метою вивчення *розуміння монологічного мовлення (під час аудіювання)* було з'ясовано, що високий рівень належить старшим дошкільникам із нормотиповим психофізичним розвитком (152 – 60,8%) та логопатологією (130 – 36,4%), зокрема, 116 (54,7%) особам – з дислалією, 8 (20,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією. Вони уважно слухають завдання, розуміють текст повідомлення, усвідомлюють його. Окрім того, відчують задоволення від правильно виконаних завдань.

Середній рівень спостережено в 174 (48,7%) осіб із логопатологією (зокрема, 80 (37,7%) – з дислалією, 22 (55,0%) – із заїканням, 16 (57,2%) – з ринолалією, 56 (72,7%) – з дизартрією) та 96 (38,4%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. Зайва метушливість заважає дітям зосередитися на виконанні завдань, тому під час сприймання вербального матеріалу ускладнюється розуміння змісту повідомлень та їх усвідомлення. Варто зазначити, що лише зі стимулювальною допомогою педагога дошкільники концентруються на завданнях і власноруч виправляють свої помилки.

Низький рівень розуміння монологічного мовлення виявлено в 53 (14,8%) дошкільників із логопатологією (зокрема, 16 (7,6%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією, 21 (27,3%) – з дизартрією) і 2 (0,8%) – із нормотиповим розвитком. Діти цієї групи слухають текстове повідомлення неуважно, тому для його розуміння та усвідомлення необхідна постійна допомога з боку дорослого.

Узагальнені показники дослідження свідчать, що високий рівень аудіювання найбільше належить дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (176 – 70,4%) і 158 (44,3%) – з логопатологією, а саме: 142 (67,0%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїкання, 6 (21,3%) – з ринолалією. Респонденти розуміють звернене мовлення однолітків і дорослих під час ігрової та навчальної діяльності. Уважно слухають текстові повідомлення та розуміють їх (рис. 4.33).

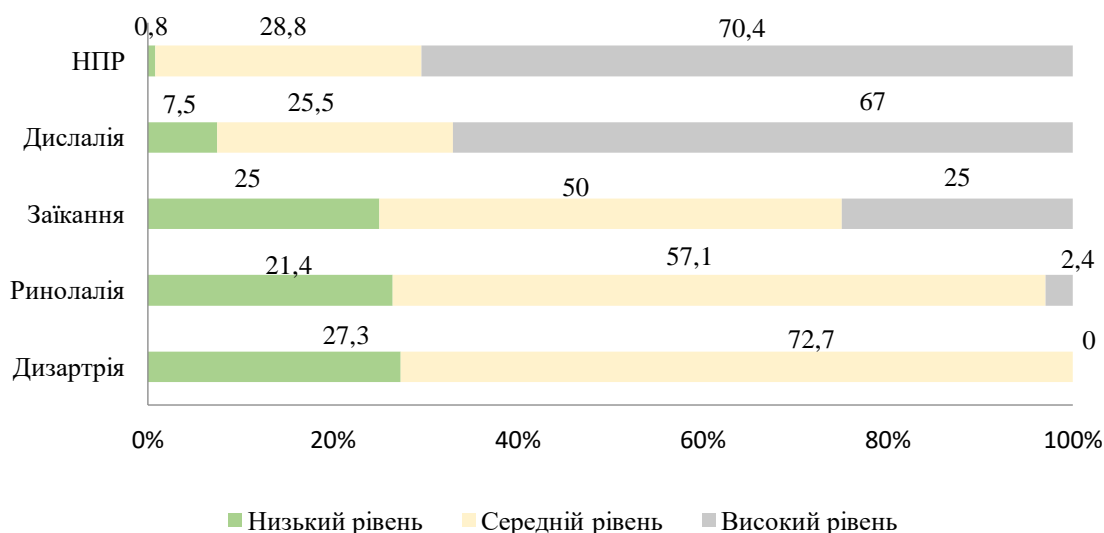


Рис. 4.33. Рівень розвитку аудіювання в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та НПР

Середній рівень аудіювання спостережено в 146 (40,9%) осіб із логопатологією (а саме: 54 (25,5%) – з дислалією, 20 (50,0%) – із заїканням, 16 (57,1%) – з ринолалією, 56 (72,7%) – з дизартрією) і 72 (28,8%) – з нормотиповим психофізичним розвитком. В ігровій діяльності під час спілкування такі діти не завжди прислухаються до думки однолітків, а навпаки, прагнуть нав'язати власне бачення та правила гри. На заняттях активно співпрацюють із дорослими, але виконують лише ті завдання, які найкраще розуміють та усвідомлюють. Монологічну інформацію (розповіді, оповідання тощо) гарно сприймають і розуміють, якщо це їх цікавить. З метою правильного виконання завдань потребують стимульовальної допомоги педагога у вигляді підказок, навідних запитань, мотиваційного підкріплення.

Низький рівень виявлено в 53 (14,8%) дітей із логопатологією, а саме: у 26 (7,5%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією, 21 (27,3%) – з дизартрією. Дошкільники не одразу усвідомлюють сюжет ігрової діяльності в колективі однолітків, тому часто граються на самоті. На заняттях пасивні, оскільки для розуміння вербальних завдань (зокрема монологічних) їм потрібна додаткова допомога з боку педагога (навідні запитання, наочне підкріплення, мотиваційне заохочення тощо).

Відповідно до статистичного аналізу (t -критерію Стьюдента) старші дошкільники з логопатологією ($M \pm SD = 6,3 \pm 2,1$; $SEM = 0,14$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 7.7 \pm 1.6$; $SEM = 0,14$), мають надзвичайно високі статистичні показники. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 6,67 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 12,07$ ($4,9 \pm 1,4$), менше – з ринолалією – $t_{em} = 4,84$ ($5,5 \pm 2,1$) і заїканням – $t_{em} = 4,70$ ($5,7 \pm 2,1$). Показники дітей із дислалією наближаються до нормотипового розвитку, їх t_{em} становить – 1,46 ($7,4 \pm 1,9$), а $p = 0,144$; згідно із загальноприйнятими критеріями ця різниця є статистично незначущою). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,14; ступінь свободи (γ) дорівнює 605. Емпіричні значення більші за теоретичні ($t_{em} 6,67 > t_{tab} 1,96$), відповідно гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є прийнятною і підтверджує відмінності між експериментальними групами. Отже, у дітей із порушеннями мовлення, особливо з дизартрією, ринолалією та заїканням, розуміння та усвідомлення мовлення (аудіювання) під час ігрової та навчальної діяльності є недостатньо сформованим і потребує навчально-розвиткового впливу.

Загальний рівень мовленнєвої діяльності вказує, що високий рівень (від 13 до 18 балів) належить 188 (75,2%) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком і 172 (48,2%) – з логопатологією (а саме: 156 (73,6%) – з дислалією, 10 (25,0%) – із заїканням та 6 (21,4%) – з ринолалією). Респонденти цієї групи ініціюють розмову, підтримують її за допомогою питань та відповідей, наповнюють діалог тематичним змістом, оригінальністю, зберігають структуру діалогу. Окрім того, уміють уважно слухати співрозмовника, розуміють сюжет гри, логічно продовжують розмову, виконують словесні доручення. Під час навчально-експериментальної діяльності активно підтримують розмову з педагогом, самостійно вирішують завдання, наполегливо доводять свою думку, логічно вибудовують розмову. Монологічна розповідь чітка, зв'язна, граматично оформлена, лексично наповнена. Діти уважно слухають завдання, розуміють

текст повідомлення, усвідомлюють його. Відчують задоволення від правильно виконаних завдань (рис. 4.34; 4.35).

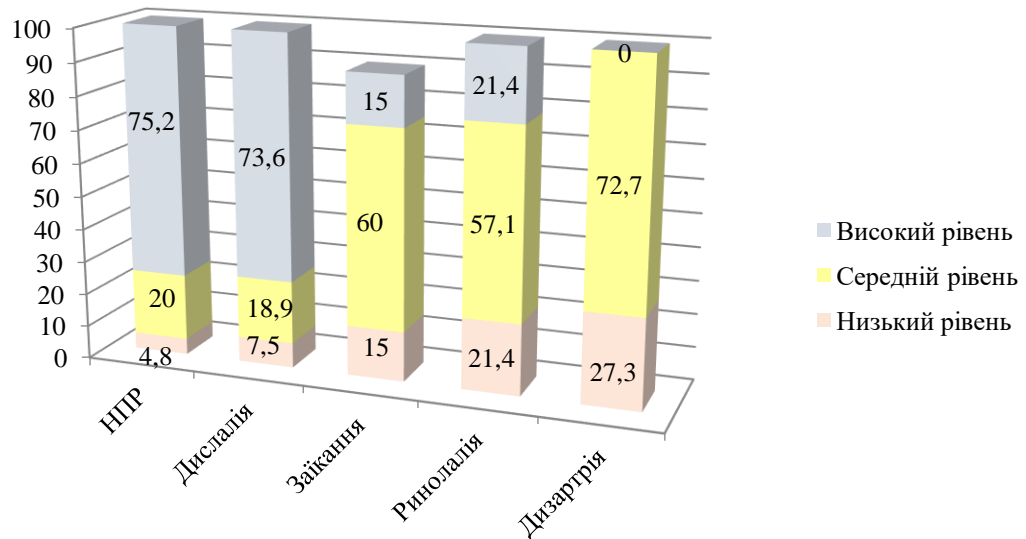


Рис. 4.34. Стан сформованості діяльнісного компонента за категоріями дітей

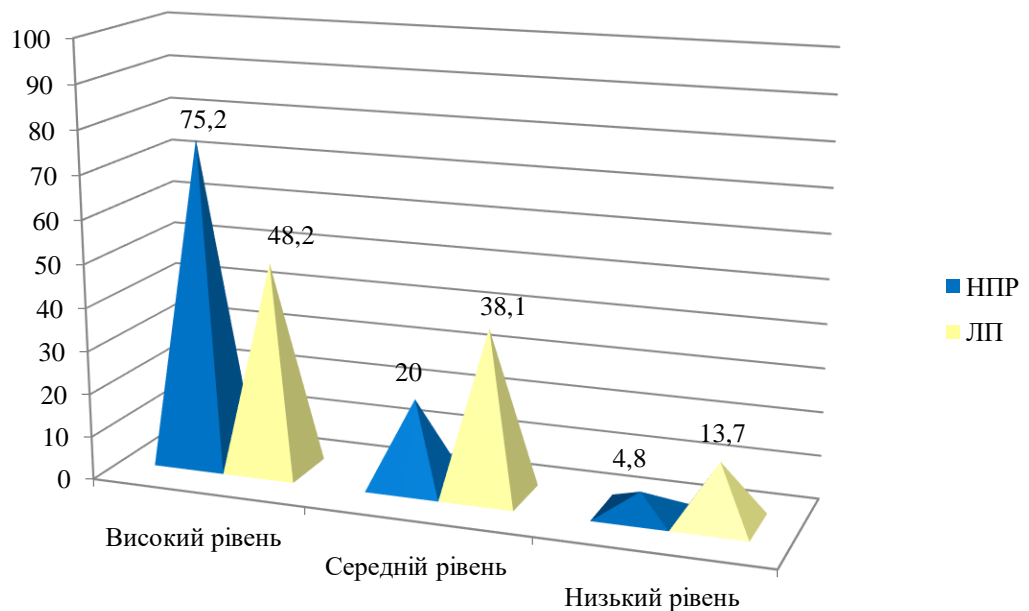


Рис. 4.35. Стан сформованості діяльнісного компонента в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Середній рівень (від 7 до 12 балів) більшою мірою спостережено в 136 (38,1%) осіб із логопатологією (а саме: 40 (18,9%) – з дислалією, 24 (60,0%) – із заїканням, 16 (57,1%) – з ринологією, 56 (72,7%) – дизартрією) і лише в 50 (20,0%) – без мовленнєвих порушень. Дошкільники під час взаємостосунків

із однолітками й дорослими комунікабельні, проявляють підвищений інтерес до ігрової та навчальної діяльності. У напружених ігрових ситуаціях переживають дискомфортні відчуття. Енергійна поведінка гальмує контроль над власним мовленням (діалогічним, монологічним), що призводить до труднощів сприймання (розуміння змісту повідомлень та їх усвідомлення) і передачі (змістовність, граматична узгодженість, лексична наповненість, зв'язність та ін.) вербальної інформації. Діти прагнуть виконувати завдання самостійно, в окремих випадках потребують партнерської допомоги з боку педагога.

Низький рівень (від 0 до 6 балів) простежено лише в 49 (13,7%) дітей із логопатологією, зокрема, найбільше – з дизартрією (21 – 27,3%), менше – з ринологією (6 – 21,4%), заїканням (6 – 15%) і найменше – з дислалією (16 – 7,5%). Дошкільники самостійно не вступають у діалогічне спілкування, не підтримують розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняються другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Часто граються окремо від колективу. Монологічне мовлення аграматичне, недостатньо змістовне, лексично збіднене, незв'язне. З метою розуміння вербальних інструкцій та повідомлень дошкільники використовують допомогу педагога. Окрім того, вони швидко втомлюються, переходять на інший вид діяльності, проявляють незацікавленість до завдань. Під час спілкування відчують дискомфорт, невпевненість, що в подальшому спостерігається в самостійній ігровій діяльності.

Статистичний аналіз загальних результатів дослідження **мовленнєвої діяльності** свідчить, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($M \pm SD = 12,4 \pm 4,1$; $SEM = 0,24$, де $M (\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD (m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 13,1 \pm 2,7$; $SEM = 0,28$), має недостатньо сформоване говоріння та аудіювання під час ігрової та навчальної діяльності. Експериментальні дані респондентів із порушеннями мовлення (t_{em}) складають 1,71. Виявлена стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 0,41. Враховуючи ступінь свободи

(γ) що дорівнює 605, табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,96 (див. табл. 4.19).

Таблиця 4.19

**Статистичні показники діяльнісного компонента
в дітей старшого дошкільного віку з ЛП та з ННР**

Складові діяльнісного компонента	Емпіричне значення	Дислалія	Зайкання	Ринолалія	Дизартрія	ЛП	ННР
Говоріння	t_{em}	2,93	5,44	5,84	14,89	8,60	
	SED	0,22	0,39	0,46	0,27	0,21	
	p	0,36**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	7,3 \pm 1,8	5,8 \pm 1,9	5,3 \pm 2,1	4,7 \pm 1,3	6,2 \pm 2,1	7,9 \pm 1,6
Аудіювання	t_{em}	1,46	4,84	4,70	12,07	6,67	
	SED	0,23	0,40	0,47	0,22	0,14	
	p	0,14	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
	$M \pm SD$	7,4 \pm 1,9	5,7 \pm 2,1	5,5 \pm 2,1	4,9 \pm 1,4	6,3 \pm 2,1	7,7 \pm 1,6
Табл. значення ($p=0,05$)	γ	460	288	276	325	605	
	t_{tab}	1,965	1,969	1,969	1,968	1,961	
Загальний показник		Емпіричні показники: $t_{em} = 1,71$ Стандартна помилка різниці: $SED = 0,41$ Статистичне значення: $p < 0,08$ (при $p = 0,05$) Табличні показники: ($p = 0,05$) = 1,96 Відхилення (при $p = 0,05$): $t_{em} > t_{tab} = 1,71 > 1,96$ Середня арифметична балів: $M \pm SD = 12,4 \pm 4,1$					13,1 \pm 2,7

Оскільки емпіричні результати наближаються до табличних ($t_{em} 1,71 > t_{tab} 1,96$), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є не зовсім статистично значущою і дає підстави стверджувати, що діти з логопатологією, особливо з дислалією, за показниками дослідження наближаються до нормотипового психофізичного розвитку. Інша категорія дошкільників, маючи проблеми в розвитку мовлення, недостатньо активна в спілкуванні, не достатньо швидка під час розуміння та усвідомлення вербального матеріалу.

Аналіз результатів дослідження і статистичне підтвердження дають змогу зробити такі висновки:

1) переважний відсоток дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має недостатньо сформований стан діяльнісного компонента мовленнєвої готовності. Варто зазначити, що не всі діти з порушеннями мовлення мають низькі показники говоріння та аудіювання. Статистичний аналіз результатів дослідження підтверджує той факт, що показники старших

дошкільників із дислалією наближаються до нормотипового розвитку. Також зазначено, що незначний відсоток дітей без мовленнєвих порушень недостатньо якісно виконує завдання семіотичного та психологічного компонентів. Причинами цього звісно є індивідуальні особливості дошкільників та нестабільний емоційний або хворобливий стан;

2) у дошкільників із логопатологією недостатньо сформоване *говоріння*: вони соромляться самотійно вступати в діалогічне спілкування, ухиляються від розмов з однолітками й дорослими; уникають труднощів під час виконання вербальних завдань (через мовленнєву несформованість важко переживають невдачі, неуспішність, програші); монологічне мовлення аграматичне, недостатньо змістовне, лексично збіднене, незв'язне;

3) *аудіювання* у старших дошкільників із логопатологією сформоване неоднорідно: найбільші труднощі виникають у дітей із дизартрією, менше – в інших категорій респондентів. Діти недостатньо чітко розуміють та усвідомлюють зміст гри, вербальні інструкції, завдання та монологічні тексти. Під час взаємодії з близьким оточенням ігнорують мовлення співрозмовників, не здатні домовитися. Відчувають складну мовленнєву адаптацію в нових місцях, незвичних умовах.

Експериментально виявлений несформований стан діяльнісного компонента мовленнєвої готовності в старших дошкільників із логопатологією дає підстави для впровадження сучасної навчально-розвиткової методики, яка б дала змогу сформувати в них говоріння та аудіювання в умовах гри та навчальної діяльності

За результатами констатувального експерименту визначено рівні сформованості компонентів мовленнєвої готовності до школи в групах досліджених (рис. 4.36; 4.37).

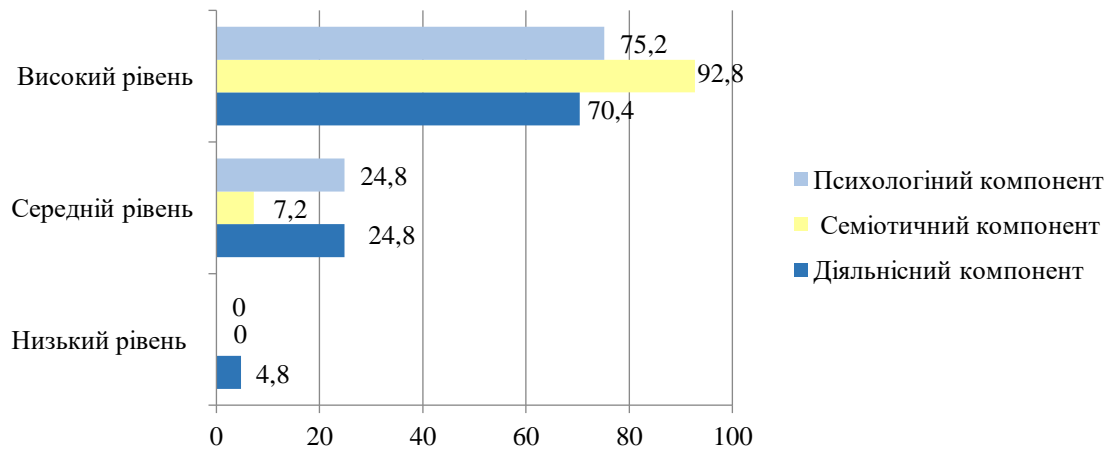


Рис. 4.36. Стан сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком

У переважного відсотка дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком семіотичний (92,8%), психологічний (75,2%) та діяльнісний (70,4%) компоненти мовленнєвої готовності сформовані на високому рівні. У певній групі на середньому рівні розвинений психологічний (24,8%) компонент, що вказує на проблеми когнітивної, мотиваційної та емоційної складових. При сформованій звуковикові існують проблеми граматичного та лексичного рівнів (7,2%). Варто зазначити, що діяльнісний компонент у деяких респондентів відповідає середнім (24,8%) та низьким (4,8%) показникам. Це свідчить про низьку мотивацію до навчання, інтелектуальної, мовленнєвої діяльності, а також про емоційний егоцентризм. За дослідженням N. Steinbeis (2015), діти цього віку власні почуття вважають орієнтиром для інших, а здатність усвідомлювати переживання співрозмовника розвивається поступово і триває до пубертатного періоду [652]. Незважаючи на це, у 90,2% респондентів мовленнєва готовність сформована, що дає змогу безперешкодно адаптуватися до умов початкової школи.

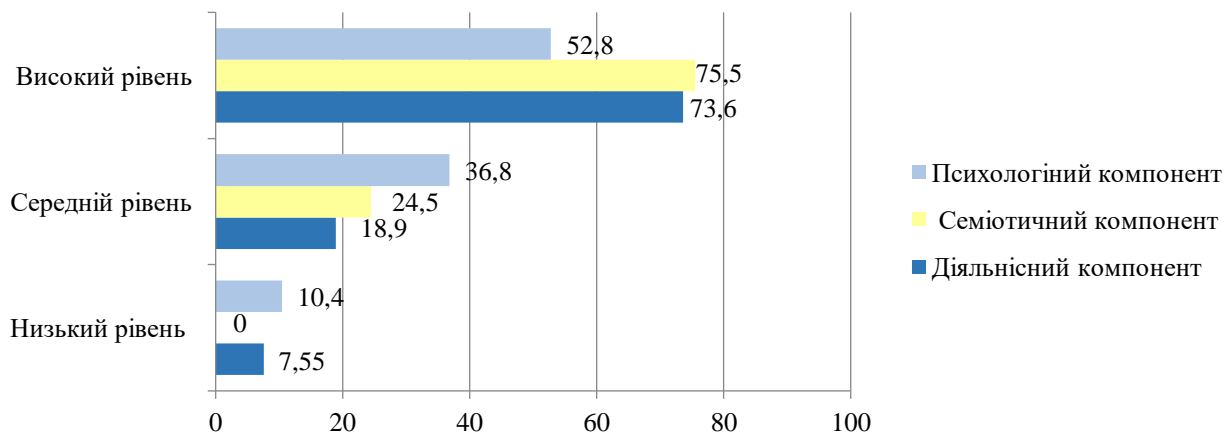


Рис. 4.37. Стан сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників із дислалією

До показників дошкільників із нормотиповим розвитком можна віднести дітей й показники із дислалією, котрим належать високі результати діяльнісного (73,6%), семіотичного (75,5%) та психологічного (53,8%) компонентів мовленнєвої готовності, тому 62,3% з них готові до інтегрованого навчання в школі. Значній частині дітей належить середній рівень.

Варто зазначити, що недостатньо розвинені складові психологічного компонента (когнітивний, мотиваційний, емоційний) (36,8%) впливають на рівень сформованості семіотичних підскладових (фонетичний, граматичний, лексичний, просодичний рівні) (24,5%), а також на мовленнєву діяльність в умовах гри та навчання (18,9%).

Також необхідно наголосити, що в певного відсотка дітей спостережені низькі результати психологічного (10,4%) та діяльнісного (7,55%) компонентів. Визначена відповідність вказує на недостатню вмотивованість дошкільників до навчально-пізнавальної діяльності та соціальну неадаптованість.

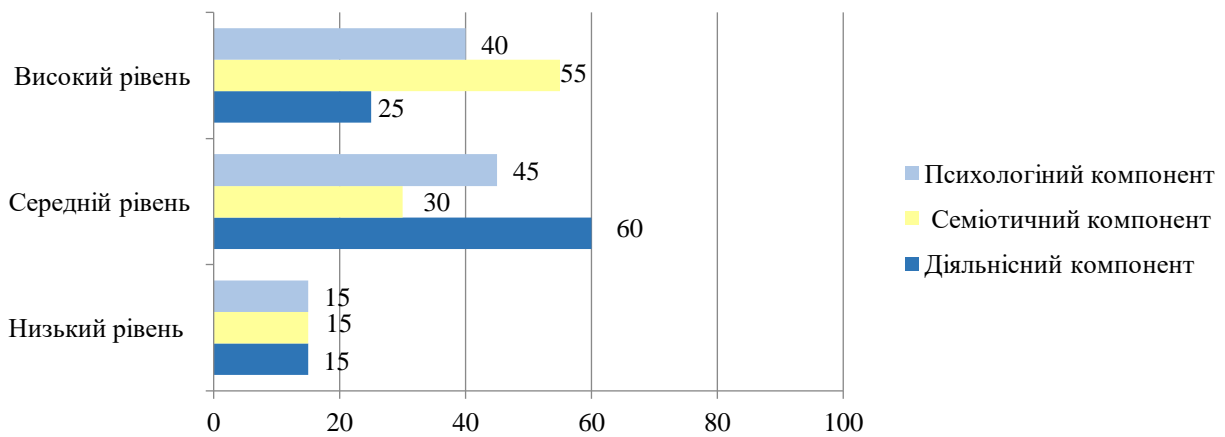


Рис. 4.38. Стан сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників із заїканням

Діти із заїканням представляють різні групи: одні (з невротичною формою внаслідок психічної травми) мають високі показники семіотичного (55%), психологічного (40%) та діяльнісного (25%) компонентів і незважаючи на специфічність мовленнєвого порушення, розвиваються за нормотиповим розвитком; інші, фіксуючись на мовленнєвому недоліку, допускають помилки під час семіотичних (30%) і психологічних (45%) завдань. Зазначимо, що в більшій частині дітей існують проблеми мовленнєвої діяльності (60%). Їм важко самостійно вибудувати діалог з однолітками, вони потребують стимулювальної та психологічної підтримки педагога під час навчальних занять. Також є категорія дошкільників, котра має низькі показники всіх компонентів мовленнєвої готовності, – це діти з неврозоподібною формою заїкання (ураження ЦНС). Окрім семіотичної несформованості, у них спостережені порушення нейрофізіологічної (нестійкий м'язовий тонус, порушення координації рухів рук, дрібної, мімічної, артикуляційної моторики, страждає динамічний праксис), інтелектуальної (недорозвинення вербальної пам'яті, мислення, уяви, уваги, зорово-просторової координації) функційності, страждає емоційно-мотиваційна сфера. Тому до шкільного навчання ця категорія дітей не готова. І лише 40,0% дошкільників можуть інтегруватися в умови ЗЗСО.

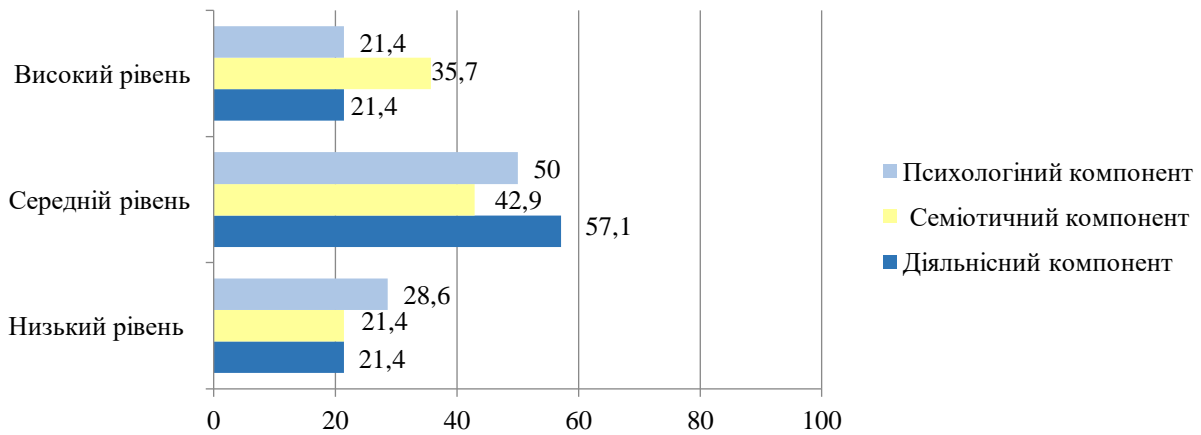


Рис. 4.39. Стан сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників із ринолалією

Старші дошкільники з ринолалією також представляють різні групи дітей. Одні мають високі показники семіотичного компонента (35,7%), дещо менше – психологічного (21,4%) та діяльнісного (21,4%). Це дошкільники, з котрими впродовж певного часу працюють фахівці та забезпечують належне виховання батьки. Матеріали експериментального дослідження свідчать про мовленнєву готовність до шкільних умов лише 21,4% респондентів. Більший відсоток дітей має середній рівень діяльнісного (57,1%), психологічного (50,0%) та семіотичного (42,9%) компонентів і потребує педагогічної допомоги з боку педагога та психологічної підтримки в умовах колективної взаємодії. У третій групі дітей спостережено низький рівень усіх компонентів (психологічного – 28,6%, семіотичного – 21,4% та діяльнісного – 21,4%), що свідчить про їх специфічні особливості під час навчання (проблеми когнітивної, мотиваційної та емоційної складових) і соціальних стосунків (уникнення спілкування, сором'язливість, неадекватне реагування на нетипові ситуації, занижена самооцінка тощо). Ця категорія дітей не готова оволодівати шкільною програмою в умовах інтегрованого навчання і потребує додаткового навчально-розвиткового впливу.

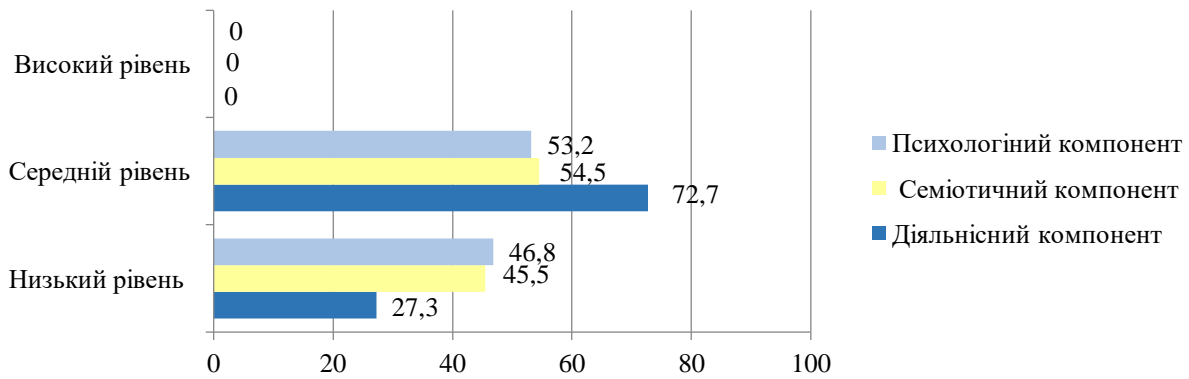


Рис. 4.40. Стан сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників із дизартрією

У дітей із дизартрією не спостережено високих результатів в умовах експериментального навчання. Більшому відсоткові дошкільників із середнім рівнем мовленнєвої готовності притаманний діяльнісний компонент (72,7%), який вказує на бажання дітей спілкуватися з дорослими та однолітками. Але специфічні мовленнєві порушення (семіотичний компонент – 54,5%) здатні впливати на їх соціальну адаптацію та психологічний розвиток (психологічний компонент – 53,2%). Інша група має низький рівень усіх компонентів мовленнєвої готовності (семіотичний – 45,5%, психологічний – 46,8% та діяльнісний – 27,3%), що свідчить про низьку здатність до засвоєння навчального матеріалу, комунікативні проблеми, психоемоційні порушення. Отримані дані констатувального дослідження підтверджують неготовність цієї категорії дошкільників до інтегрованого навчання в умовах закладів загальної середньої освіти. Зростає необхідність зосередити увагу на формуванні не тільки семіотичного й діяльнісного компонентів, але й складових психологічного компонента, а саме: когнітивної (інтелектуальна та нейромоторна функційність), мотиваційної та емоційної.

За результатами дослідження психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів високий рівень сформованості мовленнєвої готовності виявлено в 226 (90,4 %) старших дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком і 154 (43,1%) – з логопатологією, з них 132 (62,3%) – з дислалією, 16 (40,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією; дітей із дизартрією не спостережено. Середній рівень мовленнєвої готовності до навчання в школі

визначено в 24 (9,6%) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 148 (41,5%) – з логопатологією, а саме: 66 (31,1%) – з дислалією, 18 (45,0%) – із заїканням, 16 (57,1%) – з ринолалією і найбільше – з дизартрією (48 – 62,3%). Низький рівень виявлено лише в дітей із порушеннями мовлення – 55 (15,4%), зокрема, в 14 (6,6%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринолалією і 29 (37,7%) – з дизартрією (рис. 4.41).

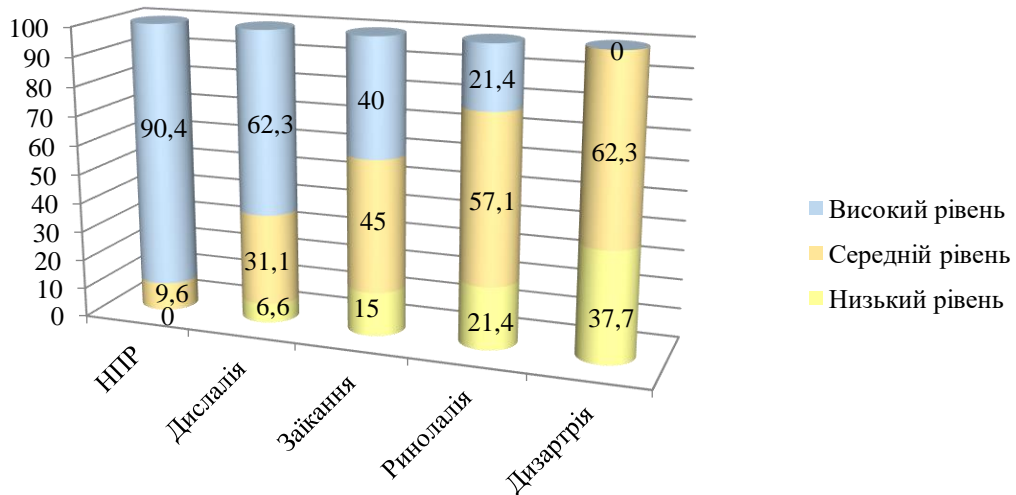


Рис. 4.41. Стан сформованості мовленнєвої готовності до умов інтегрованого навчання дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Статистичний аналіз загальних результатів дослідження **мовленнєвої готовності** до умов інтегрованого навчання показав, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($M \pm SD = 138, \pm 48,9; SEM = 3,32$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення; SEM – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 191,4 \pm 29,9; SEM = 2,68$), має недостатньо сформовані семіотичний, психологічний та діяльнісний компоненти. Експериментальні дані респондентів із порушеннями мовлення (t_{em}) складають 10,88. Виявлена стандартна помилка різниці (SED) дорівнює 4,82. Ураховуючи ступінь свободи (γ) що дорівнює 605, табличне (t_{tab}) значення в межах $p = 0,05$ відповідає 1,96. Оскільки емпіричні результати перевищують табличні ($t_{em} 10,88 > t_{tab} 1,96$), то гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) є статистично вагомою і дає підстави стверджувати, що між дітьми старшого

дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності. Тому звісно, дошкільники з порушеннями мовлення, котрі мають низькі результати дослідження, не готові інтегруватись до умов закладів загальної середньої освіти і потребують корекційно-навчально-розвивального впливу (табл. 4.20).

Таблиця 4.20

Статистична значимість мовленнєвої готовності до умов інтегрованого навчання дітей старшого дошкільного віку з ЛП та ННР

Емпіричне значення		Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія	ЛП	ННР
t_{em}		5,80	5,21	7,14	18,86	10,88	
$M \pm SD$		163,3 \pm 43,2	150,5 \pm 46,5	127,2 \pm 46,4	104,4 \pm 34,7	138,9 \pm 48,9	191,4 \pm 29,9
SED		4,84	7,86	8,98	4,61	4,82	
p		0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**	
Табл. значення ($p=0,05$)	(γ)	229	143	137	200	340	
	t_{tab}	1,969	1,977	1,977	1,972	1,967	

Отже, аналіз матеріалів дослідження свідчить, що в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією мовленнєва готовність до сучасних вимог закладів загальної середньої освіти не сформована. Дошкільники з логопатологією становлять не однорідну групу. У певної частини дітей при незначних порушеннях семіотичного компонента (фонетичного рівня) діяльнісний та психологічний компоненти (особливо когнітивна складова) – збережені. Їхній розвиток відповідає нормотиповим показникам. Велика частина досліджуваних має незначні відхилення від типового розвитку, їхня недостатня зосередженість на завданнях призводить до помилок. Остання група дошкільників, окрім специфічного порушення семіотичного компонента, має проблеми соціального (не взаємодіє з колективом однолітків і дорослими) та особистісного (мотиваційно-емоційні розлади) характеру. У цих дітей порушений механізм нейромоторних та інтелектуальних функцій, що підтверджує неготовність до навчання в закладах загальної середньої освіти.

4.4 Актуальний стан сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до інтегрованого навчання

Ґрунтуючись на узагальнені показники експериментального дослідження та окреслених рівнів актуального розвитку базових компонентів визначено профілі мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти, а саме: мовленнєво-прогресивний, мовленнєво-дезорганізаційний та мовленнєво-пасивний.

Мовленнєво-прогресивний профіль – характеризується мовленнєвою активністю та психологічною зрілістю, вказує на високий рівень базових компонентів мовленнєвої готовності. У дітей старшого дошкільного віку розвинені складові **психологічного компонента**, а саме:

- *когнітивна складова – інтелектуальна функційність*, зміст якої забезпечує: *зорово-моторна координація*: подібне копіювання зображення: урахування загального розміру малюнка та його деталей; необхідний нахил, положення в просторі (щодо інших зображень); лінії чіткі; кількість структурних деталей збережена; *слухомовленнєва пам'ять*: відтворення всіх слів із орієнтацією на зорові стимули (*обсяг*); чітке, послідовне відтворення стимулів (*точність*); тривале утримання інформації в пам'яті (*міцність*); почерговий виклад матеріалу (*послідовність*); швидке виконання завдання (*швидкість*); *вербально-просторове уявлення*: орієнтування в навколишньому просторі; розуміння просторових прийменників у зверненому мовленні (*перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в*); правильні відповіді на поставлені запитання; правильне знаходження просторового розташування предмета на картинці; розуміння значення просторових відносин «*праворуч*» – «*ліворуч*», «*вгорі*» або «*зверху*» – «*внизу*»; визначення положення предмета щодо іншого предмету; використання у власному мовленні просторових прийменників (*в, у, на, під, між, біля, перед, над, через, за*); *вербально-логічне мислення*: схильність до систематизацій, точності, критичності, послідовності; правильна класифікація предметів – групування за сукупними ознаками; сформовані вміння

узагальнювати предмети – об'єднувати предмети, об'єкти, явища, абстрактні поняття за визначеними ознаками; смисловий аналіз та розуміння підтексту метафор і переносних значень; уміння аналізувати життєві ситуації та робити відповідні висновки; *вербальна увага*: уважне слухання співрозмовника та виконання мовленнєвих завдань (концентрація уваги); тривале зосередження на виконанні вербальних завдань (стійкість уваги); одночасне виконання декількох вербальних дій (слухати інструкції й виконувати завдання) (розподіл уваги); опрацювання різних вербальних завдань під час всього заняття (обсяг уваги); переключення з однієї вербальної дії на іншу (переключення уваги); зосередженість на вербальних завданнях (вибірковість уваги); самостійне виконання вербальних завдань. *Нейромоторна функційність*, зміст якої складає: *кистьовий праксис*: правильне відтворення всіх положень пальців та рук; безпомилкове складання візерунка з мозаїки за пропонованим зразком, графічне зображення малюнка та нанизання на нитку намиста; *оральний праксис*: правильне і точне здійснення рухів органами артикуляційного апарату за наслідуванням або мовленнєвою інструкцією; сформованість кінестетичного праксису (окремі артикуляційні рухи: розтягування губ у посмішці; витягування їх уперед трубочкою; виставляння уперед широкого, розпластаного язика, а потім – вузького піднятого в гору; піднесення догори бічних та передніх країв широкого язика; ляскання язиком; висування язика вперед, а потім його глибоке втягування; почергове переміщення кінчика язика, то в лівий то в правий кутики рота) й кінетичного праксису (об'єднання артикуляційних рухів язика і губ: язик – губи, зміна позицій язика, зміна позицій губ); *артикуляційний праксис*: правильність відтворення кожної групи звуків; правильне відтворення слів, що вказує на достатню сформованість звуко-складової структури слова.

- *мотиваційна складова* зміст якої забезпечує *мотивація мовлення*: під час діалогічного спілкування з однолітками дитина ініціює розмову, підтримує її за допомогою питань та відповідей, наповнює діалог оригінальністю. Уважно слухає співрозмовника, розуміє сюжет гри, виконує словесні доручення. Під час навчально-експериментальної діяльності активно

підтримує розмову з педагогом, самостійно вирішує завдання, наполегливо доводить свою думку. Активна під час складання розповіді (монологічне мовлення). Зосереджено слухає завдання, розуміє текст повідомлення, усвідомлює його. Усі завдання виконує самостійно; *мотиваційна спрямованість*: охоплює пізнавальну активність та соціальну адаптацію: самостійність, відповідальність, ініціативність у прийнятті рішень, спрямованість на досягнення успіхів у навчально-пізнавальній діяльності; усвідомлене ставлення до розумової діяльності, вмотивованість, морально-вольова, інтелектуальна сформованість дитини до навчання в школі; готовність долати перешкоди, відкритість у взаєностосунках; сприйняття навчання, як суспільно зумовленого та необхідного; *мотив навчання*: наявність навчально-пізнавального та соціального мотивів: переважання високого пізнавального інтересу до навчальної діяльності, бажання здобувати нові знання та займатися саморозвитком; усвідомлення статусу учня та соціальної необхідності вчитися; прагнення взаємодіяти з колективом однолітків та дорослими.

- *емоційна складова* розглядається крізь розвиненість *емоційної грамотності* старшого дошкільника: правильне розшифрування емоцій на схематичних зображеннях; зчитування мимічної інформації (лицевої експресії) з обличчя дитини на світлинах; співвіднесення емоцій з життєвими ситуаціями; характеристика емоцій; адекватне відображення своїх переживань (вербально та експресивно); правильне вживання в мовленні слів, які позначають емоційний стан; використання «дискретних емоційних категорій», які визначають різні типи поведінки. В умовах гри діти з цим профілем позитивно налаштовані на взаємодію з однолітками й дорослими: проявляють активність у спілкуванні, не скоромляться задавати питання дорослим; виявляють зацікавленість до мовленнєвих завдань; їхній емоційно-позитивний настрій зберігається протягом усієї ігрової та навчальної діяльності.

У дітей цього профілю передбачено високу розвиненість рівнів мовлення **семіотичного компонента**, а саме: *фонематичного*: можливі незначні помилки, які самостійно виправлені з фонематичного сприйняття (розпізнавання близьких

за звучанням звуків; уміння виділяти звук із групи звуків, або в слові), фонематичного аналізу (правильне виявлення першого та останнього звука в слові, визначення кількості звуків у слові) та фонематичного уявлення (вміння знаходити звук у назві предмета); *лексичного*: розвинений пасивний (розуміння значень поданих слів) та активний (уміння складати розповіді, обґрунтовано відповідати на запитання, правильно класифікувати поняття, визначати протилежне значення слова) словниковий запас слів; *граматичного*: граматично якісне оформлення розповіді, розуміння сюжетної лінії, логічно побудованої відповідно до змодельованої ситуації (сюжетних картинок); лексично грамотний підбір слів для розповіді; безпомилкове виживання слів-займенників; перетворення однини в множину; узгодження іменника з дієсловом у числі та роді; узгодження іменника з прикметником у числі, роді та відмінку; відмінювання іменників та прикметників; змінювання дієслова за особами та числами; вживання зменшувальних форм слова; *просодичного*: сила голосу – нормоголосна; темп мовлення є поміркованим; інтонація виразна; дикція чітка (звуковимова правильна); мовлення впевнене та самостійне.

Адаптованість до умов ЗЗСО розкриває високий розвиток в дітей *говоріння та аудіювання*, що є складовими **діяльнісного компонента** мовленнєвої готовності. Під час діалогічного спілкування з однолітками дитина ініціює розмову, підтримує її за допомогою питань та відповідей, наповнює діалог тематичним змістом, оригінальністю, зберігає структурність. Уміє уважно слухати співрозмовника, розуміє сюжет гри, логічно продовжує розмову, виконує словесні доручення. Під час навчально-експериментальної діяльності активно підтримує розмову з педагогом, самостійно вирішує завдання, наполегливо доводить свою думку, логічно вибудовує розмову. Монологічна розповідь чітка, зв'язна, граматично оформлена, лексично наповнена. Уважно слухає завдання, розуміє текст повідомлення, усвідомлює його. Відчуває задоволення від правильно виконаних завдань.

Мовленнєво-дезорганізаційний профіль – характерною ознакою є неуважність до вербальної інформації та недостатня необізнаність

(психологічна, мовленнєво-мовна, рухова) дітей старшого дошкільного віку. На що вказує середній рівень розвитку компонентів мовленнєвої готовності, зокрема, **психологічного компонента** де є певні неузгодження в роботі:

- *когнітивної складової, а саме інтелектуальної функційності (зорово-моторній координації: усі малюнки візуально подібні до зразка, але їх положення у просторі та розміри не збігається; слухомовленнєвій пам'яті: виникають проблеми з відтворенням матеріалу, поданого лише вербально, без зорового підкріплення (обсяг); заміна слів іншими, які мають схоже зазначення (точність); після перерви відтворені всі слова (міцність); черговість не витримана, відбувається групування чисел за власним вибором (послідовність); для пригадування матеріалу потрібно більше часу (швидкість); вербально-просторовому уявленні: розуміння значення просторового розуміння предметів залежить від стану зосередженості; наявність помилок під час вербального позначення просторового розташування одних предметів щодо інших; вербально-логічному мисленні: недостатня сконцентрованість на завданнях із класифікації предметів щодо їхнього узагальнення, аналізу та висновків; виконання вправ із незначними помилками; вербальній увазі: відволікання на сторонні подразники знижують інтенсивність властивостей уваги та призводить до помилок під час виконання вербальних завдань; потреба у стимулювальній допомозі педагога) та нейромоторної функційності (кистьовому праксисі: незначні труднощі у відтворенні потрібного положення пальців та рук; важкий плавний перехід з одного положення до іншого; правильне виконання більшості кінетично-практичних завдань за стимулювальною допомогою дорослого; оральному праксисі: уповільнене та напружене виконання артикуляційних позицій; артикуляційному праксисі: один або кілька звуків не автоматизовані; можливе спотворення або заміна одного звука з групи; уповільнене поскладове відтворення слів без збереження темпу);*

- *мотиваційної складової, а саме: мотивації мовлення: дитина у взаємостосунках з однолітками та дорослими комунікабельна, проявляє підвищений інтерес до ігрової та навчальної діяльності. Енергійна поведінка*

гальмує контроль над власним мовленням (діалогічним, монологічним), що призводить до труднощів сприймання і передачі вербальної інформації. Прагне виконувати завдання самостійно, в окремих випадках потребує партнерської допомоги з боку педагога; *мотиваційною спрямованістю*: охоплює соціальну адаптацію та внутрішню позиційність: соціальну відкритість, пріоритетність дружніх стосунків; зосередженість на внутрішніх почуттях та проблемних ситуаціях; переважання ігрового мотиву; *мотивації до навчання*: відповідає оцінному та позиційному мотивам (бажання отримувати схвалення від дорослих, прагнення постійно виділятися серед дітей; зацікавленість зовнішньою атрибутикою шкільного життя, отримання нової значущої ролі в стосунках із оточенням);

- *емоційної складової* – не вміння диференціювати схожі між собою емоції; здатність правильно демонструвати емоції, але наявність труднощів під час їх пояснень; невміння мімічно зобразити емоційний стан, незважаючи на правильну характеристику). Під час спільної діяльності у дітей цього профілю спостерігається авторитарний тип спілкування: нав'язування власних ідей; претензії щодо діяльності; зміна фокусу уваги на власні бажання та потреби. Їхній емоційний настрій змінюється від позитивно-активного до нейтрального.

На недостатнє розвинення в дітей старшого дошкільного віку **семіотичного компонента** вказують структурні рівні мовлення, такі як: *фонематичний*: виникають труднощі під час виконання завдань фонематичного сприйняття (помилки під час розрізнення на слух близьких за звучанням фонем), аналізу (неправильне визначення звуків з поміж низки поданих, або в словах) та уявлення (труднощі під час визначення звука в назві предмета); *лексичний*: пасивний словник дорівнює активному; не всі подані слова є зрозумілими; під час складання розповіді: відповіді на запитання не повні; використання кількох спроб з метою виконати завдання; назви предметів на малюнках знайомі, але виникають проблеми під час їхньої класифікації та характеристики (призначень у побуті); тривалий пошук слова з протилежним значенням; *граматичний*: розповідь одноманітна, але граматично оформлена, є поодинокі помилки щодо

порядку слів; незначне спотворення ситуації, неправильне відтворення причинно-наслідкових зв'язків, відсутність сполучних ланок; тривалий пошук слів, поодинокі словесні заміни; наявність труднощів під час виконання завдань із займенниками, узгоджень слів у числі, роді, відмінку; *просодичний*: голос гучний; темп мовлення може бути швидкий (або сповільнений); інтонація – маловиразна; дикція нечітка; спостерігаються незначні помилки у звуковимові; мовлення не впевнене але самостійне.

Складові *говоріння* та *аудіювання діяльнісного компонента* характеризується наступним чином: дитина у взаємостосунках з однолітками та дорослими комунікабельна, проявляє підвищений інтерес до ігрової та навчальної діяльності. У напружених ігрових ситуаціях переживає дискомфортні відчуття. Енергійна поведінка гальмує контроль над власним мовленням (діалогічним, монологічним), що призводить до труднощів сприймання (розуміння змісту повідомлень та їх усвідомлення) і передачі (змістовність, граматична узгодженість, лексична наповненість, зв'язність та ін.) вербальної інформації. Прагне виконувати завдання самостійно, в окремих випадках потребує партнерської допомоги з боку педагога, наприклад, щоб правильно підібрати слова для початку розмови, скласти план своїх дій, підтримати розмову тощо. Дитина здебільшого не розчаровується через невдало виконані завдання, а навпаки, швидко переключається на інший вид діяльності.

Мовленнєво-пасивний профіль – визначається низьким рівнем розвитку компонентів мовлення. Старші дошкільники мають труднощі в навчанні, спілкуванні та взаємодії з близьким оточенням. Розвиток **психологічного компонента** уповільнений і не спроможний забезпечити мовленнєву готовність дітей з логопатологією до інтегрованого навчання в ЗЗСО. На що вказують несформовані структурні складові:

- *когнітивна* розкриває порушення *інтелектуальної (зорово-моторна координація)*: зображені малюнки не відповідають поданому зразку, що вказує на недостатньо сформовані графічні навички; *слухомовленнєва пам'ять*: запам'ятання невеликої кількості слів (*обсяг*); стимули правильно не відтворені

(*точність*); матеріал не запам'ятовується (*міцність*); послідовність порушена (*послідовність*); не відтворені стимули за визначений експериментальний час (*швидкість*); *вербально-просторове уявлення*: недостатнє розуміння змісту просторових відносин у зверненому мовленні; проблеми визначення положення предмета щодо іншого предмета; плутання просторових прийменників у власному мовленні; *вербально-логічне мислення*: повільний перехід із одного виду питань на інший; більшість завдань виконана неправильно: значні труднощі під час виконання завдань щодо класифікації та узагальнення предметів за ознаками; невміння пояснити смисл метафор та переносних значень; проблеми з аналізу та формулювання висновків до тексту; *вербальної уваги*: швидка втомлюваність, втрата інтересу до виконання завдань; постійна потреба у допомозі з боку дорослого) та *нейромоторної* (*кистьовий праксис*: хаотичність рухів пальців та рук, здійснення пошуку потрібного положення, виставляння зайвих пальців, або неправильне їхнє з'єднання між собою; наявність персерверацій попередніх рухів; труднощі під час виконання завдань із предметами; *оральний праксис*: труднощі під час здійснення рухів органами артикуляційного апарату; виконання завдань із великою кількістю помилок (тривалий пошук пози, неповний обсяг руху, відхилення від конфігурацій, наявність синкінезії, гіперкінезів); *артикуляційний праксис*: дефектність усіх звуків групи або лише кількох; заміна, змішення, спотворення або відсутність окремих звуків при ізольованій вимові; спотворення звуко-складової структури (паузи, перестановка, пропущення, добавляння звуків і складів) *функційностей*;

- *мотиваційна складова* визначається низькою *мотивацією мовлення*: дитина самостійно не вступає в діалогічне спілкування, не підтримує розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняється другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Спирається на допомогу педагога, швидко втомлюється, переключається на іншу діяльність, проявляє незацікавленість до завдань; недостатньою *мотиваційною спрямованістю*: складається лише з внутрішньої позиційності – навчальна діяльність стає менш важливою; приділяється значна увага особистісним бажанням, почуттям та

проблемам; переважає ігрова діяльність; та зниженою *мотивацією до навчання*: переважає зовнішній та ігровий мотиви: не має бажання вчитися, стійке підпорядкування думці авторитарних осіб; не розуміння учнівських обов'язків та призначення школи;

- *емоційна складова* – характеризує *емоційну неграмотність*: невміння розпізнавати яскраво виражені емоції (радості, гніву) та плутання їх з іншими «сімейно» схожими; наявність значних труднощів під час пояснення та демонстрації емоцій, нерозуміння їхнього значення. Під час взаємодії з однолітками наявна низька комунікативна активність і негативно-емоційний настрій. В осіб із цим профілем в ігровій діяльності переважає замкнутість, сором'язливість, низька самооцінка вони непомітні серед інших однолітків, зазвичай чимось незадоволені, похмурі, дратівливі, з неадекватним реагуванням у різних ситуаціях. Більше довіряють з тими людьми, яких добре знають.

На проблемний розвиток **семіотичного компонента** вказують: *фонематичний* (швидка втома, відсутність зосередженості на виконанні завдань; стійкі порушення у фонематичному сприйнятті, аналізі та уявленні; наявність спотвореної вимови звуків; заміна одних звуків іншими під час вимови звуків, складів та слів; нерозпізнавання звука в складах, словах), *лексичний* (нерозуміння більшості поданих слів; значні труднощі під час складання розповіді: однотипність чи відсутність відповідей на запитання; проблеми щодо класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням), *граматичний* (переважає аграматизм, незбереження смислових ланок, суттєве спотворення смислу розповіді або її незавершення; характерна бідність словника; спотворення звукової структури слів, заміни семантично близькими словами; спостерігаються персеверації, парафазії; невміння вживати займенники, узгоджувати слова і числі, роді, відмінку), *просодичний* (сила голосу – слабка, темп мовлення повільний з довгими паузами, мовчанням; інтонація монотонна (невизраза); дикція нечітка, звуковимова несформована; мовлення не впевнене та самостійно неорганізоване) рівні мовлення.

Значною мірою у дітей цього профілю страждає **діяльнісний компонент**: дитина самотійно не вступає в діалогічне спілкування, не підтримує розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняється другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Часто грається окремо від колективу. Монологічне мовлення аграматичне, не достатньо змістовне, лексично збіднене, не зв'язне. З метою розуміння вербальних інструкцій та повідомлень дошкільник спирається на допомогу педагога. Швидко втомлюється, переключається на іншу діяльність, проявляє незацікавленість до завдань. Під час спілкування відчуває дискомфорт, невпевненість, що в подальшому спостерігається в самотійній ігровій діяльності.

Висновки до четвертого розділу

На підготовчому психолого-педагогічному етапі дослідження вивчено висновки інклюзивно-ресурсного центру щодо «комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини», що дає підстави виділити групу дітей із логопатологією (дислалією, дизартією, ринолалією, заїканням), які можуть бути більш адаптовані до умов інтегрованого навчання, але потребують суттєвої логопсихологічної допомоги.

За результатами основного етапу психолого-операційного напрямку в дітей із нормотиповим психофізичним розвитком спостережено високий (75,2%) та середній (24,8%) рівні. Респонденти із середнім рівнем мають проблеми стосовно мотиваційної (переважає ігровий та соціальний мотиви) й емоційної (недостатня диференціація лицевої експресії та вербалізація почуттів) сфер, що позначається і на когнітивному розвитку.

Експериментальне дослідження також засвідчило, що старші дошкільники з логопатологією становлять неоднорідну групу: у певної частини дітей (30,8%) психологічний компонент (особливо когнітивна складова) збережений, їхній розвиток відповідає нормотиповим показникам; велика частина досліджуваних (48,0%) має недостатню зосередженість та витривалість, що призводить до помилок під час виконання завдань, потреби в стимулювальній допомозі з боку педагога; остання група дошкільників (21,2%), окрім специфічного розвитку мотиваційно-емоційної сфери, має порушений механізм нейромоторних (кистьового, орального й артикуляційного праксисів) та інтелектуальних (зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення, вербальної уваги) функцій.

Матеріали дослідження і статистичне підтвердження логодіяльнісного напрямку свідчать про несформованість у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією семіотичного та діяльнісного компонентів. Високий рівень семіотичного компонента виявлено в 92,8% дітей із нормотиповим

психофізичним розвитком. Варто зазначити, що при сформованій звуковимові спостережено проблеми лексичного та граматичного рівнів у 7,2% дошкільників, котрим притаманний середній рівень. Здебільшого саме друга підгрупа дітей неуважна до виконання завдань, тому краще проявляє себе в ігровій діяльності, ніж у навчальній, що вказує на психологічну, іноді й фізичну неготовність цих дошкільників (згідно з віковими особливостями) засвоювати навчальну програму початкової школи.

Значний відсоток дітей із логопатологією має низький (18,0%) та середній (37,8%) рівні сформованості семіотичного компонента. Найнижчі результати спостережено в дітей із дизартрією (45,5%), ринолалією (21,4%) та заїканням (15,0%), у котрих виявлено недостатньо розвинені фонетичні процеси (нерозпізнавання близьких за звучанням звуків; невміння виділяти звук із групи звуків чи в слові; неправильне визначення першого та останнього звуків у слові під час фонетичного аналізу, помилки щодо кількості звуків у слові; незнаходження звука у назві предмета під час фонематичного уявлення), а також лексичний (нерозуміння багатьох поданих слів; проблеми під час складання розповіді; труднощі під час класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням), граматичний (порушення процесів оволодіння морфологічними і синтаксичними одиницями; труднощі щодо вибору граматичних засобів під час висловлювання думок чи спонтанного спілкування) та просодичний (порушення сили, плавності голосу, емоційної виразності, ритмічності, чіткої вимови звуків під час мовлення) рівні. До показників нормотипового розвитку наближалися дошкільники із дислалією (75,5%), менше – із заїканням (55,0%) та – з ринолалією (35,7%). Це та група дітей, котра протягом певного періоду навчання в закладі дошкільної освіти отримувала логопедичну допомогу.

Результати діяльнісного компонента доводять, що високий рівень найбільше притаманний дітям з нормотиповим психофізичним розвитком (75,2%) та з дислалією (73,6%). Інша категорія дошкільників, маючи специфічні проблеми з розвитку мовлення, недостатньо активна під час спілкування, а також

повільна під час сприйняття та усвідомлення вербального матеріалу, її показники переважно на середньому та низькому рівнях.

Загальні показники експериментального дослідження свідчать про те, що мовленнєва готовність сформована не у всіх категорій дітей. Високий рівень спостережено найбільше в дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком (90,4%). Належність у них середнього рівня (9,6%) розкриває знижену мотивацію до навчання, пізнавальної та мовленнєвої діяльності, переважання емоційного егоцентризму, що впливатиме в подальшому на їх соціальну та навчальну адаптацію.

На основі узагальнених показників дослідження за рівнями актуального розвитку визначено профілі мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до інтегрованого навчання в ЗЗСО. *Мовленнєво-прогресивний профіль* складають діти (з дислалією (62,3%), заїканням (40,0%), ринолалією (21,4%)), у котрих зазначені поодинокі порушення семіотичного компонента (фонетичного рівня) і нейромоторної функційності (зокрема артикуляційного праксису) за умови збереження складових діяльнісного та психологічного компонентів. Їхній розвиток відповідає нормотиповим показникам. Варто зауважити, що *мовленнєво-дезорганізаційний профіль* досліджуваних (із дислалією (31,1%), заїканням (45,0%), ринолалією (50,1%)) охоплює великий відсоток респондентів, у котрих незначні відхилення від нормотипового розвитку, також спостережена зайва емоційність, неконтрольована активність, що спричиняє неухважність. Діти потребують стимулювальної та психологічної (мотиваційно-емоційної) підтримки з боку однолітків і дорослих. Виявлений стан психологічного, семіотичного, діяльнісного компонентів є недостатнім для ефективного адаптування цих дітей до умов початкової освіти. Дошкільники з *мовленнєво-пасивним профілем* (із дислалією (6,6%), заїканням (15,0%), ринолалією (21,4%), дизартрією (37,7%)), окрім специфічних порушень семіотичного компонента, мають проблеми соціального (не взаємодіє з колективом однолітків і дорослими) та особистісного (мотиваційно-емоційні розлади) характеру. У дітей порушений механізм

нейромоторних (кистьового, орального й артикуляційного праксисів) та інтелектуальних (зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення, вербальної уваги) функцій, що підтверджує неготовність адаптуватись до умов навчання в закладах загальної середньої освіти. Ці дошкільники найбільше потребують навчально-розвиткової діяльності з формування компонентів мовленнєвої готовності. Тому постає потреба в розробці програмно-методичного комплексу корекційно-навчально-розвивальної логопедичної роботи з урахуванням головних психолого-педагогічних принципів: цілісності та системності, єдності діагностики та корекції, усебічного розвитку дитини, доступності й наочності, індивідуального й диференційованого підходу, комплексності та поетапності.

Впровадження програмно-методичного комплексу підвищить рівень мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та забезпечить їм успішну інтеграцію в заклади загальної середньої освіти.

Зміст четвертого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2021. Vol 1, No 42. P.137–189.

2. Bielova O. Development of auditory-verbal memory in preschool children with typical psychophysical development and with speech disorders. International scientific conference "Modernscientific developmentsin pedagogy and psychology" : conference proceedings (November 03–04, 2022. Riga, the Republic of Latvia), Riga, Latvia : "BaltijaPublishing", 2022. P. 190–194.

3. Белова О. Б. Мотиваційна складова мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2022. 57. Т.1. С. 236–243.

4. Белова О. Б. Актуальний стан сформованості емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Освітологічний дискурс*, 2023. 1(40). С. 93–112.

5. Белова О. Б. Конституювання імпресивного та експресивного вербально-просторового уявлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Одеса: Гельветика*. 2023. 56. Том 1. С. 92–96.

6. Белова О. Б. Детекція просодичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2023. 60. Том. 1. С. 203–209.

7. Белова О. Б. Об'єктивізація проблеми розвитку граматичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»* Запоріжжя: КПУ, 2023. 86. С.119–126.

8. Белова О.Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Вісник: зб. наук. Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2023. 1 (355). С.106–114.

9. Белова О. Б. Щодо проблеми розвитку лексичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова*, 2023. 91. С.22 – 28.

10. Белова О. Б. Дескрипція розвитку вербальної уваги в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Збірник наукових праць. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2023. 1(9). С.12 – 22.

11. Белова О.Б. Окреслення проблеми розвитку фонематичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. *Зб. наук. праць / за ред.*

М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2023. 21. С. 5–14.

12. Белова О.Б. Стан розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Зб. наук. праць* / за ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2022. Вип. 20. С. 5–14.

13. Белова О.Б. Особливості розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 09 лист. 2022р.* / КПНУ імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2022. С. 13–16.

14. Белова О. Особливості прояву емоцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал* / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми :СумДПУімені А. С. Макаренка, 2019. 4 (78). С. 397–406.

РОЗДІЛ 5.

КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЙНА ЛОГОПСИХОЛОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

5.1 Теоретико-методологічне забезпечення комплексної корекційної логопсихологічної системи формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання

З огляду на матеріали дослідження та наукові підтвердження (С. Конопляста, 2016; І. Мартиненко, 2017; Є. Соботович, 2015; А. Яковенко, 2018; А. Kornev, 2017 та ін.) [130; 187; 291; 366; 527] можемо стверджувати, що мовленнєвий розвиток дітей з логопатологією не треба розглядати ізольовано, ігноруючи психічну складову. Зважаючи на специфічність порушень цієї категорії дітей, використання загальноновизнаних методик та вузькоспрямованих корекційно-педагогічних прийомів у корекційно-педагогічній роботі є ірраціональним підходом. Проблема комплексної мовленнєвої готовності до навчання в закладах загальної середньої освіти постає гостро не тільки для дітей із порушеннями мовлення, але й для певного відсотка дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком, у котрих виявлено достатній семіотичний та інтелектуальний розвиток і недостатній – фізіологічний і психічний. Задля ефективної адаптації в умовах початкової освіти ці діти потребують додаткового психолого-педагогічного, а деякі – логопедичного навчання (Т. Пантук, 2016; А. Яковенко, 2018 та ін.) [221; 366].

Багатоаспектне вивчення стану та визначення особливостей мовленнєвої готовності дітей із логопатологією здійснено відповідно до функційної системи мови, мовлення та «Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» з урахуванням актуального стану сформованості базових компонентів, що дало змогу

окреслити важливі аспекти системи корекційно-навчально-розвивальної роботи, спрямованої на формування мовленнєвої готовності з огляду на вікові вікові особливості, закономірності розвитку мовлення та психіки в загалом.

Зважаючи на вищесказане, розроблено багатокомплексну, синтезовану корекційну логопсихологічну систему формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, **концептуальними засадами** якої виступають: положення про функційну систему мови та мовлення (А. Корнев, 2020) [528]; концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Соботович, 2002) [288]; теорія мовленнєвої діяльності та моделі породження мовлення у філогенезі та онтогенезі (О. Леонтьєв, 1969; Є. Соботович, 2015; А. Корнев, 2020 та ін.) [156; 291; 528]; положення про єдність психіки та діяльності (І. Бех, 2003; Л. Виготський, 1982; П. Гальперін, 1957; Л. Калмикова, 2009; Г. Костюк, 1958; О. Леонтьєв, 1969; С. Рубінштейн, 1970 та ін.) [17; 60; 68; 106; 136; 156; 260]; теорія функційних систем (П. Анохін, 1948) [5]; психологічна теорія вікової періодизації в розвитку дитини (Л. Виготський, 1984; Д. Ельконін, 1989 та ін.) [61; 360]; теорія провідної ролі мовлення в опосередкуванні психічних функцій (П. Гальперін, 1957; О. Запорожець, 1972; Л. Щерба, 1974 та ін.) [68; 92; 359]; психолінгвістичний та системний підхід до аналізу психомовленнєвого розвитку дитини в процесі онто- і дизонтогенезу (С. Конопляста, 2016; І. Мартиненко, 2017; В. Тарасун, 2008; Н. Пахомова, 2013 та ін.) [130; 187; 305; 223]; теорія про єдність законів психічного розвитку дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та особливими освітніми потребами й специфічні особливості порушеного розвитку (Т. Ахутина, 1989; В. Бондар, 2019; Ю. Бондаренко, 2018; О. Боряк, 2015; Н. Власова, 1973; В. Виготський, 1983; І. Дмитрієва, 2023; В. Лебединський, 1985; В. Лубовський, 2006; О. Лурія, 1973; Є. Соботович, 2015; Н. Стадненко, 1998; О. Хохліна, 2008 та ін.) [8; 36; 38; 43; 55; 62; 86; 154; 165; 168; 291; 296; 333]; лінгвістична готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти (А. Богуш, 2015; Л. Калмикова, 2009;

Є. Соботович, 1997; Н. Шиліна, 2003 та ін.) [34; 106; 292; 355]; психологічна готовність дитини до навчання в закладах загальної середньої освіти (Л. Венгер, 1982; П. Гальперін, 2057; О. Запорожець, 1977; Г. Люблінська, 1982; J. Piaget, 1964 та ін.) [51; 68; 94; 172; 607]; емоційно-мотиваційна сформованість до навчання дитини в закладах загальної середньої освіти (Л. Руденко, 2010; С. Latorre, 1998; J. Murray, 2018; J. Trawick-Smith, 2014 та ін.) [263; 536; 576; 665]; положення про корекцію мовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами (І. Дмитрієва, 2022; С. Конопляста, 2016; Н. Пахомова, 2005, 2018; М. Савченко, 1992; Є. Соботович, 2015; В. Тищенко, 2015; С. Федоренко, Є. Синьова, 2017; М. Шеремет, 2009; А. Яковенко, 2018 та ін.) [130; 222; 224; 265; 291; 315; 327; 353; 366; 574]; концепція морфофункціональної готовності дітей із особливостями в розвитку до навчання в закладах загальної середньої освіти (В. Тарасун, 2008) [305]; учення про структуру дизонтогенезу (Л. Виготський, 1983; В. Лубовський, 1978; J. Fodor, 1974; L. Kanner, 1995 та ін.) [62; 165; 463; 515]; положення про психокорекційні технології для дітей із особливими освітніми потребами (С. Конопляста, 2016; І. Мартиненко, 2017; О. Романенко, 2014; Т. Сак, 2013 та ін.) [130; 187; 257; 269].

Зокрема, концептуальні положення стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку Є. Соботович (2002) дають зрозуміти, що в дітей навіть із незначними порушеннями мовлення в умовах загальної середньої освіти виникають труднощі під час засвоєння навчальної програми; спостерігаються проблеми під час взаємин із близьким оточенням. Усвідомлення власної мовленнєвої некомпетенції призводить до негативних емоційних переживань (страх щодо мовлення, тривожність, роздратування тощо). Мовленнєві порушення (різної етіології) супроводжуються варіативним дисбалансом; виникають проблеми в інтелектуальній діяльності та психічному розвитку зокрема. Є. Соботович (2002) зауважує, що соціальна інтеграція дітей із порушеннями мовлення в

загальноосвітній простір має передбачати сформованість *сенсомоторного, інтелектуального та мовленнєвого розвитку* [291].

Загальнодидактичні та психологічні підходи (Т. Ахутіна, 1989; О. Леонт'єв, 1969; О. Леонт'єв, 1983; Є. Соботович, 2015; А. Kornev, 2017, 2020; та ін.) щодо формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку дають змогу спостерігати взаємодію мовлення з психічними процесами та когнітивними операціями, а також зауважити, що функції мовлення безпосередньо взаємопов'язані з інтелектуальним розвитком дитини, як-от: *комунікативна функція* – впливає на розвиток емоційної складової під час спілкування дитини з колективом однолітків та близьким оточенням; *експресивна* – активує когнітивно-операційну систему (пам'ять, властивості уваги, мисленнєві операції), яка трансформує думку в мовленнєве висловлювання; *імпресивна* – розглядає процес усвідомлення (переживання вербальної інформації під час її сприймання) та розуміння (правильне сприйняття мовленого повідомлення) мовлення; *інформативна* – зосереджена на сприйманні, аналізі та відтворенні вербального матеріалу; *гностична (пізнавальна)* – спрямована на сприймання вербальної інформації, здійснює її узагальнення, переробку та відтворення; *регулятивна* – забезпечує внутрішньо-мовленнєве планування діяльності (мисленнєві операції) і регулювання поведінки та вчинків (емоційно-вольовий контроль) [8; 155; 156; 291; 527; 528].

Психологічна складова як основа мовленнєвого розвитку не може формуватися окремо (Л. Венгер, 1982; О. Запорожець, 1977; А. Kornev, 2020 та ін.) [51; 94; 528]. П. Гальперін (1957) [68], спираючись на ідеї Ж. Піаже (1964) [607] та інших попередників, що розглядали поняття інтеріоризації (формування розумових дій та внутрішнього плану на основі досвіду дій та спілкування), вивчає питання внутрішнього мовлення та мовленнєвого взаємозв'язку з системою інтеріоризації. Розумові дії в дитини не мають природженого характеру; вона засвоює їх у процесі навчально-предметної діяльності (інтеріоризовано) та під час спілкування з близьким оточенням. Тому досить-таки важливим під час навчально-розвивальної роботи є розвиток підскладових

психологічного компонента (зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення, вербальної уваги), які становлять базу функційної системи мови та мовлення.

A. Shumway-Cook and M. Woollacott (2001) [640] зауважують, що зорову координацію та узгодженість рухів забезпечує центральна нервова система. Сформовані навички писемного мовлення та малювання вимагають від дитини скоординованих високочастотно-серійних рухів пальців, кисті та руки. Початкове оволодіння письмом контролюють проксимальні суглоби (рука, плече), тому перші рухи під час малювання мають великий руховий діапазон із специфічним захватом олівця (A. Eliasson, P. Burtner 2008) [455]. Зміцнений контроль над ізольованими рухами пальців і маніпуляціями рук удосконалює вміння роботи з інструментом для письма (олівцем, ручкою, пензликом), покращуючи процес малювання та написання графічних символів (літер, цифр тощо) (C. Lange-Kuttner 1998) [535]. Графомоторні вміння в дітей формуються поступово, зокрема, за допомоги зосередження уваги на зорових стимулах, їх точної інтерпретації; запам'ятовування та відтворення в пам'яті графічних зразків; вмілого маніпулювання рухами руки; кінестетичного зворотного зв'язку; здійснення зорово-моторної координації (Ş. Tükel, 2013) [666]. Неузгоджене функціонування зорової аналізаторної системи та кистьового праксису в учнів молодших класів під час засвоєння мовної грамоти призводить до дислексичних та дисграфічних порушень (Л. Бартенєва, 2000; Є. Соботович, 2004; В. Тарасун, 2007; Л. Тенцер, 2015; Н. Чередніченко, 2014) [13; 287; 307; 310; 338]. Тому великого значення набуває формування зорових та рухових навичок, які сприяють засвоєнню візуально-просторових знань (математичних, писемних), забезпечують соціальний, інтелектуальний розвиток, впливають на академічну успішність дитини (C. Barnhardt, 2005; C. Daly, 2003; J. Maldarelli, 2015; S. Pieters, 2012; Ş. Tükel, 2013) [387; 434; 547; 608; 666].

Нерозвинена слухомовленнєва пам'ять в старших дошкільників за дослідженнями вчених (J. Kramer, 2000; C. Nithart, 2009; J. Tijms, 2004; E. Wieland, 2015 та ін. [530; 585; 661; 683]) створює специфічні труднощі під час

опанування рівнів мовлення (фонематичного, лексичного, граматичного, просодичного). З огляду на те, що цей вид пам'яті є одним із аспектів слухового сприйняття, то його формування забезпечить здатність дитини зберігати та відтворювати вербальну інформацію (J. Ginzburg, 2021; D. Strait, 2012 [475; 651]), що сприятиме розвитку мовлення та когнітивних процесів.

Розглядаючи мовлення як один із видів діяльності, Л. Виготський (1982) окреслює дві важливі функції – спілкування та узагальнення. Саме «слово» в процесі навчання та виховання стає для дитини «основою узагальнення (знаряддям мислення) і засобом спілкування (знаряддям мовної комунікації)» [60, с. 57–61]. Навчально-розвивальна робота має бути комплексною і спрямована на формування мовленнєво-мисленнєвих операцій, вербально-просторового орієнтування та уваги до мовлення, що сприятиме вмінню дитини аналізувати, узагальнювати, висновкувати щодо вербальної інформації (С. Aras 2018; L. Kelley, 2018; M. Maric, 2018; С. O'Reilly, 2022; R. Paul, 2020 та ін.) [380; 518; 548; 548; 591; 599]; орієнтуватися в навколишньому середовищі, словами позначати просторові відношення (E. Miller, 2016; D. Renee, 2019; E. Turan, 2021 та ін.) [565; 617; 667]; зосереджувати увагу на мовленнєвому матеріалі для подальшого його засвоєння (L. Verga, 2019; S. Jurkat, 2021 та ін.) [512; 675].

Для того, щоб діти старшого дошкільного віку успішно оволоділи навичками писемного мовлення, за дослідженнями вчених (Л. Бартенєва, 2000; Є. Соботович, 2004; В. Тарасун, 2007; Л. Тенцер, 2015; Н. Чередніченко, 2014) [13; 287; 307; 310; 338], необхідно формувати постає формування: загальнофункційні механізми – нейромоторні (кінестетичні, кінетичні практики) та когнітивні (зорово-моторний гнозис (графомоторики), слухомовленнєву пам'ять, вербально-просторове уявлення, вербально-логічне мислення), які забезпечують засвоєння семіотичних рівнів (*лексичного* – збагачення словникового запасу, розуміння значень слів та вміння використовувати їх під час усного та писемного мовлення); *фонетичного* – уміння на слух розрізняти звуки рідної мови, правильно їх вимовляти, здійснювати фонетичний аналіз та синтез, співвідносити звуки мови з літерами; *морфологічного*, який базується на

фонетичних уміннях, морфологічному аналізу слів, лексичній змістовності й узгодженні граматичних форм) та сприятимуть регулюванню загальної поведінки (саморегулювання, а контроль за діями, мотивами, поведінкою, емоціями).

Уміння керувати власними емоціями є найважливішим у старшому дошкільному віці (S. Daily, 2010; J. Но, 2018; J. Trawick-Smith, 2014 та ін.) [432; 493; 665], оскільки комфортне емоційне самопочуття впливає на соціальну взаємодію. Емоційно налаштовані дошкільники краще встановлюють та підтримують позитивні стосунки з дорослими та однолітками (J. Trawick-Smith, 2014) [665]. У майбутнього учня повинні бути сформовані вміння говорити про свої почуття та здатність оцінювати настрій інших. Однак варто зазначити, що емоційна грамотність передбачає не менше вираження емоцій, вона також розглядає: самоконтроль під час навчання та спілкування, розкриває вміння взаємодіяти з однолітками й дорослими, контролювати власні емоції, розвивати позитивну самооцінку. Ці навички мають вирішальне значення для успішної адаптації дітей у закладах загальної середньої освіти, удома, а також для загального розвитку.

Формування мотиваційної складової в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією спрямовано на розвиток умінь мобілізувати власні сили, підтримувати інтерес під час мовленнєвої, навчальної, ігрової діяльності (Л. Виготський, 1982; Л. Калмикова, 2009; Е. Десі, 1991 та ін.) [60; 106; 436]. Умотивована дитина, відчувши винагороду у вигляді позитивного результату або похвали, буде зацікавлена виконувати завдання навіть тоді, коли зіштовхнеться із труднощами.

Під час формування в дітей мовленнєвих засобів важливого значення набувають: регулятивна функція; вплив нейрофізіологічних процесів на розвиток мовлення (ушкодження мозкових структур викликають порушення мовлення); синтаксична система в процесі засвоєння мовлення (А. Luria, 1982). Саморегуляція стає джерелом розвитку регулювальної функції мовлення, визначає здатність слухати, розуміти вербальні повідомлення, інструкції та

виконувати їх [544, с. 90]. Під час ігрової та навчальної діяльності через мовлення дитина вчиться керувати своїми діями через мовлення. Використання нею предметів із символічними функціями (дерев'яні палички замість ложки) та мовлення (називання предметів та дій пов'язаних з ними) розширює внутрішній план дій [94].

З метою формування семіотичного компонента важливого значення набуває розвиток мовленнєвої особистості, який ґрунтується саме на когнітивній матерії (А. Богуш, 2015; Л. Калмикова, 2009 та ін.). Старший дошкільник на елементарному рівні має усвідомити систему мови, мовленнєві вміння, які забезпечують комплексний розвиток усіх компонентів усного мовлення, підготовку до писемного мовлення, наявність мотивації щодо засвоєння звукової культури мовлення [34; 106]. Н. Шиліна (2001) виділяє низьку педагогічних умов, які впливають на формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти: комунікативно-мовленнєву спрямованість під час навчання; використання мовлення на різних напрямках навчальної діяльності (пізнавальної, мовленнєвої, художньої, театральної, ігрової, комунікативної); комплексний підхід до навчання та розвитку мовлення; формування адекватної мотивації до комунікативно-мовленнєвої діяльності; співпрацю з батьками щодо роботи з активізації комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей [355].

Корекційна, навчальна та розвивальна робота з дітьми з порушеннями мовлення з позиції провідних учених (В. Галущенко, 2012; С. Коноплястої, 2016; Н. Пахомової, 2005; М. Савченко, 1992; Є. Соботович, 2015; В. Тищенко, 2021; М. Шеремет, 2009; А. Яковенко, 2018 та ін.) [67; 130; 222; 265; 291; 313; 353; 366] має бути спрямована на цілісне формування мовленнєвої системи: лексичного (словниковий запас забезпечить орієнтування в соціальному просторі), граматичного (використання під час спілкування конструктивні мовленнєві моделі (словотворення, словозміни); фонетичного (аналіз, уявлення звукового складу), просодичного (темп, інтонація, виразність мовлення) рівнів; правильної звуковимови; діалогічного (вміння слухати співрозмовника, розуміти звернене

мовлення, підтримувати розмову, відповідати на запитання) та монологічного (зв'язно складати розповіді на різні теми; уміння слухати й розуміти літературно-художні твори, висловлювати власну думку) мовлення. Такий підхід дає змогу дитині заглибитися у вербальне середовище, комплексно опанувати мовленнєвими знаннями та вміннями, використовувати їх під час спільної взаємодії з близьким оточенням, колективом однолітків, а також у навчальній та ігровій діяльності.

Виявлені під час констатувального експерименту логопсихологічні порушення визначили вектор багатокomплексної програми, яка базується на корекції, навчанні та розвитку дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Зокрема, *корекція* передбачає організований психолого-педагогічний вплив, спрямований на подолання порушень у розвитку дитини під час навчального та виховного процесу. *Навчання* – спільна діяльність дитини та педагога під час засвоєння нових знань та вмінь. *Розвиток* – динамічне вдосконалення комунікативно-мовленнєвих, когнітивних, емоційно-мотиваційних знань, умінь і навичок дитини.

Методологічною основою системи є класичні та сучасні концепції і моделі логопсихологічної корекції та розвитку психологічного (Л. Руденко, 2010; 2015; С. Aras, 2018; Е. Turan, 2021; Ş. Tükel, 2013; L. Verga, 2019 та ін.) [263; 262; 380; 666; 667; 675], семіотичного (С. Конопляста, 2016; Т. Котик, 2013; Є. Соботович, 2015; В. Тарасун, 2013; В. Тищенко, Ю. Рібцун, 2006; Л. Трофименко, 2014; А. Яковенко, 2018) [130; 137; 291; 308; 316; 320; 366] та діяльнісного (О. Денисенко, 2012; Л. Калмикова, 2016; І. Мартиненко, 2017; С. Федоренко, 2015 та ін.) [82; 105; 187; 325] компонентів.

З огляду на вищезазначений аналіз психолого-педагогічних, логопедичних праць, матеріали констатувального дослідження, а також цілісність і мультикомпонентність мовленнєвої готовності до навчання в закладах загальної середньої освіти визначено основні **принципи** побудови системи: цілісності та системності, міжгалузевого та міждисциплінарного підходу, єдності діагностики та корекції, усебічного розвитку дитини,

доступності й наочності, індивідуального й диференційованого підходу, комплексності та поетапності.

Принцип цілісності та системності – під час розробки системи корекційно-навчально-розвивальної роботи з формування мовленнєвої готовності враховуємо системоутворювальні (зв'язки між компонентами) та системоформувальні (формування компонентних складових мовленнєвої готовності) взаємозв'язки (П. Анохін, 1980; В. Барабанщиков, 1997; В. Безпалько, 1990, В. Биков, 2008; О. Романенко, 2013; В. Синьов, 2010; О. Хохліна, 2014 та ін.) [5; 12; 16; 25; 256; 277; 333].

Принцип міжгалузевого та міждисциплінарного підходу – беремо до уваги міжгалузеві та міждисциплінарні зв'язки (С. Конопляста, 2016; С. Миронова, 2008; Н. Пахомова, 2013; Є. Синьова 2008, В. Синьов, 2008; Є. Соботович, 2015; Н. Стадненко, 1998; В. Тарасун, 2004; С. Федоренко, 2017; Л. Фомічова, 1999) [130; 195; 222; 278; 281; 291; 304; 327; 328; 604].

Принцип єдності діагностики та корекції – забезпечує цілісне уявлення про логодіяльнісну та психолого-педагогічну проблему дітей із логопатологією вибудовуючи комплексний навчально-розвивальний вплив для її вирішення (І. Мартиненко, 2017; І. Марченко, 2014 та ін.) [187; 190].

Принцип усебічного розвитку дитини враховує діяльнісний та комунікативний підходи. В. Тарасун (2004) [304] зазначає, що такий підхід у процесі навчання сприяє розвитку мовлення в дітей із логопатологією. Під час виконання навчально-розвивальних завдань старший дошкільник має навчитися не лише розв'язувати їх, але й аналізувати, а також висловлювати власну думку.

Принцип доступності й наочності (Л. Виготський, 1982; Я. Коменський, 1940; В. Тарасун, 2004) [60; 125; 304] передбачає врахування рівня актуального розвитку дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Згідно з аналізованим принципом сформований корекційний та навчально-розвивальний матеріал відповідає віковим та індивідуальним особливостям цієї категорії дітей. Його реалізація відбувається: а) від простого до складного;

б) від легкого до важкого; в) від відомого до невідомого. Зокрема, передбачено послідовність виконання завдань: від спрощених вправ з опертям на зорові стимули, роз'яснення, приклади до складних – самостійної вербальної реалізації.

Принцип індивідуального й диференційованого підходу охоплює вивчення індивідуальних особливостей дитини з логопсихологією, зважаючи на специфічні розлади мовлення (Д. Бех, 2003; Л. Виготський, 1982; С. Миронова, 2008; І. Мартиненко, 2017; О. Романенко, 2014; В. Тарасун, 2004, Н. Шеремет, 1990 та ін.) [17; 60; 187; 193; 304; 349]. Основною умовою реалізації особистісно-зорієнтованої корекційно-навчально-розвивальної роботи є диференційований підхід до виконання логопсихологічних розвивальних, навчальних та виховних завдань.

Принцип логопедичної та психологічної корекції (С. Конопляста, 2010, 2016; Н. Пахомова, 2006; Д. Шульженко, 2004 та ін.) [130; 131; 225; 357] враховує порушення функційної системи мови та мовлення, а саме обґрунтовані компоненти мовленнєвої готовності: психологічний (когнітивна, мотиваційна та емоційна складова), семіотичний і діяльнісний.

Принцип комплексності та поетапності розкриває мультикомплексний та поетапний вплив на логопсихологічну проблему дітей із логопатологією (В. Тищенко, 2006; Н. Чередниченко, 2014; А. Яковенко, 2018 та ін.) [316; 338; 366].

Отже, концептуальні та методологічні засади окреслили синтезовану корекційну логопсихологічну систему формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Багатокомплексність та єдність системи визначають базові принципи.

5.2 Парадигма комплексної корекційної логопсихологічної системи формування мовленнєвої готовності дітей з старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання

Структура комплексної корекційної логопсихологічної системи формування компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання містить три функційних блоки: концептуально-об'єктивний, корекційно-формувальний, контрольно-оцінювальний (Рис. 5.1).

I. Концептуально-об'єктивний блок (*теоретичний етап роботи*) – передбачає вивчення концептуальних положень та моделей розвитку дітей із порушеннями мовлення; обґрунтування теоретико-методологічних засад; визначення головних принципів, мети та завдань. *Мета – систематизація концептуальних засад організації комплексної корекційної логопсихологічної системи формування базових компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.*

II. Корекційно-формувальний блок (*практичний етап роботи*) – спрямований на розробку корекційної навчально-розвивальної програми, в структуру якої включено осучаснені технокомплекси, а саме: *психолого-операційний* – передбачає забезпечення змісту психологічного компонента мовленнєвої готовності крізь призму когнітивної, мотиваційної та емоційної складових; *логодіяльнісний*, спрямований на забезпечення змісту семіотичного та діяльнісного компонентів. Реалізація корекційної навчально-розвивальної програми відбувається на пропедевтично-ґрунтовному, варіативно-послідовному, мовленнєво-активному етапах роботи. *Метою корекційно-формувального блоку є корекція та формування базових структурних компонентів мовленнєвої готовності.*

III. Контрольно-оцінювальний блок (*підсумковий етап роботи*) – передбачає підсумковий, варіативно-статистичний аналіз матеріалів дослідження та формулювання психолого-педагогічного та логопедичного висновку щодо ефективності комплексної корекційної логопсихологічної

системи, спрямованої на корекцію та формування базових компонентів мовленнєвої готовності. *Мета – вивчення матеріалів формувального експерименту та узагальнене висновкування.*

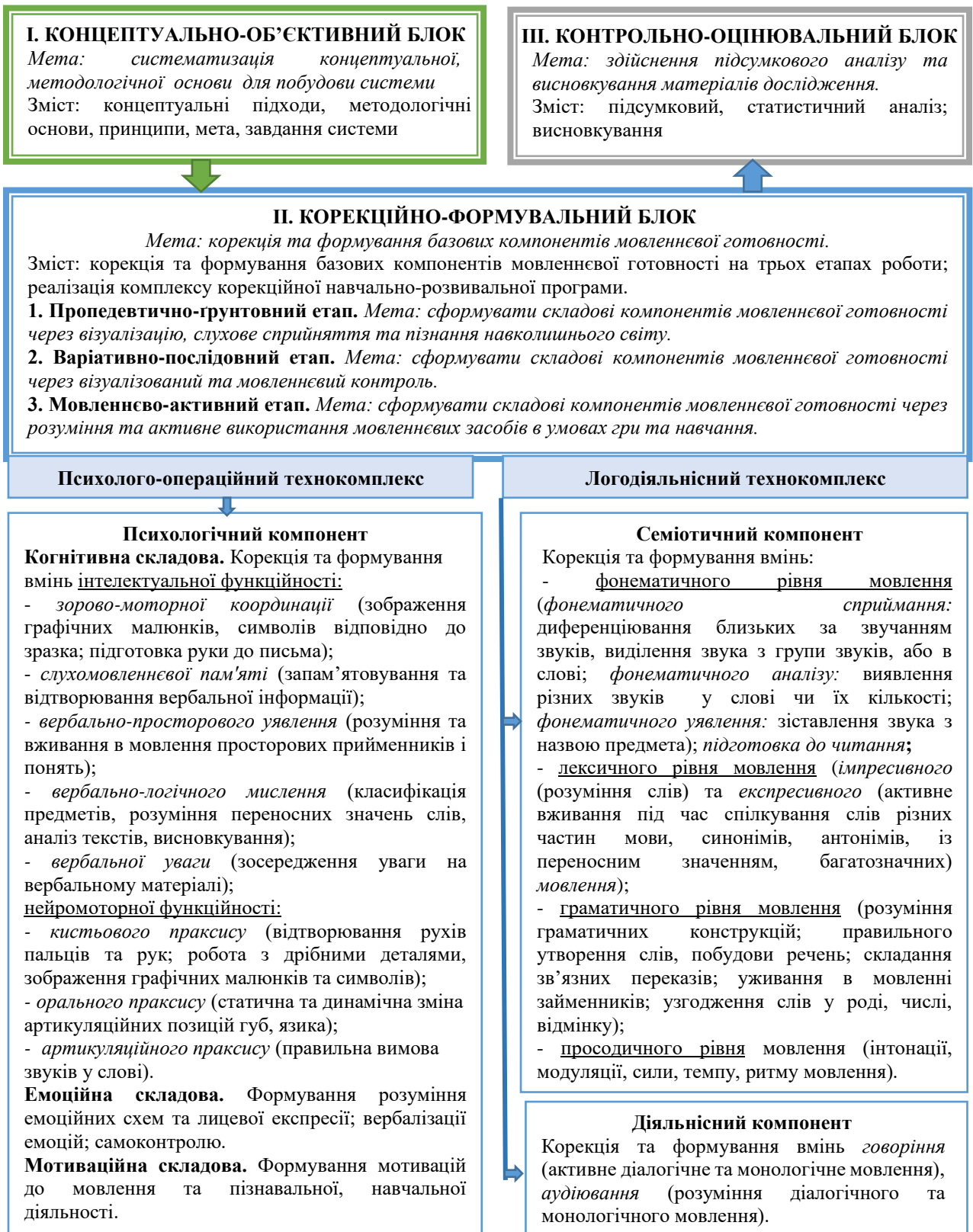


Рис. 5.1 Структура комплексної корекційної логопсихологічної системи

Метою впровадження комплексної корекційної логопсихологічної системи є забезпечення необхідного рівня (відповідно до державного стандарту дошкільної освіти в Україні [11; 83]) мовленнєвої готовності, відповідних базових компонентів (психологічного, семіотичного, діяльнісного) у дітей із логопатологією, що забезпечить успішну інтеграцію в умови закладів загальної середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких **завдань**:

- аналіз концептуальних підходів, окреслення методологічних засад, виділення принципів системи, етапів, мети та завдання комплексної корекційної логопсихологічної системи;
- розробка корекційної навчально-розвивальної програми з урахуванням актуального стану сформованості базових компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком;
- впровадження корекційної навчально-розвивальної програми в практику навчального процесу закладів дошкільної освіти («Українське дошкілля», «Упевнений старт») [248];
- перевірка та визначення ефективності комплексної корекційної логопсихологічної системи.

Програма комплексної корекційної логопсихологічної системи передбачає різні форми роботи, а саме: індивідуальну, підгрупову, групову та дистанційну. *Індивідуальна* – спрямована на логопсихологічний вплив педагога на кожну дитину зокрема. *Підгруповий* (від 3 до 5 осіб) та *груповий* види *діяльності* передбачають логопсихологічний вплив команди фахівців (логопеда, психолога, корекційного педагога, вихователя) на групу дітей. Під час *дистанційної форми* окремі відеоматеріали та ігрові завдання, спрямовані на закріплення логопсихологічних умінь, за згодою батьків планують на домашнє опрацювання.

У закладах дошкільної освіти в логопедичних групах окреслені форми роботи проводять щоденно (від 20 до 30 хв.). В інших групах, де виявлено чимало дітей з низьким та середнім рівнем мовленнєвої готовності індивідуальні, підгрупові та групові форми роботи чергують: кожна з них проводять два рази на тиждень. Алгоритм корекційно-навчально-розвивальної роботи враховує особливості мовленнєвого розвитку старших дошкільників (нормотиповий психофізичний розвиток, дислалія, заїкання, ринолалія, дизартрія) і спрямований на формування мовленнєвої готовності дітей до інтеграції в заклади загальної середньої освіти (дод. Е.5.1).

Корекційна навчально-розвивальна програма включає осучаснені *психолого-операційні* та *логодіяльнісні* технокомплекси, що спрямовані на корекцію та формування в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності.

Для реалізації корекційної навчально-розвивальної роботи використовуємо різні групи методів, як-от: словесні, інтерактивні (розповідь, читання, пояснення, бесіда), наочні (наочно-дидактичні ігри, демонстрація, спостереження, відеоперегляд, зразок та ін.), практичні (вправи, ігри та ін.). Кожен метод включає такі прийоми роботи: словесний (мовленнєвий зразок, запитання, пояснення тощо), наочний (демонстрація картинок, мультфільмів, іграшок, позицій артикуляції та кисті руки тощо; робота із ситуативними картинками), ігровий (звуконаслідування, створення ігрових дій, ситуацій, інсценувань, імітувань голосу та звука, робота для покращення рівнів мовлення тощо).

Корекційні, навчально-розвивальні заняття охоплюють підготовчий, провідний та закріплювальний етапи роботи, у змісті яких акумульовані складові базових компонентів мовленнєвої готовності. Кожне заняття включає від 4 до 5 завдань (різні види вправ та ігор, які спрямовані на формування психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів); їх змістовність і тривалість

регулюємо відповідно до індивідуальних особливостей дитини та рівня порушення мовленнєвого розвитку.

Комплексне заняття проводимо послідовно, зважаючи на підготовчий, провідний та завершальний етапи роботи. Зокрема, підготовчий етап передбачає: регуляцію тону м'язів; стимуляцію орального праксису; нормалізацію дихання; регуляцію сили голосу; розвиток темпу, дикції, інтонації, модуляції; активації кистьового праксису. Провідний етап є основним і забезпечує: розвиток фонематичного рівня мовлення; закріплення або формування голосних звуків; закріплення або формування приголосних звуків (м'яких потім твердих); автоматизацію звуків на фонематичному, лексичному рівнях; диференціацію звуків на фонематичному, лексичному рівнях. Закріплювальний етап включає: відпрацювання звуковимови та просодичних умінь в умовах мовленнєвої діяльності; розвиток граматичного рівня; розвиток вербальної уваги та самоконтроль мовлення; розвиток слухомовленнєвої пам'яті; розвиток вербально-логічного мислення; розвиток вербально-просторового уявлення; розвиток зорово-моторної координації (набуття графомоторних навичок); стимулювання мотивації до навчання та мовлення; розвиток регулювання емоційної поведінки.

Формувальний експеримент забезпечують такі методи дослідження: *організаційний* (порівняльний метод дослідження); *емпіричний* (метод спостереження, психодіагностичні методи – бесіда, тест-завдання, проєктивно-імпресивний тест); *методи обробки даних* (кількісний та якісний аналіз матеріалів дослідження), *статистичний* (t-критерій Стьюдента та χ^2 -критерій Пірсона).

Отже, систематизація наукових досліджень сприяла розробці структури комплексної корекційної логопсихологічної системи, організації формувального процесу, окресленню основних форм роботи, різних груп методів та відповідних прийомів.

5.3 Програмне забезпечення корекційної логопсихологічної системи формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання

У констатувальному експерименті під час дескрипції результатів дослідження мовленнєві порушення дітей відповідають клініко-педагогічній класифікації (дислалія, заїкання, ринологія, дизартрія). З огляду на те, що дошкільникам різних груп притаманні, як спільні, так і відмінні особливості виконання завдань, які відповідають трьом рівням розвитку (логопсихологічним профілям), розроблено багатофункційну корекційну навчально-розвивальну програму (дод. Е.5.1), яка спрямована на корекцію та формування базових компонентів мовленнєвої готовності дітей із низьким та середнім рівнями (мовленнєво-дезорганізаційним та мовленнєво-пасивним профілями). Гіпотетично це дозволить підвищити в майбутніх школярів необхідні логопсихологічні знання, уміння та закріпити сформовані навички, які сприятимуть їх успішній інтеграції в заклади загальної середньої освіти.

Багатопрофільна корекційна навчально-розвивальна програма складає зміст корекційно-формуального блоку. Його метою є: *корекція та формування компонентів мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком.* Зміст: проведення корекційної навчально-розвивальної роботи з формування психологічного, семіотичного, діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності на пропедевтично-грунтовному, варіативно-послідовному та мовленнєво-активному етапах.

Пропедевтично-грунтовний етап – підготовка дитини старшого дошкільного віку з логопатологією до засвоєння базових знань та вмінь компонентів мовленнєвої готовності. Під час корекційної навчально-розвивальної роботи на початковому рівні створюємо емоційно-довірливі стосунки, урахувавши вікові особливості, індивідуальні можливості дитини, фокусуючи увагу на тлумаченні понять, слуховому сприйнятті інформації, візуалізації дій на навчально-корекційному матеріалі.

Мета етапу: сформувати складові базових компонентів мовленнєвої готовності через візуалізацію, слухове сприйняття та пізнання навколишнього світу.

Зміст етапу: корекція та формування **психологічного компонента** і його складових. Зокрема, когнітивної складової інтелектуальної функційності: зорово-моторної координації – акцентуація на зорово-тактильних відчуттях, розвиток дрібної моторики пальців рук; слухомовленнєвої пам'яті – зорова стимуляція запам'ятовування та відтворення; вербальної уваги – зосередження на модальності відчуттів (слухового, зорового, тактильного, рухового); вербально-логічного мислення – візуалізація мисленнєвих операцій; вербально-просторового уявлення – сприйняття власного тіла; нейромоторної функційності: пальцевого праксису – орієнтація на зразок та музичний супровід під час виконання диференційованих рухів рук; орального праксису – артикуляційна розминка, виконання статичних артикуляційних рухів із зоровим підкріпленням (спостереження за виконанням артикуляційних дій у дзеркалі; орієнтація на зразок педагога, зображення на малюнку, демонстрацію з відеопрезентації); артикуляційного праксису – ознайомлення з органами артикуляції (картинки, вірші, загадки, дидактичні ігри); ознайомлення з артикуляцією звуків (за візуальним зразком та слуховим сприйняттям); мотиваційної складової – опанування знань про мотивацію та її вплив на діяльність; емоційної складової – ознайомлення з видами емоцій через лицеву експресію та схематичні зображення, вивчення впливу емоцій на поведінку.

Корекція та формування **семіотичного компонента**, зокрема, фонематичного рівня мовлення – *фонематичного сприйняття* – стимуляція фонематичного сприйняття немовленнєвих та мовленнєвих звуків (упізнавання та розрізнення немовленнєвих звуків; імітація звуків; співвіднесення звуків із назвами тварин, музичних інструментів, природних явищ; знайомство із буквами та звуками; виділення звуку в слові за слуховим та зоровим контролем; розрізнення близьких за звуковим складом слів; диференціація близьких за звучанням фонем; виділення звука з групи звуків; виділення звука в слові);

лексичного рівня мовлення – розвиток імпресивного (під час демонстрації зображень вивчення слів з тематики: «Кольори», «Геометричні фігури», «Овочі», «Фрукти», «Ягоди», «Дерева», «Квіти», «Емоції»; знайомство зі словами, що позначають емоції; вивчення слів прикметників, які називають ознаку предмета (колір, смак) та виражають експресивність (уживання в мовленні вивчених слів)); граматичного рівня мовлення – візуальне сприймання та аналіз частин малюнків, які поєднуються в єдину історію (вибудовування причинно-наслідкових зв'язків); опертя на зоровий образ предмета під час вивчення зменшено-пестливих форм іменників в усіх родах та відмінках; просодичного рівня мовлення – з опорою на зразок регуляція тону м'язів, робота над фізіологічним, носовим диханням.

Корекція та формування складових **діяльнісного компонента**, а саме:

- говоріння – *діалогічного мовлення* – складання елементарного діалогу з опертям на наочність та стимулювальні запитання (за сюжетними картинками «Що сказала дівчинка мамі?», «Що відповіла мама?») в рольових іграх з іграшками тощо; *монологічного мовлення* – опис знайомих предметів, іграшок, картинок тощо; аналіз сюжетних історій та вибудовування причинно-наслідкового зв'язку між картинками;

- аудіювання – *діалогічного мовлення* – розуміння доручень та повідомлень; *монологічного мовлення* – розуміння прочитаних казок, історій, притч, переглянутих відеосюжетів.

Варіативно-послідовний етап – передбачено поєднання візуальних та мовленнєвих дій. Навчально-розвивальна робота сприяє поступовому переходові від зорового контролю до когнітивно-мовленнєвого, що дає можливість дитині, спираючись на зоровий зразок, самостійно організувати як усне, так і писемне мовлення.

Мета етапу: сформувати складові компонентів мовленнєвої готовності через візуальний та мовленнєвий контроль (пояснення своїх дій).

Зміст етапу: корекція та формування **психологічного компонента** – когнітивної складової інтелектуальної функційності: зорово-моторної

координації – підсилення зорового та моторного зосередження; слухомовленнєвої пам'яті – запам'ятовування та відтворювання мовленнєвих та немовленнєвих звуків; вербальної уваги – зосередження уваги на завданнях (виконання інструкцій, дії з предметами, уважне слухання тощо); вербально-логічного мислення – візуалізація та вербалізація мисленнєвих дій; вербально-просторового уявлення – аналіз відображених просторових відношень предметів; *нейромоторної функційності*, а саме: пальцевого праксису – орієнтація на зразок, мовленнєвий супровід під час відтворювання позицій пальців рук та диференційованих рухів рук; орального праксису – артикуляційна гімнастика, виконання динамічних артикуляційних рухів із зоровим підкріпленням; артикуляційного праксису – постановка звуків за візуальним та слуховим зразком (звуконаслідування), диференціація звуків, їх автоматизація, ізольована в складах (прямих, зворотних, інтервокальних позиціях, зі збігом приголосних), словах (на початку, наприкінці, в середині), реченнях; мотиваційної складової – спонування до пізнавальної та навчальної діяльності (обговорення мотивувальних до навчання відеосюжетів, розповідей, казок, притч); емоційної складової – аналіз емоцій під час життєвих ситуацій.

Корекція та формування **семіотичного компонента фонематичного рівня мовлення** – акцентування на *фонематичному аналізі слова* з опертям на слухове та зорове сприймання образу предмета (показ зображених предметів, що мають відповідний звук на початку, в середині та в кінці слова; виявлення різних звуків у слові; з'ясування кількості звуків у слові); лексичного рівня мовлення – розвиток імпресивного (вивчення слів з тематики: «Тваринний світ» (*свійські і дики тварини*), «Птахи», «Комахи», «Пори року», «Одяг», «Частини тіла»); вивчення прикметників, що виражають емоції, настрої, почуття (*веселий, радісний, схвилюваний, небезпечний, сердитий, переляканий, здивований, красивий, поганий, наляканий* та ін.)) а також експресивного (вживання в мовленні вивчених слів, синонімів, анонімів) мовлення; граматичного рівня мовлення – складання розповідей за картинкою, уживання в мовленні займенників; візуальне визначення числа іменників; узгодження прикметника з

іменником у числі та роді; просодичного рівня мовлення – робота над мовленнєвим диханням та силою голосу.

Корекція та формування **діяльнісного компонента**, а саме: говоріння – *діалогічного мовлення* – обговорення подій, переглянутих мультфільмів, прочитаних казок тощо; *монологічного мовлення* – вивчення віршів, скоромовок, чистомовок; складання розповідей про минулі та майбутні події, за сюжетними картинками тощо; аудіювання – *діалогічного мовлення* – розуміння вербальних інструкцій та їх виконання; розуміння діалогу між персонажами мультфільмів, казок; *монологічного мовлення* – сприйняття текстового матеріалу з мінімальною зоровою підтримкою.

Мовленнєво-активний етап – залучення дитини до мовленнєвого середовища. Корекційно-навчально-розвивальна робота передбачає формування базових компонентів (психологічного, семіотичного, діяльнісного) мовленнєвої готовності з використанням мовних засобів (слів, речень, текстів), що дає змогу дитині навчитися розуміти мовлення близького оточення, граматично правильно висловлювати власну думку, а отже, сприятиме її соціалізації та розвитку пізнавальної активності.

Мета етапу: сформувати складові компоненти мовленнєвої готовності через розуміння та активне використання мовленнєвих засобів в умовах гри й навчання.

Зміст етапу: корекція та формування базових складових мовленнєвої готовності. Зокрема, **психологічного компонента** когнітивної складової інтелектуальної функційності: зорово-моторної координації – узгодження процесу між зоровим аналізатором та кистю руки; слухомовленнєвої пам'яті – запам'ятовування та відтворювання вербального матеріалу; вербальної уваги – зосередження уваги на вербальній інформації; вербально-логічного мислення – виконання вербально-мисленнєвих операцій; вербально-просторового уявлення – розуміння та вербалізація просторових прийменників і понять; *нейромоторної функційності*: пальцевого праксису – виконання пальцями рук дії з різними предметами (викласти мозаїку, скласти оригамі, пазли, нанизати на нитку

намисто, зашнурувати взуття, застібнути гудзики, зобразити графічні малюнки тощо) за вербальною інструкцією; орального праксису – самостійне виконання статичних (кінестетичних) та динамічних (кінетичних) артикуляційних рухів за вербальною інструкцією (без зорового підкріплення); артикуляційного праксису – закріплення вивченого звуку в мовленні під час спілкування; мотиваційної складової – заохочення до мовленнєвої реалізації; емоційної складової – самоконтроль та регулювання емоцій та поведінки.

Корекція та формування **семіотичного компонента фонематичного рівня мовлення** – забезпечення *фонематичного уявлення* з опертям на слухове сприймання (зіставлення звуків із предметом; зіставлення звуків із словом (дібрати слова зі звуками [к]-[о]-[р] – *корона, корм, корінь* тощо)); підготовка до читання; лексичного рівня мовлення – розвиток імпресивного (вивчення слів з тематики: «Меблі», «Посуд», «Транспорт» «Сім'я», «Школа», «Професії») та експресивного (уживання в мовленні вивчених слів, а також синонімів, антонімів, образних, багатозначних слів, зокрема з переносним значенням; встановлення між словами ситуативних, синтагматичних, парадигматичних, понятійних, логічних зв'язків тощо) мовлення; граматичного рівня мовлення – складання оповідань, розповідей різної тематики; уживання слів-займенників; визначення числа іменників; узгодження дієслова-присудка з підметом у числі; узгодження прикметника з іменником у роді, числі та відмінку; відмінювання іменників та прикметників; змінювання дієслів за особами та числами; уживання зменшувальних форм слова; просодичного рівня – самоконтроль темпу, тембру, інтонації, дикції мовлення під час спілкування.

Корекція та формування **діяльнісного компонента**, а саме говоріння – *діалогічного мовлення* – самостійно ініційований діалог з однолітками під час ігрової діяльності та з педагогом на навчальних заняттях; *монологічного мовлення* – переказ оповідань; складання розповідей з різних тем; аудіювання – *діалогічного мовлення* – розуміння вербальних завдань; *монологічного мовлення* – розуміння текстового матеріалу, монологічних промов без зорового підкріплення (слухання та розуміння аудіоказок).

5.3.1 Психолого-операційний технокомплекс з формування мовленнєвої готовності

Систематизація та аналіз наукових досліджень сприяли визначенню основних методів та прийомів корекційно-навчально-розвивальної роботи відповідно до компонентів мовленнєвої готовності. Також було визначено очікувані результати формувального експерименту, які вказують на засвоєння дітьми старшого дошкільного віку мовленнєвих та психологічних умінь.

Психологічний компонент.

Когнітивна складова. Інтелектуальна функційність

1. Зорово-моторна координація (дод. Ж. 5.1).

Мета: формування мілкої моторики пальців рук та зорово-кистьової узгодженості.

Методи. *Ігровий метод:* ігри-конструювання (ліпка з тіста, пластиліну, шнурування іграшкових дерев'яних предметів, складання пазлів, робота з оригамі, аплікацією, конструкторами лего, кубиками). *Метод вправ:* артвправи (малювання), графічно-моторні вправи (написання символів, цифр, літер).

Прийоми. Пояснення, демонстрація зразка, показ дидактичного матеріалу, вказівки до виконання завдань (малювання, ліпка, конструювання, аплікація, написання графічних символів тощо).

Очікуваний результат: уміння маніпулювати пальцями рук під час дій із мілкими деталями предметів (ліпка з тіста, пластиліну, шнурування іграшкових дерев'яних предметів, складання пазлів, робота з оригамі, аплікацією, конструкторами лего, кубиками тощо); розмалювання контурних малюнків за зразком і самостійно; з'єднування суцільною лінією малюнка за цифрами (розуміння цифр та чисел); завершення малюнка за зразком; уміння користуватися різними інструментами для малювання (олівцем, пензликом, ватними паличками тощо); контроль за рухами очей та кистю руки під час графічних зображень символів, літер, цифр (підготовка до оволодіння писемним мовленням).

2. Слухомовленнєва пам'ять (дод. Ж. 5.2).

Мета: формування вмінь запам'ятовувати та відтворювати мовленнєвий матеріал.

Методи. Ігровий метод: ігри, спрямовані на розвиток вербальної пам'яті (запам'ятовування та відтворення матеріалу з опорою на зоровий аналізатор, а саме: згадування продемонстрованих картинок, іграшок, предметів; запам'ятовування і відтворення мовленнєвих та немовленнєвих звуків).

Репродуктивний метод: запам'ятовування та відтворення вербальної інформації (повідомлень, казок, історій, розповідей, віршів тощо).

Прийоми. Пояснення правил гри, демонстрація дидактичного матеріалу, вказівки до виконання завдань, читання текстового матеріалу (казок, історій, розповідей, віршів тощо).

Очікуваний результат: сформованість складових пам'яті (*послідовності, обсягу, міцності, швидкості, точності*), що забезпечить уміння запам'ятовувати та відтворювати в пам'яті зорові образи предметів; запам'ятовувати та відтворювати немовленнєві звуки (вітру, дощу, хвиль, машин, тварин тощо); запам'ятовувати та відтворювати мовленнєві звуки; уміння запам'ятовувати та відтворювати слова, фрази, текст.

Акцентування механізму пам'яті на зорових, лексичних та фонологічних стимулах (S. Gathercole, S. Pickering, M. Hall, & S. Peaker, 2001) сприяє покращенню мовлення (запам'ятовування нових звуків, слів та фраз, розвиток аудіювання та говоріння), розвитку слухового сприймання (розрізнення звуків мовлення), уваги (уміння концентрувати увагу на вербальному матеріалі), мислення (уміння розпізнавати предмети за спільними ознаками); формує когнітивні навички, навчальну мотивацію, соціальну адаптацію, підготовку до читання; забезпечує загальний розвиток дитини та її готовність до подальшого навчання.

3. Вербально-просторове уявлення (дод. Ж. 5.3).

Мета: формування вмінь позначати візуально-просторові відношення на мовленнєвому рівні під час сприйняття простору, положення тіла та предметів,

руху, форм, величин.

Методи та прийоми. *Метод вправ:* артвправи (малювання за інструкцією), графічно-моторні вправи (написання графічних символів, літер, цифр відповідно до напрямку). *Ігровий метод:* рухові ігри (визначення положення тіла, предмета, малюнка тощо), дидактичні ігри (використання предметів, зображень, методичного матеріалу за вербальною інструкцією), ігри-конструювання (ліпка з тіста, пластиліну, складання оригамі, пазлів, конструкторів лего, кубиків, геометричних фігур).

Прийоми. Пояснення, демонстрація зразка, показ дидактичного матеріалу, вказівки до виконання завдань (малювання, ліпка, конструювання, аплікація, написання графічних символів тощо), перегляд відеовправ.

Очікуваний результат: розпізнавати напрямок свого тіла (праве, ліве положення); визначати предмет у просторі відносно свого місця знаходження; розрізняти форми та розміри предметів; орієнтуватися щодо розташування аркуша паперу (правий верхній кут; правий нижній кут; лівий верхній кут тощо); конструювати в межах визначеного простору (оригамі, пазли, будівництво з кубиків тощо); визначати предмет відповідно до інших, використовуючи просторові прийменники (*перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в*); визначати предмет відповідно до інших, використовуючи просторові поняття (*справа – зліва, зверху (вгорі) – внизу*).

4. Вербально-логічне мислення (дод. Ж. 5.4).

Мета: формування вмінь класифікувати предмети за спільними ознаками, аналізувати мовленнєву інформацію та формулювати відповідні висновки.

Методи. *Наочно-ігровий метод:* наочно-дидактичні ігри (класифікація предметів за зоровим сприйняттям), логічні ігри (розташовування предметів за їх властивостями). *Словесний метод:* інтерактивні ігри (обговорення, аналізування, висновкування текстового матеріалу), які стимулюють логіку та мовлення дитини.

Прийоми. Пояснення, демонстрація зразка, показ дидактичного матеріалу, читання текстового матеріалу.

Очікуваний результат: уміння візуально аналізувати (розкладати) предмети за спільними ознаками, синтезувати їх у єдине ціле; візуально порівнювати предмети за спільними та відмінними ознаками, пояснюючи свої дії; візуально здійснювати виокремлення (абстрагування) одних ознак предмета та виключення інших; класифікувати предмети за спільними ознаками; розуміти переносні значення слів; узагальнювати вербальну інформацію; аналізувати та робити висновки з прослуханих текстів, переглянутих відеосюжетів.

5. Вербальна увага (дод. Ж. 5.5).

Мета: формування вмінь зосереджувати увагу на мовленнєвій інформації в умовах гри та навчання.

Методи. *Наочний метод:* наочно-дидактичні ігри (здійснення за вербальною інструкцією пошуку продемонстрованих предметів, зображень). *Слуховий метод:* інтерактивні ігри (читання казок, оповідань, їх обговорення тощо). *Ігровий метод:* рухові ігри (дії за зразком, вербальним супроводом), ігри-конструювання (ліпка з тіста, пластиліну, робота з оригамі, аплікаціями, конструкторами лего, кубиками). *Метод вправ:* артвправи (малювання за інструкцією), графічно-моторні вправи (написання символів, цифр, літер).

Прийоми. Пояснення, демонстрація зразка, читання текстового матеріалу (казок, оповідань тощо), вказівки, інструкції до виконання завдань (малювання, ліпка, конструювання, аплікація, написання графічних символів тощо).

Очікуваний результат: уміння фіксувати увагу на зорових стимулах (предметах, іграшках, картинках, малюнках тощо); зосереджуватися на мовленні оточення (слухати та розуміти мовлення близького оточення); концентрувати увагу на тактильних відчуттях (дії з предметами), рухових діях кистьового, орального, артикуляційного праксисів, рухових вправах на розвиток тону м'язів тіла тощо, виконанні завдань; слухати та розуміти інструкції; уважно слухати співрозмовника, фокусувати увагу на мовленнєвому матеріалі з

подальшим аналізуванням, усвідомленням та запам'ятовуванням.

Когнітивна складова. Нейромоторна функційність

6. Кистьовий праксис (дод. Ж. 5.6).

Мета: корекція та формування кінестетичного, кінетичного та предметного праксису кистей рук: контроль за діями кистей рук; розвиток дрібної моторики пальців рук.

Методи. *Наочний метод:* демонстрація зразка позицій пальців та рук. *Ігровий метод:* рухові пальчикові ігри (програвання потішок, віршів, казок пальцями рук), ігри-конструювання (ліпка з тіста, пластиліну, складання пазлів, робота з оригамі, квілінгом, аплікаціями (викладання малюнків нитками, різання, наклеювання деталей з паперу та інших матеріалів), конструкторами лего, кубиками, шнурування іграшкових дерев'яних матеріалів, нанизування намиста на нитку, застібання гудзиків, сортування крупів, намацування предметів у мішечках). *Метод вправ:* моторні вправи (згинання та розгинання пальців, почергові та спільні рухи кистями рук, проектування тіней із кистей рук); артвправи (малювання пальчиками, обведення контуру зображень, з'єднання малюнка за цифрами), графічно-моторні вправи (написання символів, цифр, літер за вказівкою).

Прийоми. Пояснення, демонстрація зразка позицій пальців та рук (педагогом / зображення на картинці), показ відеовправ, ліпка з тіста, пластиліну, складання пазлів, робота з оригамі, квілінгом, аплікаціями, конструювання, гра з кубиками, шнурування, малювання, написання символів, цифр, літер за вказівкою.

Очікуваний результат: уміння здійснювати та контролювати диференційовані рухи руки; виконувати й контролювати рухи кистей та пальців рук (згинання та розгинання пальців, почергові та спільні рухи кистями рук тощо); здійснювати маніпуляції з предметами (ліпка з тіста, пластиліну, складання пазлів, робота з оригамі, квілінгом, аплікаціями, конструкторами лего, кубиками, шнурування іграшкових дерев'яних матеріалів, нанизування

намиста на нитку, застібання гудзиків тощо); виконувати графічно-моторні завдання (написання символів, цифр, літер).

7. Оральний праксис (дод. Ж. 5.7).

Мета: формування вмінь коректувати й продукувати статичні й динамічні рухи артикуляційного апарату.

Методи. Наочний метод: демонстрація зразка артикуляційних позицій (перегляд відеовправ). Метод вправ: артикуляційні вправи (статичне й динамічне виконання артикуляційних позицій язика, рота; робота над м'язами обличчя).

Прийоми. Пояснення, демонстрація зразка (педагогом / зображення на картинці), показ відеовправ.

Очікуваний результат: уміння статично змінювати артикуляційні позиції губ і язика; статично змінювати артикуляційні позиції язика; робити іншою міміку обличчя; здійснювати динамічне артикуляційне переключення: «язик – губи», «зміна позиції язика», «зміна позицій губ»; самостійно переходити з одного артикуляційного руху на інший; контролювати рухи м'язів обличчя для подальшої правильної звуковимови.

8. Артикуляційний праксис (дод. Ж. 5.8).

Мета: корекція та формування правильної звуковимови.

Методи. Наочний метод: постановка звуків за демонстрацією зразка (наслідування звука за зразком педагога, переглядом відеовправ). Метод вправ: постановочні вправи: постановка звуків механічним шляхом (постановка органів артикуляції за допомогою шпателя, зондів тощо); вправи на автоматизацію звуків (робота над автоматизацією звуків у складах, слові, словосполученнях, реченнях, фразах, самостійному мовленні: чітка вимова звука (вимова одного звука; вимова звука на початку та в кінці складів); визначення місця звука в слові (на початку, в середині, в кінці); повторення за педагогом вірша, чистомовки, скоромовки із акцентом на заданий звук; добирання назв до малюнків із заданим звуком); вправи на диференціацію звуків (робота над диференціацією звуків мови: повторення складів (*са – ша*); вивчення віршів із звуками для закріплення

диференціації ([с] [ш]); промовляння речень з опорою на малюнки; слухання та відтворення слів (*мишка–миска*); повторення пар слів та пояснення їх значень (*сум – шум*); доповнення речень словами з малюнка; відповіді на питання (в назвах яких овочів є звук [с] або [ш]?) тощо).

Прийоми. Пояснення, демонстрація зразка (педагогом / зображення на картинці), показ відеовправ, постановка органів артикуляції (механічним шляхом / за наслідуванням), робота над правильною вимовою звуків (під час виконання різних вправ), читання текстового матеріалу (віршів, чистомовок, скоромовок), стимулювальні запитання.

Очікуваний результат: уміння розрізняти органи артикуляції; артикулювати звуки мовлення; уміння вимовляти голосні звуки [а], [е], [и], [і], [о], [у]; вміння самостійно і правильно відтворювати кожен групу приголосних звуків: I – свистячі – [з], [ц], [с], [з´], [ц´], [с´], [дз], [дз´]; II – шиплячі – [ж], [ч], [ш], [чш], [дж]; III – сонорні – [р], [р´]; IV сонорні – [л], [л´]; V – йотовані звукосполучення; VI – усі інші звуки); правильно відтворювати звуко-складову структуру в ускладнених словах; виразно вимовляти звуки рідної мови як ізольовано, так і в складах, словах, реченнях, фразях, у власному мовленні.

Мотиваційна складова

9. Спрямованість мотивації до мовлення та навчання (дод. Ж. 5.9).

Мета: формування знань про мотивацію, інтересу до навчальної та пізнавальної діяльності; розвинення бажань спілкуватися з колективом однолітків та дорослими в умовах гри й навчання.

Методи. У корекційно-навчально-розвивальній роботі для формування навчальної та мовленнєвої мотивації залучено ефективні методи (N. Kharchenko, 2018; S. Özbey, 2017; J. Sawyer, 2021; C. Shuhui, 2000; A. Veraksa, 2022; V. Vitiello, 2011; B. Zimmerman, 2000) [522; 595; 632; 639506; 674; 677; 692], які гуртуються на підтримці та заохочення дитини дорослими:

- *метод підтримки* – діти в цьому віці починають вивчати навколишній світ, тому важливо підтримувати їхній інтерес, розширювати знання, дозволяти досліджувати; *підтримувати бажання до спілкування*, створювати адаптовані

комунікативні середовища, які допоможуть вільно, без остраху висловлювати власні думки та почуття;

- *метод заохочення* – стійкість мотивації забезпечує похвала та заохочення дорослих. Потрібно виявляти інтерес до досягнень дитини, хвалити її за успіхи в різних видах діяльності, підбадьорювати під час невдач; важливо цінувати її зусилля та успіхи в розвитку мовлення, що збереже надалі мотивацію до спілкування;

- *метод довіри* – навчити дитину старшого дошкільного віку бути самостійною, дати їй можливість проявити ініціативність, зробити власний вибір, що дозволить розвинути в неї відчуття самоконтролю та самодисципліни;

- *ігровий метод* – найефективнішим способом навчання є гра. Під час ігрової діяльності в дитини з'являється можливість отримати новий досвід. Мотиваційні ігри спрямовані на розвиток логічного мислення, креативності, інтелектуальних здібностей, творчих навичок та загального інтересу до навчання. Окрім того, ігри сприяють розвитку мовленнєвих навичок, збагаченню словника, мотивують дитину до уважного слухання співрозмовника, висловлювання власної думки;

- *інтерактивний метод* – інтерактивні методи навчання, зокрема дискусії, бесіди, дебати, розповіді, читання книжок, перегляд картинок та групова робота, спрямована створювати стимулювальну атмосферу, розвиток соціальних навичок, особистісну мотиваційну спрямованість, підвищувати інтерес дитини до мовленнєвої діяльності.

Прийоми. Пояснення, психологічна підтримка, поради, створення позитивно-адаптованого комунікативного середовища, демонстрація наочних матеріалів, перегляд мультфільмів, читання текстового матеріалу (казок, притч, оповідань тощо), перегляд картинок, показ рухових вправ, стимулювальні запитання, малювання.

Очікуваний результат: уміння розуміти значення мотивації в житті людей; підтримувати інтерес до навчальної діяльності; визначати пріоритетні мотиви; уміння аналізувати життєві ситуації та робити висновки; працювати над

підвищенням рівня пізнавального інтересу, розвивати бажання, витримку та наполегливість до виконання вербально-пізнавальних завдань.

Емоційна складова

10. Емоційна грамотність (дод. Ж. 5.10).

Мета: формування знань про види емоцій та їх вплив на самопочуття і поведінку людей; розвинення вмінь ідентифікувати емоції за лицевою експресією, схематичними зображеннями, інтонацією голосу, поведінкою, внутрішніми фізіологічними відчуттями; формування вмінь аналізувати, пояснювати емоційні переживання (власні та близького оточення), спровоковані різними життєвими ситуаціями, контролювати та регулювати емоційну поведінку.

Методи. *Ігровий метод:* ігри (дидактичні, дихальні, рухові, слухові, зорові, тактильні та ін.). *Словесний метод:* інтерактивні методи (бесіда, розповідь). *Наочно-словесний метод:* арттерапія (малювання, слухання музики, перегляд мультфільмів тощо).

Варто зазначити, що ігрова діяльність під час формування емоційної складової є важливою ланкою в розвитку дітей (A. Nandy et al., 2020) [578]. Гра і навчання мають чітку кореляцію, що було підтверджено різноманітними дослідженнями (L. Dell'Angela, 2020; R. Lee, 2020; R.Yilmaz, 2016) [438; 538; 686]. Вона спрямована на розвиток багатьох навичок, які дають змогу дитині навчитись розв'язувати проблемні питання, вербально виражати свої почуття та емоції, формує дружні стосунки в колективі однолітків. В умовах гри діти засвоюють, що немає поганих емоцій, а є некоректна поведінка (P. Портман, 2010) [235]. Змодельовані ситуації дозволяють відпрацювати різні поведінкові моделі, розробити стратегії емоційного регулювання.

Інтерактивний метод, що включає бесіду, розповідь, читання притч, оповідань, казок, формує в старших дошкільників усвідомлення значущість кожної емоції в житті людини, а також уміння правильно реагувати на них. Сформований емоційний словник допоможе в майбутньому керувати своїми емоціями. Дослідження (O. Літковська, 2012; G. Grosse, 2021; B. Streubel, 2020)

[164; 483; 653] показали, що діти, котрі володіють емоційним словником, легше розуміють емоційні прояви, здатні використовувати ефективні стратегії для їх регулювання. Сформоване мовлення стає важливим чинником їхнього соціально-емоційного розвитку (N. Bahrieva, 2020) [384].

Арттерапевтичний метод здійснює вплив на негативне самопочуття засобами мистецтва. Використання в корекційно-навчально-розвивальній роботі артвправ дає змогу дитині виразити емоційні переживання в палітрі кольорів. Процес малювання вдосконалює навички дрібної моторики, покращує зорове сприйняття, позитивно впливає на концентрацію, стійкість уваги, яка сприяє поліпшенню навчання та саморегулювання (R. Lee, 2020; T. Nakamura, 2011) [538; 577]. Завдання музичної терапії, окрім розвитку фонематичних здібностей (розрізнити мовленнєві і немовленнєві звуки), спрямоване на формування вмінь співвідносити музичні композиції, звуки природи, інтонацію голосу з емоційним станом людини. Це дає змогу дошкільникові стати більш чутливим до емоційних переживань близького оточення.

Перегляд короткометражних мультфільмів виховує в дітей моральні почуття. Вони вчаться аналізувати життєві ситуації, обговорювати свій емоційний стан, ідентифікувати його за лицевою експресією та поведінкою інших людей. Точність розпізнавання емоцій покращує спілкування та знижує ризик конфліктів. Діти, котрі закріпили навички розпізнавання емоційних виразів на обличчі та в голосі, здатні краще зрозуміти співбесідника (P. Elfenbein, 2002; P. Laukka, 2021) [454; 537]. Отримання таких навичок здійснюється через тренування та практику, а саме: регулярне спостереження за емоційними виразами під час перегляду мультфільмів, відеороликів, виконання спеціальних завдань та вправ, які зосереджені на розпізнаванні емоцій; обговорення емоційних станів серед однолітків та дорослих.

Прийоми. Пояснення, демонстрація наочних матеріалів, перегляд відеопрезентацій, читання текстового матеріалу (казок, притч, оповідань тощо), стимулювальні запитання, малювання, слухання музики, перегляд мультфільмів.

Очікуваний результат: уміння розуміти значення емоцій у житті людей; визначати види емоцій, розуміти їхній вплив на самопочуття та поведінку; ідентифікувати емоції за лицевою експресією, схематичними зображеннями, інтонацією голосу, поведінкою, внутрішніми фізіологічними відчуттями; аналізувати та пояснювати емоційні переживання (власні та близького оточення), спровоковані різними життєвими ситуаціями; контролювати та регулювати свої емоції. Уміння усвідомлювати, обговорювати й інспектувати почуття допоможе дитині краще пояснити близькому оточенню про власні потреби, переживання, зменшити ризик дискомфорту. Розвинена емоційна грамотність забезпечить ефективну адаптацію майбутніх учнів у початкових класах.

5.3.2 Логодіяльнісний технокомплекс з формування мовленнєвої готовності

Логодіяльнісний технокомплекс складає зміст корекційних, навчальних та розвивальних завдань для формування в старших дошкільників з логопатологією семіотичного та діяльнісного базових компонентів мовленнєвої готовності.

Семіотичний компонент

11. Фонетичний рівень мовлення (дод. И. 5.1).

Мета: корекція та формування фонетичного сприйняття, фонетичного аналізу та фонетичного уявлення.

Методи. Метод вправ: вправи на слухове зосередження (формування умінь сприймати на слух і визначати не мовленнєві звуки; чути неправильно вимовлений звук у слові); вправи на фонетичний аналіз (формування умінь визначати звук у групі звуків, перший звук у групі слів, останній звук у групі слів; назвати спільний голосний звук у групі слів, спільний приголосний звук у групі слів, виділяти звук із низькі звуків, складів, слів ([a] – у, о, а, е; [n] – т, б, п; [б] – бик, дим, бинт); повторення складів, приголосні яких відрізняються за

глухістю – дзвінкістю (*па–ба*); визначення на слух різниці між звуками в парах слів (*дуб–зуб*); складання звукових схем тощо); вправи на фонематичне уявлення (формування умінь зіставляти звук із назвою предмета без опертя на артикулювання та слухове сприймання; підбирання слів на визначений звук тощо).

Прийоми. Пояснення, зразок виконання, демонстрація наочного матеріалу, відеопрезентації, стимулювальні запитання, спонукання до самоконтролю і самостійного виконання завдання.

Очікуваний результат: уміння чути та розрізняти немовленнєві та мовленнєві звуки; диференціювати близькі за звучанням звуки; виділяти звук із групи звуків; виділяти звук у слові; виявляти перший та останній звуки в слові; визначати кількість звуків у слові; зіставляти звук із назвою предмета; зіставляти звук із словом; уміння розрізняти букви та співвідносити їх із звуками (підготовка до писемного мовлення).

12. Лексичний рівень мовлення (дод. И. 5.2).

Мета: формування імпресивного та експресивного мовлення.

Методи. Метод вправ: дидактичні вправи (закріплення знань про слова відповідно до тем («Кольори», «Геометричні фігури», «Овочі», «Фрукти», «Ягоди», «Дерева, кущі» «Квіти» «Емоції», «Свійські тварини», «Дикі тварини», «Птахи», «Комахи», «Пори року», «Одяг», «Частини тіла»; «Меблі», «Посуд», «Транспорт» «Сім'я», «Школа», «Професії»), слова-прикметники, які називають ознаку кольору, смаку; виражають емоції, настрої, почуття (веселий, радісний, схвилюваний, небезпечний, сердитий, переляканий, здивований, красивий, поганий, наляканий та ін.) тощо); словесні ігри (робота над засвоєнням властивостей предмета: за спільною ознакою («Який предмет є круглим, гумовим, середнім, кольоровим? – м'яч»); за назвою предмета («Які квіти? – гарні, пахучі, кольорові...»); доповнення характеристиками предмета відповідною ознакою («лимон кислий, а полуниця –...»)); визначення слів-антонімів (сумний – веселий); утворення синонімічних пар (сміливий – хоробрий, відважний); класифікація понять (зайве слово серед групи слів, групування

предметів, називання низькі предметів одним словом тощо); відгадування загадок).

Прийоми. Демонстрація тематичного матеріалу (ментальні картки, коректурні таблиці, дидактичні картки, ілюстровано-сюжетні картинки), пояснення, порівняння, читання текстового матеріалу, загадування загадок, стимулювальні запитання.

Очікуваний результат: *Імпресивне мовлення:* уміння орієнтуватися в тематичному матеріалі: «Кольори», «Геометричні фігури», «Овочі», «Фрукти», «Ягоди», «Дерева, куці» «Квіти» «Емоції»; «Тваринний світ», «Птахи», «Комахи», «Пори року», «Одяг», «Частини тіла»; «Меблі», «Посуд», «Транспорт», «Сім'я», «Школа», «Професії»; розрізняти багатозначні слова; аналізувати переносні, синонімічні, абстрактно-узагальнені значення слів; асоціювати слова з однорідним класом предметів. *Експресивне мовлення:* уміти використовувати в мовленні тематичні слова, з переносним значенням, синонімічні, абстрактно-узагальнені слова; визначати між словами ситуативні, синтагматичні, парадигматичні, понятійні, логічні зв'язки.

13. Граматичний рівень мовлення (дод. И. 5.3).

Мета: формування вмінь складати перекази, вживати в мовленні займенники, узгоджувати слова в роді, числі, відмінку.

Методи. *Ігровий метод:* словесні, дидактичні ігри (утворення пестливих слів «великий – малий» (*кішка – кошеня*), складних слів (*лист, падати – листопад; небо, схил – небосхил*); заміна назв малюнків словами-займенниками (*засць – він, сонце – воно, лисиця – вона*) тощо; відгадування загадок, наприклад: правильно підібрати слово за озвученими дієсловами (*Хто співає, літає, стрибає? – пташка*); утворення від іменника прикметника (*липа – липовий*)). *Метод вправ:* словесні вправи (робота над складанням розповіді за серією картинок, навідними запитаннями; слухання аудіоказок та їх переказ; слухання оповідок-нісенітниць та визначення невідповідності; закінчення речень (*Я мрію про ...*)); виправлення помилок у деформованому тексті; підбирання картинки з метою закінчення речення; визначення числа іменників (*кінь – коні*); узгодження

іменника з числівниками, що позначають кількість (*одна іграшка, дві іграшки...*) та порядок (*перший, другий...*) предметів; правильне вживання часових форм дієслова (*Що я роблю? Що ти (ми, він, вона, вони) робиш?*); відмінювання іменників (*Кішка кличе кого? – кошенят*), займенників (*У мене яблуко. Як сказати якщо яблуко в Маші? – у неї яблуко*)); дидактичні наочно-словесні вправи (визначення за картинкою слів, що позначають дії; узгодження прикметника з іменником у роді та числі (*Які предмети? – із вовни, шкіри, гуми; червоні, зелені, сині ...*)); складання речень за малюнком, використовуючи різні граматичні форми іменника та прикметника (*Дівчинка лежить на...*); складанням речень за малюнком, змінюючи дієслова за особами та числами (*Хлопець сидить за столом. – Хлопці сидять за столом*); уживання зменшувально-пестливих форм слів (*яблуко – яблучко*) відповідно до малюнків).

Прийоми. Пояснення, запитання, порівняння, перегляд відеозанять, слухання аудіоказок, читання текстового матеріалу (оповідань, розповідей тощо), демонстрація наочно-дидактичних матеріалів; залучення дітей до самоконтролю (виправлення помилок).

Очікуваний результат: уміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки під час аналізу сюжетних малюнків; уживати зменшувально-пестливі форми слів: із суфіксом *-ик-, -чик-, -чок-; -очк-, -ечк-; -ичк, -оньк, -еньк-, -ен-, -ат-, -ят-*; із чергуванням звуків у корені слова; із заміною кореня похідного слова; складати логічно-послідовні розповіді за сюжетною картинкою; уживати в мовленні слова-займенники: особові (*я, ти, він, вона, воно, ми, ви, вони*); присвійні для першої особи (*мій, моя, моє, мої, наш, наша, наше*), для другої особи (*твій, твоя, твоє, твої, ваш, ваша, ваші, ваше*), для третьої особи (*їхній, його, її, їх*); визначати число іменників; утворювати з однини множину; узгоджувати іменник з числівниками, що позначають кількість та порядок предметів; узгоджувати прикметник з іменником у роді та числі (*торт із шоколаду – шоколадний*); утворювати з двох іменників складний іменник (*ліс, степ – лісостеп*); утворювати від іменника прикметник (*сонце – сонячний*); складати оповідання за серією сюжетних картинок; складати описові розповіді,

переказувати тексти; узгоджувати дієслова-присудка з підметом у числі (*Що робить хлопчик? – Хлопчик їде; Що роблять діти? – Діти йдуть*); відмінювати іменники та прикметники (*Хлопчик плаває у чистій і прозорій воді. Хлопчик лежить біля чистої і прозорої води*); змінювати дієслова за особами та числами (*Що я роблю? Що ти (ми, він, вони) робиш? Що я (ти, ми, він, вони) робитиму?*).

14. Просодичний рівень мовлення (дод. И. 5.4).

Мета: корекція та формування гучності темпу, інтонації, дикції мовлення.

Методи. Метод вправ: вправи на регулювання тону м'язів (рук та кистей, плечового пояса, ніг, тулуба, шиї, обличчя), дихальні вправи (робота над фізіологічним, носовим та мовленнєвим диханням: статичним, на видих, вдих; видих із звуком, складом; носове дихання; рухове дихання; тривалість мовленнєвого видиху); вправи для зняття м'язового напруження (робота над розслабленням м'язів обличчя, губ, язика); вправи для голосу (робота над звуконаслідуванням; визначенням сили звуку предметів (іграшок, музичних інструментів тощо); зміни сили голосу відповідно до зображень на картинці (*миша – пі-пі-пі (тихо), лев – гр-р-р (голосно)* тощо); вимовою звуків (складів, слів) від тихого звучання до голосного; підвищенням та зниженням голосу за уявними сходами; читанням віршів від тихого звучання до голосного); вправи для темпу (динамічна вимова звуків (складів, слів, речень) від повільного до прискореного темпу і навпаки, читання скоромовок); вправи для дикції (робота над артикуляцією, звуковимовою, імітацією емоційних станів тощо).

Прийоми. Пояснення, демонстрація вправ на розвиток тону м'язів тіла (рук та кистей, плечового пояса, ніг, тулуба, шиї, обличчя), дихання (фізіологічного, носового, мовленнєвого), спонукання до виконання вправ, перегляд відеовправ, читання текстового матеріалу (віршів, скоромовок, текстів тощо), залучення дітей до самоконтролю.

Очікуваний результат: уміння регулювати тонус м'язів тіла (рук, ніг, тулуба, шиї, обличчя); правильно фізіологічно дихати; правильно дихати носом; регулювати мовленнєве дихання; оперувати гучністю мовлення; контролювати

темп, тембр мовлення; надавати мовленню емоційного забарвлення; правильно вимовляти звуки рідної мови (розвиток дикції).

Діяльнісний компонент

15. Мовленнєва діяльність (дод. К. 5.1).

Мета: формування вмінь говоріння та аудіювання під час діалогічного та монологічного мовлення.

Методи. *Ігровий метод*: ігри на розвиток мотивації (прагнення до бажань спілкування з близьким оточенням та пізнавальної діяльності під час навчання), емоцій (розвиток позитивних стосунків з однолітками та дорослими); рухові ігри (робота над колективною взаємодією; зняття м'язового напруження). *Словесний метод*: розповіді на різні теми, читання казок (притч, оповідань) та їх переказування; стимулювальні запитання, бесіди (формування вмінь слухати вербальну інформацію, її аналізувати, відтворювати, дискутувати на задану тему). *Метод вправ*: вправи семіотичного компонента.

Прийоми. Пояснення, похвала, допомога, поради, спонукання дітей до співпраці, створення позитивного комунікативного середовища, читання (аудіослухання) текстового матеріалу (казок, притч, оповідань тощо), проведення бесід, демонстрація наочних матеріалів, перегляд відеопрезентацій, малювання, слухання музики, перегляд мультфільмів, стимулювальні запитання.

Очікуваний результат: *Говоріння*: уміння складати діалог між заявленими персонажами (іграшками, героями на картинці тощо); здійснювати опис знайомих предметів; елементарно описувати знайомі ситуації; аналізувати та обговорювати події зі свого життя, зміст переглянутих мультфільмів, прочитаних казок, притч, історій тощо; декламувати вірші, скоромовки, чистомовки; складати розповіді про минулі та майбутні події, а також за сюжетними картинками; ініціювати діалог; підтримувати розмову; зберігати тематичний зміст, структурність діалогу; пропагувати оригінальні ідеї; висловлювати власні думки; логічно вибудовувати розмову зі співбесідником; формулювати власні запитання і конструктивно відповідати на запитання співрозмовників; зв'язно, граматично правильно, послідовно, змістовно,

лексично наповнено складати розповіді. *Аудіювання*: уміння розуміти доручення та зміст повідомлень, прочитаний дорослим текст, зміст переглянутих відеосюжетів, відеозанять, вербальні інструкції та їх виконувати, діалог між персонажами мультфільмів, казок, текстовий матеріал із дозованою зоровою підтримкою, сюжети гри, зміст завдань, вправ; за вербальною вказівкою самостійно виконувати завдання, доручення; уважно слухати співрозмовника; логічно продовжувати розмову; розуміти запитання; уважно слухати текстову інформацію та її осмислювати.

Отже, зважаючи на результати констатувального дослідження та концептуальні теорії, розроблено систему формувального експерименту, окреслено її методологічну основу, принципи, мету та завдання. Система корекційно-навчально-розвивальної роботи охоплює теоретичний, практичний, підсумковий етапи та суміжні їх напрями. Для здійснення корекційного логопсихологічного впливу побудовано програму корекційно-навчально-розвивальної роботи, зміст якої забезпечує три основні блоки: концептуально-об'єктивний, корекційно-формувальний та контрольний-підсумковий. Корекційно-формувальний блок реалізується на трьох етапах (пропедевтично-ґрунтовному, варіативно-послідовному та мовленнєво-активному), де визначено мету та зміст роботи. Його функційність забезпечують модернізовані методики, які спрямовані на корекцію та формування складових компонентів мовленнєвої готовності. Фундаментальний аналіз науково-практичних досліджень сприяв визначенню основних методів та прийомів корекційно-навчально-розвивальної роботи відповідно до компонентів мовленнєвої готовності та виділенню очікуваних результатів формувального експерименту.

5.4 Результати впровадження комплексної корекційної логопсихологічної системи з формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання

Формувальний експеримент проводився серед вихованців закладів дошкільної освіти в експериментальних групах (ЕГ), зокрема з дітьми старшого дошкільного віку, в котрих виявлено низький та середній рівні розвитку мовленнєвої готовності до навчання. Ефективність корекційно-навчально-розвивальної роботи визначалась під час порівняння констатувальних (V) результатів дослідження з формувальними (R), а також зіставлялися показники формувального експерименту дітей з логопатологією (R_L) з їх однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком (R_N).

Психологічний компонент. Когнітивна складова. *Інтелектуальна функційність.* Проведена корекційна навчально-розвивальна робота зі старшими дошкільниками, що мали середній та низький рівень розвитку зорово-моторної координації, показала позитивні результати. Розраховане відхилення ($R_V \geq \leq R_R$) в експериментальних групах (ЕГ) свідчить, що високий рівень **зорово-моторної координації** збільшився ($R_V < R_R$) на 37,6% в дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та на 29,2% з логопатологією. Найсуттєвіші зміни спостерігались в групі дітей зі заїканням ($R_V < 40,0\%$), ринологією ($R_V < 39,6\%$), дислалією ($R_V < 29,2\%$) і дещо менші – із дизартрією ($R_V < 10,4\%$). Систематичні заняття дозволили сформувати у дітей зорове зосередження на наочних стимулах, зміцнити м'язи пальців рук (під час розвитку перцептивних та зорово-тактильних відчуттів), скоординувати рухову активність та підготувати до оволодіння графічними навичками письма. Сформованість цих вмінь вплинула й на показник середнього рівня, який суттєво зменшився в дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 26,8\%$) та в респондентів з логопатологією ($R_V > 4,2\%$), а саме: із заїканням ($R_V > 25\%$), дислалією ($R_V > 16,8\%$), ринологією ($R_V > 11,0\%$). Але достатньо переважає в дітей з дизартрією ($R_V < 42,8\%$). Дошкільники недостатньо чітко та пропорційно зображували предмети, потребували більше

часу для виконання завдання, що й позначалось на загальній кількості балів. Низького рівня не виявлено в жодній групі досліджених, тому відхилення в них має від'ємне значення ($R_V > R_R$) (нормотиповий розвиток ($R_V > 11,2\%$), логопатологія ($R_V > 25,0\%$), зокрема, дислалія ($R_V > 16,0\%$), заїкання ($R_V > 15,0\%$), ринологія ($R_V > 28,6\%$), дизартрія ($R_V > 53,2\%$)) (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Порівняльний аналіз показників зорово-моторної координації

Групи дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma n = 607$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	136	54,4	231	92,4	37,6	86	34,4	19	7,6	-26,8	28	11,2	0	0	-11,2	250
Логопатологія	124	34,7	228	63,9	29,2	144	40,3	129	36,1	-4,2	89	25,0	0	0	-25,0	357
Дислалія	102	48,1	171	81,0	32,9	76	35,8	41	19,0	-16,8	34	16,0	0	0	-16,0	212
Заїкання	16	40,0	32	80,0	40,0	18	45,0	8	20,0	-25,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринологія	6	21,4	17	61,0	39,6	14	50,0	11	39,0	-11,0	8	28,6	0	0	-28,6	28
Дизартрія	0	0	8	10,4	10,4	36	46,8	69	89,6	42,8	41	53,2	0	0	-53,2	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			10,6 ± 1,8		11,7 ± 1,4				
Логопатологія	1.961	5,67	$p < 0,01^{**}$			7,36	$p < 0,01^{**}$			8,5 ± 2,4		9,8 ± 2,6				
Дислалія	1.965	6,02	$p < 0,01^{**}$			1,24	$p = 0,21$			9,8 ± 2,2		11,4 ± 1,6				
Заїкання	1.965	4,42	$p < 0,01^{**}$			1,72	$p = 0,08$			8,7 ± 1,6		11,1 ± 2,3				
Ринологія	1.969	2,15	$p = 0,04$			2,29	$p = 0,02$			9,0 ± 2,1		10,7 ± 2,1				
Дизартрія	1.968	2,49	$p = 0,01$			22,39	$p < 0,01^{**}$			6,5 ± 1,6		7,3 ± 1,4				

Статистичний аналіз (t-критерій Стьюдента) матеріалів дослідження констатувального (V) та формувального експериментів (R) вказує на високий ступінь сформованості вмінь та навичок кожної групи респондентів з логопатологією (L_{EG}) та з нормотиповим розвитком (N_{EG}). Після корекційної навчально-розвивальної роботи нормотипові показники ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) найбільше відповідають результатам старших дошкільників із дислалією ($t_{em} = 1,24$, де $p = 0,21$) та заїканням ($t_{em} = 1,72$, де $p = 0,08$). Під час виконання завдання діти уважні до деталей, точніше відтворюють зображені символи, дехто з них потребує більше часу для копіювання. Незначні відхилення від зразка не впливають на загальний позитивний результат. У всіх досліджуваних осіб з логопатологією середній бал оцінки наближений до показників нормотипового

розвитку ($M \pm SD = 11,7 \pm 1,4$, де $M(\bar{x})$ – середнє значення бальної оцінки; $SD(m_1; m_2)$ – стандартне відхилення), а саме: в осіб із дислалією ($11,4 \pm 1,6$) та заїканням ($11,1 \pm 2,3$), дещо менше – із ринолалією ($10,7 \pm 2,1$) та найменше – з дизартрією ($7,3 \pm 1,4$). Визначені матеріали дослідження вказують на здатність дітей копіювати зображені символи (літери, цифри, фігури), що сприятиме їх подальшому розвитку писемного мовлення в початкових класах.

Під час порівняльного аналізу було виявлено покращення *слухомовленнєвої пам'яті* в старших дошкільників. Збільшилась кількість респондентів, котрі у визначеному порядку запам'ятовували та відтворювали задані слова (*послідовність*); втримували в пам'яті значну кількість образних та вербальних стимулів (*обсяг*); правильно відтворювали задану інформацію (*точність*) та тривало її зберігали (*міцність*) (див. дод. Л.5.1). Узагальнені матеріали дослідження вказували, що рівень *слухомовленнєвої пам'яті* став вищим ($R_V < R_R$) на 34,4% в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та на 28,0% з логопатологією.

Найкраща динаміка розвитку спостерігалась в осіб із дислалією ($R_V < 34,9\%$), заїканням ($R_V < 30,0\%$), ринолалією ($R_V < 32,1\%$), значно менше – з дизартрією ($R_V < 6,5\%$). Показники середнього рівня зменшились в трьох групах дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 24,0\%$), дислалією ($R_V > 17,9\%$) та заїканням ($R_V > 15,0\%$), не змінився в осіб з ринолалією ($R_V = R_R$), збільшився – з дизартрією ($R_V < 18,1\%$) (відхилення дітей з логопатологією $R_V > 7,9\%$). Низький рівень виявлено лише в 3,6% ($n=1$) дітей з ринолалією ($R_V > 32,1\%$) та 26% ($n=20$) з дизартрією ($R_V > 24,6\%$). В інших групах досліджених цього рівня не виявлено, тому констатується від'ємне значення відхилення ($R_V > R_R$) (нормотиповий розвиток ($R_V > 10,4\%$), логопатологія ($R_V > 20,2\%$), зокрема, дислалія ($R_V > 17,9\%$), заїкання ($R_V > 15,0\%$)) (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Порівняльний аналіз показників слухомовленнєвої пам'яті

Групи дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	128	51,2	214	85,6	34,4	96	38,4	36	14,4	-24,0	26	10,4	0	0	-10,4	250
Логопатологія	116	32,5	216	60,5	28	148	41,5	120	33,6	-7,9	93	26,1	21	5,9	-20,2	357
Дислалія	96	45,3	170	80,2	34,9	78	36,8	42	19,8	-17,0	38	17,9	0	0	-17,9	212
Заїкання	16	40,0	28	70,0	30,0	18	45,0	12	30,0	-15,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	4	14,3	13	46,4	32,1	14	50,0	14	50,0	0	10	35,7	1	3,6	-32,1	28
Дизартрія	0	0	5	6,5	6,5	38	49,4	52	67,5	18,1	39	50,6	20	26	-24,6	77
	Статистична значимість															
	t_{lab}	$V_{LEF} \geq \leq R_{LEF}$				$R_{NEF} \geq \leq R_{LEF}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			20,5 ± 3,7		21,0 ± 3,4				
Логопатологія	1.961	7,485	$p < 0,01^{**}$			3,958	$p < 0,01^{**}$			16,2 ± 5,8		17,5 ± 5,4				
Дислалія	1.965	4,278	$p < 0,01^{**}$			0,292	$p = 0,77$			19,0 ± 5,8		20,9 ± 3,1				
Заїкання	1.965	2,739	$p = 0,93^{**}$			0,447	$p = 0,65$			16,0 ± 3,4		20,6 ± 3,2				
Ринолалія	1.969	2,4731	$p = 0,02$			3,191	$p = 0,13^{**}$			16,7 ± 4,0		17,6 ± 4,2				
Дизартрія	1.968	0,5832	$p = 0,56$			14,366	$p < 0,01^{**}$			12,3 ± 3,7		13,5 ± 4,0				

Згідно статистичного аналізу емпіричні показники формувального експерименту у дітей з логопатологією переважають констатувальні, а деякі відповідають нормотиповим ($R_{NEF} \geq \leq R_{LEF}$). Найбільше цю тенденцію виявляємо в дітей із дислалією ($t_{em} = 0,29$, де $p = 0,77$) та заїканням ($t_{em} = 0,44$, де $p = 0,65$), дещо менше – з ринолалією ($t_{em} = 3,19$, де $p = 0,13^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 14,366$, де $p < 0,01^{**}$), хоча успішність цих дошкільників краще прослідкувати в порівняльному аналізі матеріалів дослідження до і після проведення формувального впливу ($V_{LEF} \geq \leq R_{LEF}$: ринолалія – $t_{em} = 0,29$, де $p = 0,77$; дизартрія – $t_{em} = 0,29$, де $p = 0,77$).

Максимально наближеними до нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD = 21,0 \pm 3,4$) за бальною системою оцінювання є діти із дислалією ($20,9 \pm 3,1$) та заїканням ($20,6 \pm 3,2$), на декілька балів менше мають респонденти із ринолалією ($17,6 \pm 4,2$) та найнижчий результат – у дошкільників з дизартрією ($13,3 \pm 4,0$). Варто зауважити, що отримані результати вказують на вдосконалення в досліджуваних вмінь запам'ятовувати та відтворювати в пам'яті зорові образи предметів, немовленнєві та мовленнєві звуки, слова, фрази, а також

текстову інформацію, що неодмінно підвищує їх рівень слухомовленнєвої пам'яті.

Зіставлені показники досліджень *вербально-просторового уявлення* свідчать про позитивну результативність ($R_V < R_R$) у всіх групах дітей (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 25,6\%$), з логопатологією ($R_V < 28,2\%$), а саме: з дислалією ($R_V < 32,0\%$), заїканням ($R_V < 50,0\%$), ринологією ($R_V < 28,6\%$) та з дизартрією ($R_V < 6,5\%$)) (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Порівняльний аналіз показників вербально-просторового уявлення

Групи дітей	Показники відхилення $R_V \geq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq R_R$	Низький рівень				$R_V \geq R_R$	
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	166	66,4	230	92	25,6	68	27,2	20	8,0	-19,2	16	6,4	0	0	-6,4	250
Логопатологія	118	33,1	219	61,3	28,2	169	47,3	123	34,5	-12,8	70	25,0	15	4,2	-20,8	357
Дислалія	110	51,9	178	83,9	32,0	80	37,7	34	16,1	-21,6	22	10,4	0	0	-10,4	212
Заїкання	4	10,0	24	60,0	50,0	28	70,0	16	40,0	-30,0	8	20,0	0	0	-20,0	40
Ринолалія	4	14,3	12	42,9	28,6	14	50,0	16	57,1	7,1	10	35,7	0	0	-35,7	28
Дизартрія	0	0	5	6,5	6,5	47	61,0	57	74,0	13,0	30	39,0	15	19,5	-19,5	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EG} \geq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq RL_{EG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			7,5 ± 1,8		8,5 ± 0,9				
Логопатологія	1.961	6,248	$p < 0,01^{**}$			6,970	$p < 0,01^{**}$			6,1 ± 2,1		7,3 ± 1,7				
Дислалія	1.965	6,065	$p < 0,01^{**}$			0,414	$p = 0,67$			7,2 ± 2,0		8,4 ± 0,6				
Заїкання	1.965	2,470	$p = 0,01$			1,786	$p = 0,07$			6,2 ± 1,4		8,1 ± 1,4				
Ринолалія	1.969	2,724	$p = 0,01$			4,583	$p < 0,01^{**}$			6,3 ± 1,8		7,2 ± 1,6				
Дизартрія	1.968	3,695	$p = 0,03^{**}$			17,147	$p < 0,01^{**}$			4,7 ± 1,5		5,6 ± 1,4				

Це вказує на сформованість у них вмінь розуміти та використовувати у власному мовленні просторові прийменники (*перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в*) та поняття (*праворуч – ліворуч, вгору – вниз*) (див. дод. Л.5.1). Деякі діти не точно визначали розташування предметів відносно заданого малюнка, що призводило до однієї або двох помилок і вказувало на середній рівень розвитку їхнього вербально-просторового уявлення. Але варто зауважити, що більшість з них мали низькі показники в констатувальному експерименті. Проведена корекційно-навчально-розвивальна робота сприяла покращенню їхніх знань про власне тіло та предмети, що знаходяться відносно нього, активізувала вживання

просторових прикметників в мовленні під час ситуативного спілкування. Показники відхилення за цим рівнем від'ємні у дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 19,2\%$) та в більшості з логопатологією ($R_V > 12,8\%$), а саме: з дислалією ($R_V > 21,6\%$), заїканням ($R_V > 30,0\%$), збільшені на 7,1% в осіб з ринолалією та на 13% – з дизартрією. Низькій рівень залишився лише в 19,5% (n-15) респондентів із дизартрією, у котрих відзначали наявність більшої кількості помилок під час виконання завдань. Варто звернути увагу на позитивну тенденцію цієї категорії дітей. За період формувального експерименту вони навчилися зосереджуватись на вербальних інструкціях та завданнях. Під час їх виконання радилися з педагогами, висловлювали свою думку, прагнули самостійно виконати вправи, хоча потребували більше часу ніж їх однолітки. Спираючись на стимулювальні підказки зазвичай розуміли просторові прийменники та поняття, хоча не могли їх правильно використати в своєму мовленні. Показники результатів повторного дослідження доводять, що діти із дизартрією потребують додаткової корекційно-навчально-розвивальної роботи в закладах дошкільної освіти, так як ще не готові шість років опанувати програму закладів загальної середньої освіти.

Під час порівняння t – емпіричного показника дітей з логопатологією до (VL_{EG}) і після (RL_{EG}) проведення формувальної роботи та респондентами з нормотиповим психофізичним розвитком ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) спостерігалась позитивна динаміка. Більшість досліджених мали показники статистично незначимі, що наближує їх до нормотипового розвитку, зокрема: особи із дислалією ($t_{em} = 0,41$, де $p = 0,67$) та заїканням ($t_{em} = 1,78$, де $p = 0,07$), дещо менше – з ринолалією ($t_{em} = 4,58$, де $p = 0,13^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 17,14$, де $p = 0,01^{**}$). Варто окреслити той момент, що порівняльний аналіз матеріалів дослідження до і після проведення формувальної роботи ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$: ринолалія – $t_{em} = 2,72$, де $p = 0,01$; дизартрія – $t_{em} = 3,69$, де $p = 0,03^{**}$) засвідчує в цих групах дітей кращі результати та підтверджує ефективність формувального впливу.

За бальною системою оцінювання не відстають від нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD = 8,5 \pm 0,9$) діти із дислалією ($8,4 \pm 0,6$) та заїканням ($8,1 \pm 1,4$), дещо менше балів отримали дошкільники із ринологією ($7,2 \pm 1,6$) та найменше – з дизартрією ($5,6 \pm 1,4$). Визначені матеріали дослідження підтверджують продуктивність сформованого блоку завдань, що спрямований на розвиток вмінь та знань просторової орієнтації в дітей старшого дошкільного віку.

Порівняльний аналіз матеріалів дослідження *вербально-логічного мислення* доводить підвищення ($R_V < R_R$) рівня розвитку навичок у всіх дітей експериментальної групи (див. дод. Л.5.1; табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Порівняльний аналіз показників вербально-логічного мислення

Групи дітей	Показники відхилення $R_V \geq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	156	62,4	248	99,2	36,8	94	37,6	2	0,8	-36,8	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	130	36,4	228	63,9	27,5	171	47,9	106	29,7	-18,2	56	15,7	23	6,44	-9,26	357
Дислалія	116	54,7	178	84,0	29,3	80	37,7	34	16,0	-21,7	16	7,6	0	0	-7,6	212
Заїкання	8	20,0	26	65,0	45,0	28	70,0	14	35,0	-35,0	4	10,0	0	0	-10,0	40
Ринологія	6	21,4	17	60,7	39,3	16	57,2	11	39,3	-17,9	6	21,4	0	0	-21,4	28
Дизартрія	0	0	7	9,1	9,1	56	72,7	47	61,0	-11,7	21	27,3	23	29,9	2,6	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EG} \geq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq RL_{EG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$		t_{em}	$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}						
Нормотиповий	–	–	–		–	–		$10,3 \pm 1,9$		$10,8 \pm 1,3$						
Логопатологія	1,961	10,57	$p < 0,01^{**}$		7,726	$p < 0,01^{**}$		$8,0 \pm 2,8$		$8,7 \pm 2,8$						
Дислалія	1,965	11,43	$p < 0,01^{**}$		1,749	$p = 0,08$		$9,5 \pm 2,6$		$10,4 \pm 2,0$						
Заїкання	1,965	5,30	$p < 0,01^{**}$		1,787	$p = 0,07$		$8,4 \pm 2,0$		$10,2 \pm 2,0$						
Ринологія	1,969	4,38	$p = 0,02^{**}$		4,348	$p < 0,01^{**}$		$8,3 \pm 2,5$		$9,0 \pm 2,3$						
Дизартрія	1,968	4,85	$p < 0,01^{**}$		22,324	$p < 0,01^{**}$		$5,8 \pm 1,6$		$5,9 \pm 1,6$						

Зокрема у респондентів з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 36,8\%$), з логопатологією ($R_V < 27,5\%$), а саме: з дислалією ($R_V < 29,3\%$), заїканням ($R_V < 45,0\%$), ринологією ($R_V < 39,3\%$) та з дизартрією ($R_V < 9,1\%$). Діти впевнено знаходили зайве слово у групі слів; правильно класифікували слова однієї смислової ланки; пояснювали переносне значення слів; логічно вибудовували висновки до прочитаного тексту. Респонденти, котрі показали середній рівень сформованості складової інтелектуальної функційності, дещо

припускалися помилок під час визначення абстрактних понять (зокрема час); висновки до тексту не лаконічні, хоча сутність їх зберігалась. Дані щодо відхилення за цим рівнем від'ємні у всіх респондентів, найбільше в дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 36,8\%$) та заїканням ($R_V > 35,0\%$), дещо менше в осіб з дислалією ($R_V > 21,7\%$), ринолалією ($R_V > 17,9\%$) та дизартрією ($R_V > 11,7\%$) (загальні відхилення дітей з логопатологією становлять $R_V > 18,2\%$). Низькій рівень виявлено лише в 29,9% (n-23) респондентів із дизартрією, найбільші труднощі виникали під час характеристики метафор («сімейне гніздо» тощо) та формування висновків до тесту. Також виникали помилки під час класифікації абстрактних понять, що позначають час, природні явища, спеціалізоване приладдя, дехто сплутував ягоди та фрукти через зосередженість уваги лише на зовнішніх ознаках, а не на смисловій змістовності. Треба відзначити, що ці діти стали більш розкутими, здійснювали пошук правильної відповіді, радились із педагогом, обмірковували свій вибір, на що витрачалось більше часу. Тому не зважаючи на низький показник, динаміка розвитку все ж таки існує. Діти навчилися узагальнювати та виділяти істотні ознаки предметів, які були в їх власному досвіді. Подальше формування когнітивної складової дозволить удосконалити їх вміння та навички мисленнєвих та вербальних дій.

Статистичний аналіз формувального експерименту ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) фіксує ріст показників вербально-логічного мислення у респондентів із дислалією ($t_{em} = 1,74$, де $p = 0,08$) та заїканням ($t_{em} = 1,78$, де $p = 0,07$), дещо менше з ринолалією ($t_{em} = 4,34$, де $p < 0,01^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 22,32$, де $p < 0,01^{**}$) у порівнянні з їх однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком. Вагомі зміни відбулися і в середині кожної групи, під час порівняння їх результатів до і після корекційного впливу ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$), зокрема в осіб з ринолалією ($t_{em} = 4,38$, де $p = 0,02^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 4,85$, де $p < 0,01^{**}$), результати котрих більш значущі, ніж в інших групах, що засвідчує динаміку їх розвитку.

Середня оцінка вказує, що діти старшого дошкільного віку з дислалією ($10,4 \pm 2,0$) та заїканням ($10,2 \pm 2,0$), мали бали подібні до нормотипового розвитку ($M \pm SD = 10,8 \pm 1,3$), на один бал менше – респонденти з ринологією ($9,0 \pm 2,3$) і майже на половину – з дизартрією ($5,9 \pm 1,6$). У порівнянні із констатувальним експериментом простежується значна активізація та посилення процесів вербально-операційного мислення (класифікація, узагальнення, аналізування, висновкування), що впливатиме на загальні показники мовленнєвої готовності усіх респондентів.

Про збільшення відсотка дітей ($R_V < R_R$) із високим рівнем розвитку *вербальної уваги* свідчить визначене відхилення ($R_V \geq \leq R_R$): в респондентів із заїканням ($R_V < 60,0\%$), ринологією ($R_V < 46,5\%$), з дислалією ($R_V < 42,8\%$), з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 38,8\%$) та з дизартрією ($R_V < 10,4\%$) (див. дод. Л.5.1; табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Порівняльний аналіз показників вербальної уваги

Групи дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	138	55,2	235	94	38,8	90	36	15	6	-30	22	8,8	0	0	-8,8	250
Логопатологія	118	33,1	254	71,1	38,0	153	42,9	85	23,8	-19,1	86	24,1	18	5,0	-19,1	357
Дислалія	102	48,2	193	91,0	42,8	92	43,4	19	8,9	-34,5	18	8,4	0	0	-8,4	212
Заїкання	10	25,0	34	85,0	60,0	20	50,0	6	15,0	-35,0	10	25,0	0	0	-25,0	40
Ринологія	6	21,4	19	67,9	46,5	12	42,8	9	32,1	-10,7	10	35,7	0	0	-35,7	28
Дизартрія	0	0	8	10,4	10,4	29	37,7	51	66,2	28,5	48	62,3	18	23,4	-38,9	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}		$VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$			$RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$			$M \pm SD$							
			t_{em}	$p = 0,05$		t_{em}	$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}					
Нормотиповий			–	–		–	–		4,5 ± 1,6		5,5 ± 0,6					
Логопатологія			1,961	8,44		6,927	$p < 0,01^{**}$		3,3 ± 1,3		4,4 ± 1,5					
Дислалія			1,965	11,31		0,273	$p = 0,78$		4,0 ± 1,1		5,5 ± 0,7					
Заїкання			1,965	6,33		0,357	$p = 0,72$		3,6 ± 0,9		5,4 ± 0,6					
Ринологія			1,969	4,33		1,585	$p = 0,11$		3,3 ± 1,2		5,2 ± 0,9					
Дизартрія			1,968	2,82		22,478	$p < 0,01^{**}$		2,2 ± 0,9		2,7 ± 1,1					

Кількість дітей, які відповідно до результатів мали середній рівень, знизилась у всіх групах: із заїканням ($R_V > 35,0\%$), з дислалією ($R_V > 34,5\%$), з нормотиповим розвитком ($R_V > 30,0\%$), менше в осіб ринологією ($R_V > 10,7\%$),

окрім осіб із дизартрією. Виявлене відхилення вказує про збільшення показників на 28,5%. Низький рівень спостережено лише в 18 (23,4%) осіб із дизартрією, під час корекційно-навчально-розвиткового впливу ці дані стали нижчими на 38,9% у порівнянні з констатувальними результатами дослідження.

Старші дошкільники (з нормотиповим розвитком (18,4%, n-46), з дислалією (24,1%, n-51), заїканням (25%, n-10), ринолалією (39,2%, n-11) та з дизартрією (38,9%, n-38)) вдосконалили вміння слухати вербальну інформацію, розуміти та усвідомлювати її (концентрація уваги); тривало зосереджувати увагу на виконанні завдань (стійкість уваги); слухати та відповідати на поставлені запитання (розподіл уваги); виконувати різну кількість вербальних завдань (обсяг уваги); швидко пристосовуватись до зміни одного вербального завдання на інше (переключення уваги); зосереджуватися на вербальному завданні та ігноруванні сторонніх подразників (вибірковість) (табл. 5.6).

Таблиця 5.6

**Показники сформованості властивостей вербальної уваги після
формуального експерименту**

Властивості уваги	ННР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
– концентрація	236	94,4	302	84,6	197	92,9	37	92,5	19	67,9	49	63,6
– стійкість	222	88,8	286	80,1	182	85,8	35	87,5	22	78,6	47	61
– розподіл	245	98	299	83,8	192	90,6	36	90	19	67,9	52	67,5
– обсяг	230	92	294	82,4	194	91,5	36	90	18	64,3	46	59,7
– переключення	250	100	307	86	201	94,8	36	90	20	71,4	50	64,9
– вибірковість	228	91,2	295	82,6	194	91,5	35	87,5	18	64,3	48	62,3
Відхилення (середнє)	46	18,4	107	29,9	51	24,1	10	25	11	39,2	30	38,9

Під час визначення різниці між належністю властивостей вербальної уваги дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком використовували χ^2 – критерій. Отримане емпіричне значення знаходиться за межами критичної області. Показник H_0 не відхиляється, тому що спостережуваним групам з однаковою ймовірністю належали властивості вербальної уваги, особливо дітям з дислалією ($\chi^2 = 0,95$, табличне значення за ступенем свободи дорівнює 11,07, а критичне $p = 0,86$ при $p = 0,05$) та заїканням ($\chi^2 = 1,90$, табличне значення за ступенем свободи

дорівнює 11,07, а критичне $p = 0,86$ при $p = 0,05$). У деяких дітей спостерігається ріст показників, але в порівнянні з констатувальним експериментом вони суттєво зменшилися, зокрема цю динаміку спостерігаємо в осіб з ринолалією $R_{EG} (X^2 = 42,30) < V_{EG} (X^2 = 125,17)$ та з дизартрією $R_{EG} (X^2 = 61,06) < V_{EG} (X^2 = 199,54)$ (табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Визначення значення X^2 -критерію за категоріями дітей

Властивості уваги	N		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
	%	%	%	X^2	%	X^2	%	X^2	%	X^2	%	X^2
Концентрація	94,4	84,6	1,01	92,9	0,02	92,5	0,03	67,9	7,43	63,6	10,04	
Стійкість	88,8	80,1	0,85	85,8	0,10	87,5	0,09	78,6	1,17	61	8,70	
Розподіл	98	83,8	2,05	90,6	0,55	90	0,65	67,9	9,24	67,5	9,49	
Обсяг	92	82,4	1,0	91,5	0,27**	90	0,04	64,3	8,34	59,7	11,34	
Переключення	100	86	1,96	94,8	0,27	90	1	71,4	8,17	64,9	12,32	
Вибірковість	91,2	82,6	0,81	91,5	0,01**	87,5	0,15	64,3	7,93	62,3	9,15	
Всього:	564,4	499,5	7,70	547,1	0,95	537,5	1,90	414,4	42,30	379,0	61,06	
P-значення:			0,17		0,96		0,86		5,09		7,32	
P - табличне			11,07		11,07		11,07		11,07		11,07	

На основі узагальнених матеріалів дослідження визначено статистичний аналіз (t-критерій Стьюдента), який засвідчує зростання показників у всіх групах досліджених у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком ($R_{NEG} \geq \leq R_{LEG}$), зокрема із дислалією ($t_{em} = 0,27$, де $p = 0,78$) та заїканням ($t_{em} = 0,35$, де $p = 0,72$), дещо менше з ринолалією ($t_{em} = 0,1152$, де $p = 0,1152$) та дизартрією ($t_{em} = 22,47$, де $p < 0,01^{**}$). Значні зміни відбулися і в середині кожної групи, під час порівняння їхніх результатів до і після корекційного впливу ($V_{LEG} \geq \leq R_{LEG}$), зокрема в осіб з ринолалією ($t_{em} = 4,33$, де $p = 0,02^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 2,82$, де $p = 0,54^{**}$), показники котрих вищі, ніж в інших респондентів. Це вказує на прогрес у розвитку властивостей вербальної уваги.

Бальний показник також підвищився у всіх групах досліджених. Результатам нормотипового розвитку ($M \pm SD = 5,5 \pm 0,6$) відповідали всі діти (з дислалією ($5,5 \pm 0,7$), заїканням ($5,4 \pm 0,6$) та з ринолалією ($5,2 \pm 0,9$)), окрім дошкільників із дизартрією, результати яких нижчі ($2,7 \pm 1,1$). Проведений аналіз доводить ефективність корекційно-навчально-розвивальної програми, яка сприяла росту рівня вербальної уваги у респондентів всіх груп. Закріплені і

удосконалені навички дозволять дітям зосереджуватись на заняттях, сприймати та засвоювати навчальний матеріал в закладах дошкільної освіти, а згодом й в закладах загальної середньої освіти.

Загальний рівень *інтелектуальної функційності* у дітей старшого дошкільного віку значно покращився. На це вказують порівняльні результати констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) досліджень (рис. 5.1).

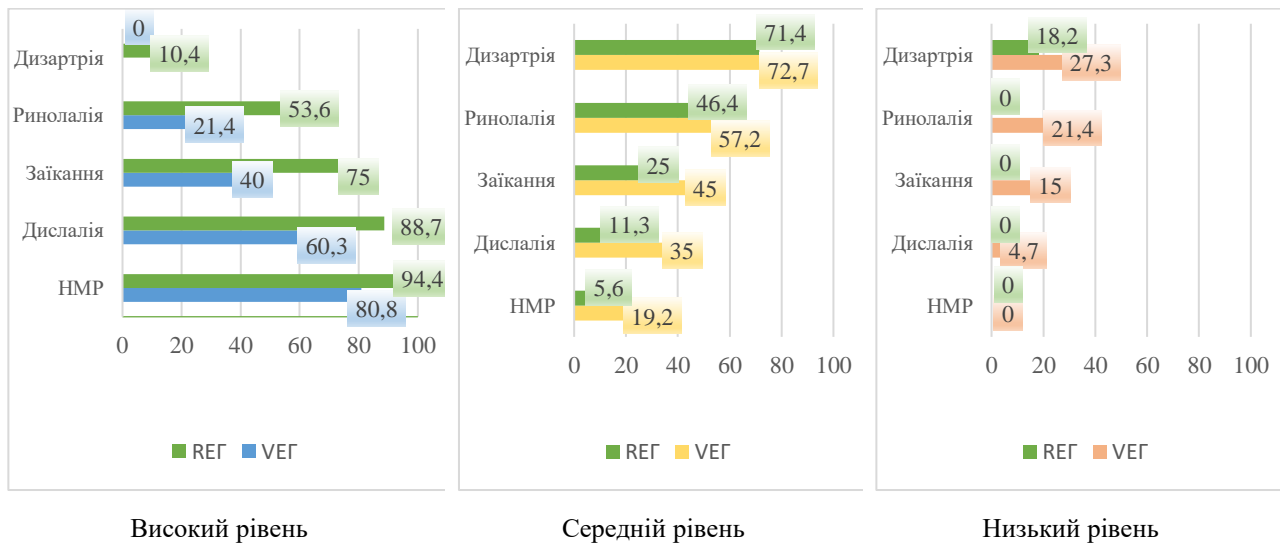


Рис. 5.1. Рівень інтелектуальної функційності до (V_{EG}) і після (R_{EG}) формувального експерименту

Результати високого рівня (від 44 до 65 балів) збільшилися ($R_V < R_R$) у всіх досліджених групах, зокрема на 13,6% в осіб з нормотиповим психофізичним розвитком, 28,4% – з дислалією, 35,0% – заїканням, 32,2% – ринолалією та 10,4% – з дизартрією. В респондентів цієї категорії сформувались вміння зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення та вербальної уваги. Їх високі показники вказують на здатність опановувати нові знання в умовах закладів загальної середньої освіти. Досліджувані, що мали незначну кількість помилок, відповідали середньому рівню сформованості навичок (від 22 до 43 балів), показники відхилення приймають від'ємне значення (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 13,6\%$), з дислалією ($R_V > 23,7\%$), заїканням ($R_V > 20,0\%$), ринолалією ($R_V > 10,8\%$) та з дизартрією ($R_V > 1,3\%$)). Низький рівень (від 0 до 21 балів) спостережено лише в 18,2% (n-14) дітей із дизартрією.

Варто зауважити, що під впливом формувального експерименту кількість респондентів зі спадним показником зменшилась на 9,1% у порівнянні з констатувальним етапом дослідження (27,3% – n=21). Діти цієї групи в межах функційної загальмованості, що уповільнює роботу інтелектуальних складових, не готові опанувати програму початкових класів. Для вдосконалення когнітивних знань, вмінь та навичок, з нашого міркування, необхідним є додаткова (однорічна) підготовка в закладах дошкільної освіти (табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Порівняльний аналіз показників інтелектуальної функційності

Групи дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma n = 607$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	R_{EG}		R_{EG}			R_{EG}		R_{EG}			R_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Нормотиповий	202	80,8	236	94,4	13,6	48	19,2	14	5,6	-13,6	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	150	42,0	241	67,5	25,5	164	45,9	102	28,6	-17,3	43	12,0	14	3,9	-8,1	357
Дислалія	128	60,3	188	88,7	28,4	74	35,0	24	11,3	-23,7	10	4,7	0	0	-4,7	212
Заїкання	16	40,0	30	75,0	35,0	18	45,0	10	25,0	-20,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	6	21,4	15	53,6	32,2	16	57,2	13	46,4	-10,8	6	21,4	0	0	-21,4	28
Дизартрія	0	0	8	10,4	10,4	56	72,7	55	71,4	-1,3	21	27,3	14	18,2	-9,1	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	R_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	53,6 ± 10,5								57,6 ± 7,2							
Логопатологія	41,2 ± 14,6								48,0 ± 13,8							
Дислалія	48,6 ± 13,9								56,8 ± 7,5							
Заїкання	43,5 ± 13,6								55,5 ± 9,4							
Ринолалія	38,6 ± 12,4								49,8 ± 10,8							
Дизартрія	30,9 ± 9,2								33,5 ± 9,1							

Середньоарифметичні показники оцінювання свідчать про те, що бали респондентів всіх груп значно піднялися після формувальних заходів у порівнянні з констатувальним експериментом. Варто зазначити, що до результатів нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 57,6 \pm 7,2$) наближувались досліджені із дислалією ($56,8 \pm 7,5$) та заїканням ($56,8 \pm 7,5$), дещо менше балів отримували діти із ринолалією ($49,8 \pm 10,8$) і найменше – з дизартрією ($33,5 \pm 9,1$). Незважаючи на більш низькі оцінки останньої категорії дітей, зіставлені результати до і після корекційно-навчально-розвиткової роботи все ж таки засвідчують динаміку в їхньому розвитку.

Отже, порівняльний аналіз результатів дослідження засвідчив, що проведена корекційно-навчально-розвивальна робота є ефективною. У дітей всіх груп респондентів з логопатологією спостерігається зростання інтелектуальної функційності на 25% (високий рівень), що вплинуло на показник середнього рівня, який зменшився на 28,6%. Низький рівень було виявлено лише у старших дошкільників із дизартрією (18,2%), слід звернути увагу на те, що кількість респондентів цієї групи зменшилася на 9,1% у порівнянні із попереднім дослідженням, що все ж таки демонструє прогрес у розвитку їх інтелектуальних складових.

Нейромоторна функційність. Формувальний експеримент із дітьми старшого дошкільного віку вплинув на розвиток їх складових нейромоторної функційності (див. дод. Л.5.1). Зокрема, визначене відхилення ($R_V \geq \leq R_R$) в експериментальних групах (ЕГ) свідчить, що високий рівень **кистьового практику** виріс ($R_V < R_R$) на 14,4% в дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та на 24,4% з логопатологією. Найбільші зміни спостережено в групі дітей зі ринолалією ($R_V < 57,2\%$), дислалією ($R_V < 25,0\%$) заїканням ($R_V < 22,5\%$) і дещо менше – із дизартрією ($R_V < 11,7\%$). Визначені результати доводять сформованість у дітей вмінь правильно відтворювати всі положення пальців та рук; складати візерунки з мозаїки за пропонованим зразком, графічно зображувати малюнки та нанизувати на нитку намистини. Сформованість цих навичок посприяла зменшенню дітей із середнім рівнем, котрі мали незначні помилки під час дослідження (з нормотиповим розвитком ($R_V > 14,4\%$) та в респондентів з логопатологією ($R_V > 4,8\%$), а саме: із ринолалією ($R_V > 28,6\%$), дислалією ($R_V > 8,0\%$), заїканням ($R_V > 7,5\%$). В досліджених з дизартрією цей рівень переважає ($R_V < R_R$) на 14,3%. Низький рівень виявлено лише в 19,5% (n - 15) дітей із дизартрією, що свідчить про спад у порівнянні із констатувальними показниками дослідження ($V_{EG} 45,5\% > R_{EG} 19,5\%$). Відхилення у всіх групах з логопатологією ($R_V > 19,6\%$) має від'ємне значення, зокрема дислалія ($R_V > 17,0\%$), заїкання ($R_V > 15,0\%$), ринолалія ($R_V > 28,6\%$), дизартрія ($R_V > 26\%$) (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Порівняльний аналіз показників кистьового праксису

Групи дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	214	85,6	250	100	14,4	36	14,4	0	0	-14,4	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	160	44,8	247	69,2	24,4	112	31,4	95	26,6	-4,8	85	23,8	15	4,2	-19,6	357
Дислалія	130	61,3	183	86,3	25,0	46	21,7	29	13,7	-8,0	36	17,0	0	0	-17,0	212
Заїкання	24	60,0	33	82,5	22,5	10	25,0	7	17,5	-7,5	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	6	21,4	22	78,6	57,2	14	50,0	6	21,4	-28,6	8	28,6	0	0	-28,6	28
Дизартрія	0	0	9	11,7	11,7	42	54,5	53	68,8	14,3	35	45,5	15	19,5	-26,0	77
Статистична значимість																
	t_{lab}	$V_{LEF} \geq \leq R_{LEF}$			$R_{NEF} \geq \leq R_{LEF}$			$M \pm SD$								
		t_{em}	$p = 0,05$		t_{em}	$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}						
Нормотиповий	–	–	–		–	–		5,2 ± 0,9		5,7 ± 0,4						
Логопатологія	1,961	9,27	$p < 0,01^{**}$		7,20	$p < 0,01^{**}$		3,3 ± 2,1		4,8 ± 1,2						
Дислалія	1,965	6,52	$p < 0,01^{**}$		0,82	$p = 0,40$		4,2 ± 1,9		5,6 ± 0,7						
Заїкання	1,965	2,61	$p = 0,01$		1,47	$p = 0,14$		4,5 ± 2,1		5,5 ± 0,8						
Ринолалія	1,969	0,14	$p = 0,03^{**}$		1,78	$p = 0,07$		3,1 ± 1,9		5,4 ± 0,8						
Дизартрія	1,968	9,66	$p < 0,01^{**}$		25,11	$p < 0,01^{**}$		1,8 ± 1,4		3,5 ± 0,7						

Порівняльний статистичний аналіз формувального експерименту ($R_{NEF} \geq \leq R_{LEF}$) вказує на позитивні зміни у досліджених із дислалією ($t_{em} = 0,82$, де $p = 0,40$) та заїканням ($t_{em} = 1,47$, де $p = 0,14$), дещо менші – з ринолалією ($t_{em} = 1,78$, де $p = 0,07$) та найменші – із дизартрією ($t_{em} = 25,11$, де $p < 0,01^{**}$) у порівнянні з їх однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком. Зростання показників виявлено в середині кожної групи, під час зіставлення їх результатів до і після корекційного впливу ($V_{LEF} \geq \leq R_{LEF}$), особливо в осіб з ринолалією ($t_{em} = 0,14$, де $p = 0,03^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 9,66$, де $p < 0,01^{**}$), їх показники є більш значимі, ніж в інших групах дітей, що засвідчує зростання поступу їхнього розвитку. Показники середньої оцінки свідчать, що в старших дошкільників з дислалією ($5,6 \pm 0,7$), заїканням ($5,5 \pm 0,8$), в деяких дітей із ринолалією ($5,4 \pm 0,8$) бали відповідали нормотиповому розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 5,7 \pm 0,4$), дещо менше – з дизартрією ($3,5 \pm 0,7$). Зважаючи на порівняльний аналіз ($V_{LEF} \geq \leq R_{LEF}$), можна стверджувати, що значний відсоток дітей з логопатологією покращили рівень кінестетичного та кінетичного кистьового праксису, вдосконалили вміння дрібної моторики рук.

Зіставлені матеріали досліджень *орального праксису* свідчать про ріст показників ($R_V < R_R$) високого рівня у всіх групах респондентів (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 27,6\%$), з логопатологією ($R_V < 32,5\%$), а саме: з дислалією ($R_V < 45,6\%$), заїканням ($R_V < 20,0\%$), ринолалією ($R_V < 28,5\%$) та з дизартрією ($R_V < 3,9\%$)), що розкриває сформованість у них вмій статично та динамічно здійснювати рухи органами артикуляційного апарату (див. дод. Л.5.1; табл. 5.10).

Таблиця 5.10

Порівняльний аналіз показників орального праксису

Групи дітей	Показники відхилення $R_V \geq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq R_R$	Низький рівень				$R_V \geq R_R$	
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	178	71,2	247	98,8	27,6	72	28,8	3	1,2	-27,6	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	153	42,9	269	75,4	32,5	131	36,7	76	21,3	-15,4	73	20,4	12	3,4	-17	357
Дислалія	110	52,0	207	97,6	45,6	80	37,7	5	2,4	-35,3	22	10,3	0	0	-10,3	212
Заїкання	26	65,0	34	85,0	20,0	8	20,0	6	15,0	-5,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	8	28,6	16	57,1	28,5	10	35,7	12	42,9	7,2	10	35,7	0	0	-35,7	28
Дизартрія	9	11,7	12	15,6	3,9	33	42,9	53	68,8	25,9	35	45,5	12	15,6	-29,9	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EG} \geq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq RL_{EG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			5,3 ± 1,0		5,6 ± 0,5				
Логопатологія	1,961	5,04	$p < 0,01^{**}$			7,43	$p = 0,54$			4,3 ± 1,4		4,8 ± 1,0				
Дислалія	1,965	5,41	$p < 0,01^{**}$			0,60	$p = 0,54$			4,8 ± 1,2		5,5 ± 0,5				
Заїкання	1,965	1,76	$p = 0,08$			0,72	$p = 0,47$			4,9 ± 1,4		5,5 ± 0,7				
Ринолалія	1,969	2,45	$p = 0,02$			3,59	$p = 0,04^{**}$			3,8 ± 1,5		5,0 ± 0,9				
Дизартрія	1,968	2,68	$p = 0,80^{**}$			19,23	$p < 0,01^{**}$			3,5 ± 1,1		3,8 ± 0,7				

Деякі дошкільники не чітко виконували завдання, помилялись під час переключення з однієї позиції на іншу, тому мали середні результати. За цим рівнем показники відхилення є від'ємні у дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 27,6\%$) та в більшості з логопатологією ($R_V > 15,4\%$), а саме: з дислалією ($R_V > 35,3\%$), заїканням ($R_V > 5,0\%$), збільшені на 7,2% в осіб з ринолалією та на 25,9% з дизартрією. Низький ступінь розвитку навичок виявлено лише в 15,6% (n-12) респондентів із дизартрією, у котрих налічувалась більша кількість помилок під час виконання завдань, але у порівнянні із першим дослідженням ці діти мали кращі результати, що підтверджує бальне оцінювання.

Емпіричні результати дітей з логопатологією під час порівняння до (VL_{EG}) і після (RL_{EG}) проведення формувальної роботи ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) вказували на позитивні зміни. Чималому відсотку респондентів відповідали показники статистично незначні, що наближувало їх до нормотипового розвитку, зокрема: осіб із дислалією ($t_{em} = 0,60$, де $p = 0,54$) та заїканням ($t_{em} = 0,72$, де $p = 0,47$), дещо менше – з ринолалією ($t_{em} = 3,59$, де $p = 0,04^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 19,23$, де $p < 0,01^{**}$). Також порівняльний аналіз матеріалів дослідження в середині групи ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) дітей із ринолалією ($t_{em} = 2,45$, де $p = 0,02$) та дизартрією ($t_{em} = 2,68$, де $p = 0,80^{**}$) підтверджує успіхи в розвитку орального праксису та ефективність формувального впливу.

За бальною системою оцінювання не відстають від нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD RN_{EG} = 5,6 \pm 0,5$) діти із дислалією ($5,5 \pm 0,5$), заїканням ($5,5 \pm 0,7$), ринолалією ($5,0 \pm 0,9$) дещо менше – з дизартрією ($3,8 \pm 0,7$). Визначені матеріали дослідження демонструють продуктивність сформованого блоку завдань, що спрямований на розвиток вмінь та знань кінеститичного та кінетичного орального праксису.

Під час порівняння результатів дослідження ($V_{EG} \geq \leq R_{EG}$) було виявлено покращення **артикуляційного праксису** в дітей старшого дошкільного віку, на що вказувало збільшення респондентів з логопатологією ($R_V < 69,2\%$), які мали високий рівень, зокрема із дислалією ($R_V < 100\%$), заїканням ($R_V < 20,0\%$), ринолалією ($R_V < 60,7\%$), значно менше – з дизартрією ($R_V < 13,0\%$)).

Це показало сформованість вмінь правильно відтворювати кожну групу звуків (свистячі, шиплячі, сонорні, йотовані звукосполучення та всі інші звуки; правильно відтворювати слова, що вказують на достатню сформованість звуко-складової структури слова). Середній рівень мали респонденти, в котрих прослідковувались незначні відхилення від норми, їх кількість знизилась в трьох групах дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 4,8\%$), дислалією ($R_V > 70,1\%$) та заїканням ($R_V > 5,0\%$), але збільшилася в осіб з ринолалією ($R_V < 3,6\%$) та з дизартрією ($R_V < 13,0\%$) (відхилення дітей з логопатологією $R_V > 39,5\%$). Низький рівень виявлено лише в 19,5% ($n=15$) з дизартрією ($R_V > 26,0\%$), що

вказує на недостатній розвиток артикуляційного праксису. В інші групи досліджених цього рівня не виявлено, тому відхилення в них приймає від'ємне значення ($R_V > R_R$) (логопатологія ($R_V > 29,7\%$), зокрема, дислалія ($R_V > 29,3\%$), заїкання ($R_V > 15,0\%$), ринологія ($R_V > 64,3\%$)) (див. дод. Л.5.1; табл. 5.11).

Таблиця 5.11

Порівняльний аналіз показників артикуляційного праксису

Категорія дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma n = 607$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	238	95,2	250	100	4,8	12	4,8	0	0	-4,8	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	26	7,3	273	76,5	69,2	210	58,8	69	19,3	-39,5	121	33,9	15	4,2	-29,7	357
Дислалія	0	0	212	100	100	150	70,7	0	0	-70,7	62	29,3	0	0	-29,3	212
Заїкання	26	65,0	34	85	20	8	20,0	6	15	-5	6	15,0	0	0	-15	40
Ринологія	0	0	17	60,7	60,7	10	35,7	11	39,3	3,6	18	64,3	0	0	-64,3	28
Дизартрія	0	0	10	13	13	42	54,5	52	67,5	13	35	45,5	15	19,5	-26	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$V_{L_{EG}} \geq \leq R_{L_{EG}}$				$R_{N_{EG}} \geq \leq R_{L_{EG}}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			$20,7 \pm 1,3$		$21,0 \pm 0,0$				
Логопатологія	1,961	16,13	$p < 0,01^{**}$			8,43	$p < 0,01^{**}$			$8,2 \pm 4,3$		$17,3 \pm 4,8$				
Дислалія	1,965	35,01	$p < 0,01^{**}$			1,05	$p = 0,29$			$9,1 \pm 3,12$		$20,5 \pm 1,2$				
Заїкання	1,965	3,83	$p = 0,05^{**}$			1,67	$p = 0,09$			$15,3 \pm 5,5$		$20,5 \pm 1,9$				
Ринологія	1,969	7,20	$p < 0,01^{**}$			9,16	$p < 0,01^{**}$			$6,8 \pm 3,3$		$16,4 \pm 3,6$				
Дизартрія	1,968	12,16	$p < 0,01^{**}$			19,55	$p < 0,01^{**}$			$5,3 \pm 2,4$		$12,3 \pm 4,4$				

Визначений статистичний аналіз демонструє, що емпіричні показники формувального експерименту у дітей з логопатологією переважають констатувальні, а деякі відповідають нормотиповим ($R_{N_{EG}} \geq \leq R_{L_{EG}}$). Найбільше цю тенденцію виявляємо в дітей із дислалією ($t_{em} = 1,05$, де $p = 0,29$) та заїканням ($t_{em} = 1,67$, де $p = 0,09$), дещо менше – з ринологією ($t_{em} = 1,67$, де $p = 0,13^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 14,3$, де $p < 0,01^{**}$), хоча їхній позитивний ріст краще прослідковується в порівняльному аналізі матеріалів дослідження до і після проведення формувального впливу ($V_{L_{EG}} \geq \leq R_{L_{EG}}$: ринологія – $t_{em} = 7,20$, де $p < 0,01^{**}$; дизартрія – $t_{em} = 12,16$, де $p < 0,01^{**}$).

Більш наближеними до нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD$ $R_{EG} = 21,0 \pm 0,0$) за бальним оцінюванням є діти із дислалією ($20,5 \pm 1,2$) та заїканням ($20,5 \pm 1,9$), відстають на декілька балів респонденти із ринологією

($16,4 \pm 3,6$) та на значну кількість – з дизартрією ($12,3 \pm 4,4$). Отримані результати засвідчують підвищення в дітей вмінь правильно вимовляти звуки рідної мови. Респонденти, що мали меншу кількість балів, продовжують вдосконалювати свої вміння, але потребують на це більше часу, ніж їх однолітки без мовленнєвих порушень.

Загальний рівень *нейромоторної функційності* у дітей старшого дошкільного віку зріс, про що свідчать порівняльні результати констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) експериментальних досліджень (рис. 5.2).

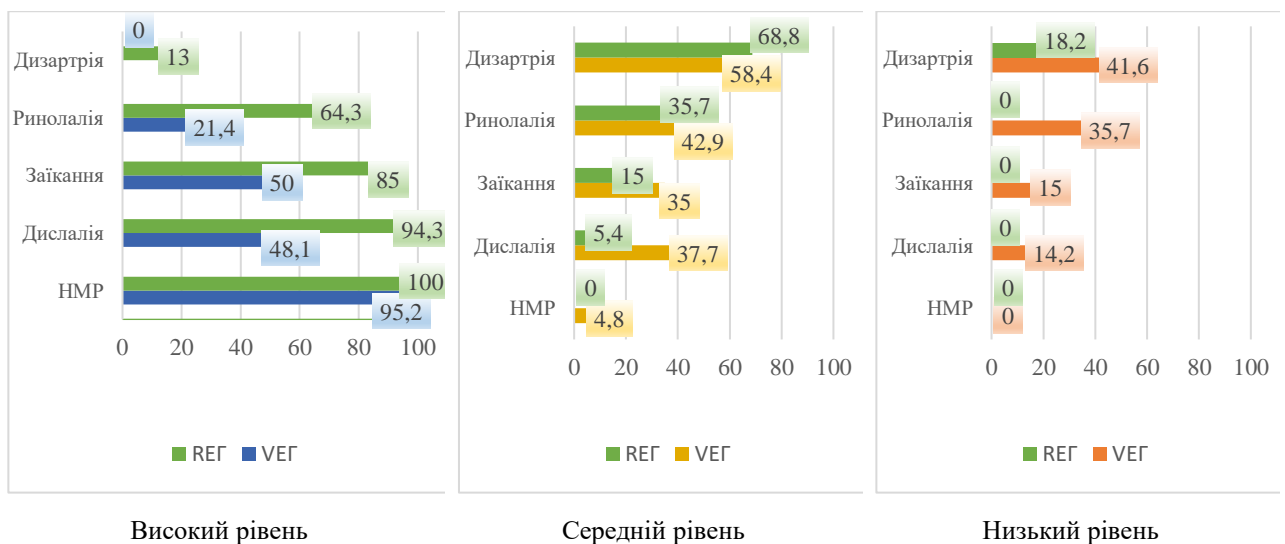


Рис. 5.2. Рівень нейромоторної функційності до (V_{EG}) і після (R_{EG}) формувального експерименту

Частка респондентів з високим рівнем (від 22 до 33 балів) збільшилася у всіх досліджених групах, зокрема в осіб з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 4,8\%$), з дислазією ($R_V < 46,2\%$), заїканням ($R_V < 35,0\%$), ринолалією ($R_V < 42,9\%$) та з дизартрією ($R_V < 13,0\%$). В дітей цієї категорії сформувались вміння кистьового, орального та артикуляційного праксисів. Дошкільникам, котрі отримали від 11 до 21 балів, відповідав показник середнього рівня нейромоторної функційності. Дані відхилення приймають від'ємне значення в дітей із дислазією ($R_V > 32,3\%$), заїканням ($R_V > 20,0\%$), ринолалією ($R_V > 7,2\%$), але в осіб з дизартрією цей рівень збільшено на 10,4%. Низький рівень (від 0 до 10 балів) спостережено лише в 18,2% (n-14) дітей із дизартрією, хоча в констатувальному експерименті дошкільників цієї групи було

більше (41,6% – n=32), що вказує на очікуваний наслідок проведеної роботи (табл. 5.12).

Таблиця 5.12

Порівняльний аналіз показників нейромоторної функційності

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma n = 607$
	Високий рівень				$R_V \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	238	95,2	250	100	4,8	12	4,8	0	0	-4,8	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	128	35,9	262	73,4	37,5	151	42,3	81	22,7	-19,6	78	21,8	14	3,9	-17,9	357
Дислалія	102	48,1	200	94,3	46,2	80	37,7	12	5,4	-32,3	30	14,2	0	0	-14,2	212
Заїкання	20	50,0	34	85,0	35,0	14	35,0	6	15,0	-20,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	6	21,4	18	64,3	42,9	12	42,9	10	35,7	-7,2	10	35,7	0	0	-35,7	28
Дизартрія	0	0	10	13	13	45	58,4	53	68,8	10,4	32	41,6	14	18,2	-23,4	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	V_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	31,2 ± 2,8								32,2 ± 0,9							
Логопатологія	15,8 ± 7,5								27,1 ± 6,8							
Дислалія	18,2 ± 6,2								31,7 ± 2,2							
Заїкання	24,2 ± 8,9								30,8 ± 4,0							
Ринолалія	13,7 ± 6,7								26,8 ± 5,2							
Дизартрія	10,6 ± 4,8								19,8 ± 5,4							

В досліджуваних дітей під час вивчення сформованості складових нейромоторної функційності показники середньої оцінки формувального експерименту вказують на підвищення кількості балів у порівнянні із констатувальним дослідженням. Результатам нормотипового розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 32,2 \pm 0,9$) відповідали дітям із дислалією ($31,7 \pm 2,2$) та заїканням ($30,8 \pm 4,0$), дещо менше балів за виконані завдання отримували респонденти із ринолалією ($26,8 \pm 5,2$) і найменше – з дизартрією ($19,8 \pm 5,4$).

Таким чином, порівняльний аналіз результатів дослідження засвідчив, що проведена корекційно-навчально-розвивальна робота є ефективною у всіх групах респондентів. У старших дошкільників із логопатологією високий рівень нейромоторної функційності посилювався на 40,9%, що змінило показники середнього рівня, які опустились на 23,0%. Результати низького рівня стали меншими на 23,4% у порівнянні із попереднім дослідженням, і їх показали лише особи із дизартрією (18,2 %). Отримані результати вказують на ефективну

динаміку формування нейромоторних складових у всіх категоріях досліджуваних дітей.

Систематизовані узагальнені показники *інтелектуальної* та *нейромоторної функційності* розкривають сформованість у дітей старшого дошкільного віку *когнітивної складової* психологічного компоненту мовленнєвої готовності. На основі порівняльного аналізу матеріалів дослідження констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) експериментів виявлено значні зміни досліджуваного явища (рис. 5.3).

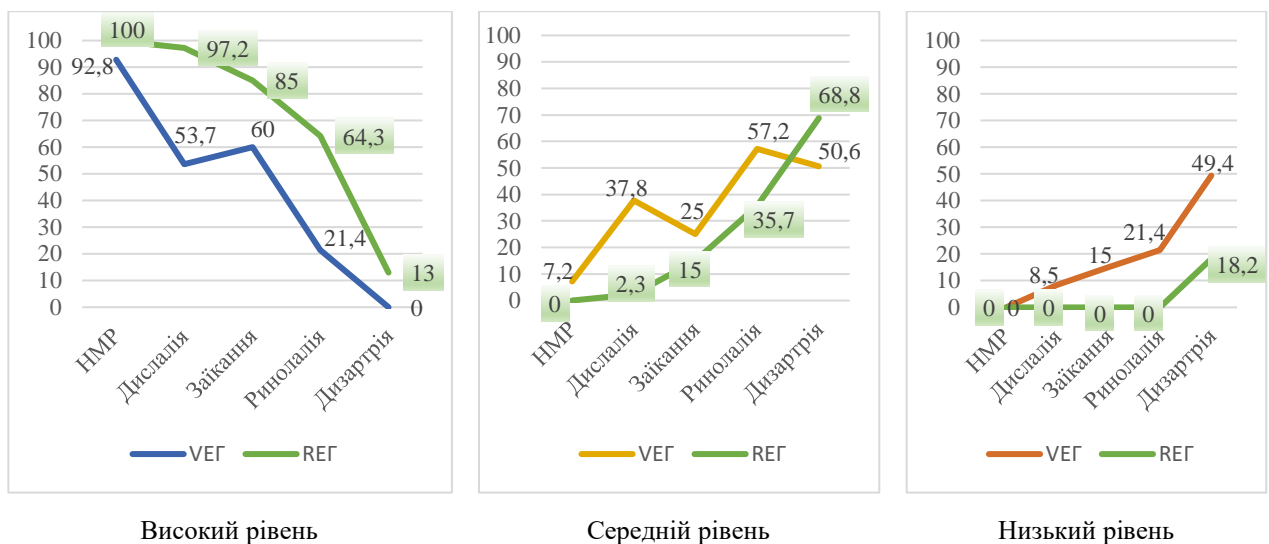


Рис. 5.3. Рівень когнітивної складової до (V_{EG}) і після (R_{EG}) формувального експерименту

Числове значення високого рівня (від 66 до 98 балів) зросло у всіх групах дітей, зокрема в осіб з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 7,2\%$), з дислалією ($R_V < 43,5\%$), заїканням ($R_V < 25,0\%$), ринолалією ($R_V < 42,9\%$) та в окремих осіб із дизартрією ($R_V < 13,0\%$). Середній рівень (від 33 до 65 балів) зменшився в чотирьох категоріях, його відхилення приймало від'ємне значення в респондентів із дислалією ($R_V > 35,5\%$), заїканням ($R_V > 10,0\%$) та ринолалією ($R_V > 21,5\%$), а позитивне – в осіб з дизартрією ($R_V < 18,2\%$). Низький рівень (від 0 до 32 балів) засвідчено лише в дітей із дизартрією (18,2%, n-14), який в разі скоротився у порівнянні з констатувальними показниками (49,4% – n-38), що вказує про ефективність проведеної формувальної роботи (табл. 5.13).

Таблиця 5.13

Порівняльний аналіз показників когнітивної складової

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	232	92,8	250	100	7,2	18	7,2	0	0	-7,2	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	144	40,3	268	75,1	34,8	145	40,6	75	21,0	-19,6	68	19,0	14	3,3	-15,7	357
Дислалія	114	53,7	206	97,2	43,5	80	37,8	6	2,3	-35,5	18	8,5	0	0	-8,5	212
Заїкання	24	60,0	34	85,0	25,0	10	25,0	6	15,0	-10,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	6	21,4	18	64,3	42,9	16	57,2	10	35,7	-21,5	6	21,4	0	0	-21,4	28
Дизартрія	0	0	10	13,0	13,0	39	50,6	53	68,8	18,2	38	49,4	14	18,2	-31,2	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	V_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	84,7 ± 13,2								88,8 ± 8,9							
Логопатологія	57,0 ± 21,7								72,9 ± 19,3							
Дислалія	66,9 ± 20,0								86,2 ± 8,8							
Заїкання	67,7 ± 22,0								78,9 ± 16,5							
Ринолалія	52,3 ± 19,2								71,0 ± 14,5							
Дизартрія	41,5 ± 13,8								53,3 ± 14,0							

Узагальнені результати дослідження доводять, що середньостатистична бальна оцінка у порівнянні з попереднім дослідженням у всіх категоріях дітей старшого дошкільного віку значно збільшилась. Показникам нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 88,8 \pm 8,9$) максимально відповідали бали респондентів із дислалією ($86,2 \pm 8,8$), дещо менше – із заїканням ($78,9 \pm 16,5$), менше з ринолалією ($71,0 \pm 14,5$) і найменше – з дизартрією ($53,3 \pm 14,0$).

Таким чином показники порівняльного аналізу та визначене відхилення вказують на продуктивність проведеної корекційної навчально-розвивальної роботи. Зокрема у старших дошкільників із логопатологією, підвищився високий рівень когнітивної складової на 34,8% ($V_{EG} 40,3\% < R_{EG} 75,1\%$), що змінило результати їх середнього рівня, значення якого впало на 19,6% ($V_{EG} 40,6\% > R_{EG} 21,0\%$). Низький рівень було спостережено лише в осіб із дизартрією, який зменшився на 31,2% у порівнянні з попереднім дослідженням ($V_{EG} 49,4\% > R_{EG} 18,2\%$). Отримані результати доводять позитивну варіабельність сформованих нейромоторних складових у всіх досліджуваних дітей.

Мотиваційна складова. Скомплектована програма дозволила сформувати у дітей старшого дошкільного віку мотиваційну складову психологічного компоненту мовленнєвої готовності: мотивацію мовлення, мотиваційну спрямованість та мотивацію навчання.

Порівняльний аналіз **мотивації мовлення** (в умовах ігрової та навчальної діяльності) показав, що діти позитивно налаштовані на спілкування із дорослими та зі своїми однолітками. Рівень активної мотивації до мовлення зріс ($R_V < R_R$) в тих респондентів (із заїканням ($R_V < 80,0\%$), ринолалією ($R_V < 78,6\%$), дизартрією ($R_V < 42,8\%$), дислалією ($R_V < 33,0\%$), з нормотиповим розвитком ($R_V < 29,6\%$)), котрі мали помірну мотивацію в констатувальному експерименті. Після проведення корекційно-навчально-розвиткової роботи показники помірної мотивації скоротились у всіх групах дітей, найбільше спостережено в осіб із заїканням ($R_V > 50,0\%$), ринолалією ($R_V > 50,0\%$), менше – з нормотиповим розвитком ($R_V > 25,6\%$) та дислалією ($R_V > 18,8\%$), найменше – з дизартрією ($R_V > 14,2\%$). Низький рівень мотивації до мовлення не виявлено в жодній групі (табл. 5.14).

Таблиця 5.14

Порівняльний аналіз показників мотивації мовлення

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	176	70,4	250	100	29,6	64	25,6	0	0	-25,6	10	4,0	0	0	-4	250
Логопатологія	154	43,1	311	87,1	44,0	131	36,7	46	12,9	-23,8	72	20,2	0	0	-20,2	357
Дислалія	142	67,0	212	100	33,0	40	18,8	0	0	-18,8	30	14,2	0	0	-14,2	212
Заїкання	4	10,0	36	90,0	80,0	24	60,0	4	10,0	-50,0	12	30,0	0	0	-30,0	40
Ринолалія	2	7,1	24	85,7	78,6	18	64,3	4	14,3	-50,0	8	28,6	0	0	-28,6	28
Дизартрія	6	7,8	39	50,6	42,8	49	63,6	38	49,4	-14,2	22	28,6	0	0	-28,6	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$V_{LEF} \geq R_{LEF}$				$R_{NEF} \geq R_{LEF}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$		t_{em}	$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}						
Нормотиповий	–	–	–		–	–		$5,0 \pm 1,1$		$5,7 \pm 0,4$						
Логопатологія	1,961	10,93	$p < 0,01^{**}$		7,08	$p < 0,01^{**}$		$3,8 \pm 1,4$		$5,1 \pm 0,8$						
Дислалія	1,965	7,03	$p < 0,01^{**}$		1,11	$p = 0,26$		$4,6 \pm 1,4$		$5,6 \pm 0,4$						
Заїкання	1,965	10,03	$p < 0,01^{**}$		0,67	$p = 0,50$		$3,0 \pm 0,9$		$5,7 \pm 0,6$						
Ринолалія	1,969	6,77	$p < 0,01^{**}$		7,03	$p < 0,01^{**}$		$3,3 \pm 0,8$		$4,8 \pm 0,3$						
Дизартрія	1,968	7,24	$p < 0,01^{**}$		16,41	$p < 0,01^{**}$		$3,2 \pm 1,0$		$4,3 \pm 0,7$						

Статистичний аналіз експериментальних даних до (VL_{EG}) і після (RL_{EG}) корекційно-навчально-розвивального впливу ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) вказував на висхідну тенденцію результатів у досліджуваних нами дітей. Найбільше мотивація мовлення змінилась у старших дошкільників з логопатологією, до показників нормотипового психофізичного розвитку наближуються результати респондентів із дислалією ($t_{em} = 1,11$, де $p = 0,26$), заїканням ($t_{em} = 0,67$, де $p = 0,50$). Статистично значимими виявилися показники осіб із ринологією ($t_{em} = 7,03$, де $p < 0,01^{**}$) та з дизартрією ($t_{em} = 16,41$, де $p < 0,01^{**}$). Хоча більшість цих дітей мали значні очікувані зміни, на що вказують порівняльні результати дослідження в самій групі ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$), де t емпіричне в дітей з ринологією складав $6,77$ ($p < 0,01^{**}$), а з дизартрією – $7,24$ ($p < 0,01^{**}$).

У всіх досліджуваних респондентів з логопатологією середній бал оцінки підвищився у порівнянні з констатувальним експериментом і наближується до показників нормотипового розвитку ($M \pm SD RN_{EG} = 5,7 \pm 0,4$) найбільше у респондентів із дислалією ($5,6 \pm 0,4$), заїканням ($5,7 \pm 0,6$), дещо менше – з ринологією ($4,8 \pm 0,3$), ще менше – із дизартрією ($4,3 \pm 0,7$). Визначені результати вказували на позитивний вплив проведеної формувальної роботи.

Порівняльні результати дослідження *мотиваційної спрямованості* за модифікованою методикою «Навчально-ігровий майданчик» доводять, що пізнавально-активна спрямованість значно збільшилась ($R_V < R_R$) у всіх категоріях дітей (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 46,4\%$), з дислалією ($R_V < 61,3\%$), заїканням ($R_V < 55,0\%$), ринологією ($R_V < 60,7\%$), дизартрією ($R_V < 14,3\%$). Це вказує на їх розвинуту самостійність у прийнятті рішень, відповідальність, ініціативність під час виконання завдань. Показники відхилення соціальної адаптованості переходять у нову фазу розвитку. Дітям важливе не тільки спілкування один із одним, але також й особистісний саморозвиток, тому в цій складовій спостережено від'ємні результати у більшості з них (з нормотиповим розвитком ($R_V > 24,0\%$), дислалією ($R_V > 33,0\%$), заїканням ($R_V > 30,0\%$), ринологією ($R_V > 7,2\%$)), окрім дошкільників із дизартрією ($R_V < 15,5\%$). Внутрішньо-позиційну спрямованість (особисті

бажання, ігрова залежність, мінливий настрій) зберігає менша частина досліджуваних, на що вказують показники відхилення, які є від'ємні у всіх респондентів. Найбільші зміни відбулися в осіб з ринолалією ($R_V > 53,6\%$), дизартрією ($R_V > 29,8\%$), дислалією ($R_V > 28,3\%$), заїканням ($R_V > 25,0\%$), нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 22,4\%$) (табл. 5.14).

Таблиця 5.14

Порівняльний аналіз показників мотиваційної спрямованості

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma n = 607$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	90	36,0	206	82,4	46,4	98	39,2	38	15,2	-24,0	62	24,8	6	2,4	-22,4	250
Логопатологія	62	17,4	242	67,8	50,4	161	45,1	89	24,9	-20,2	134	37,5	26	7,28	-30,2	357
Дислалія	42	19,8	172	81,1	61,3	102	48,1	32	15,1	-33,0	68	32,1	8	3,77	-28,3	212
Заїкання	10	25,0	32	80,0	55,0	18	45,0	6	15,0	-30,0	12	30,0	2	5,0	-25,0	40
Ринолалія	3	10,7	20	71,4	60,7	8	28,6	6	21,4	-7,2	17	60,7	2	7,1	-53,6	28
Дизартрія	7	9,1	18	23,4	14,3	33	42,9	45	58,4	15,5	37	48,0	14	18,2	-29,8	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$			$RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$			$M \pm SD$								
		t_{em}	$p = 0,05$		t_{em}	$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}						
Нормотиповий	–	–	–		–	–		2,1 ± 0,7		2,8 ± 0,4						
Логопатологія	1,961	11,83	$p < 0,01^{**}$		4,38	$p < 0,01^{**}$		1,7 ± 0,6		2,5 ± 0,6						
Дислалія	1,965	10,57	$p < 0,01^{**}$		0,41	$p = 0,67$		1,8 ± 0,7		2,7 ± 0,5						
Заїкання	1,965	4,63	$p < 0,01^{**}$		0,44	$p = 0,66$		1,5 ± 0,6		2,7 ± 0,5						
Ринолалія	1,969	6,44	$p < 0,01^{**}$		1,16	$p = 0,24$		1,2 ± 0,4		2,6 ± 0,6						
Дизартрія	1,968	4,33	$p < 0,01^{**}$		9,60	$p < 0,01^{**}$		1,6 ± 0,6		2,0 ± 0,6						

Порівняльні експериментальні результати до (VL_{EG}) і після (RL_{EG}) проведеної корекційно-навчально-розвивальної роботи ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) засвідчували поступ змін у досліджуваних дітей, щодо їх мотиваційної спрямованості. До показників нормотипового психофізичного розвитку належали діти із дислалією ($t_{em} = 0,41$, де $p = 0,67$), заїканням ($t_{em} = 0,44$, де $p = 0,66$), ринолалією ($t_{em} = 1,16$, де $p = 0,24$). Незначно відрізнялися результати дітей із дизартрією ($t_{em} = 9,60$, де $p < 0,01^{**}$), більшість з котрих мали внутрішньо-позиційну спрямованість, і не всі з них були налаштовані до переходу на новий етап розвитку: соціальний та пізнавальний ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$: $t_{em} = 4,33$, де $p < 0,01^{**}$).

Аналізуючи бальне оцінювання, ми виявили, що до дітей з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD RN_{EG} = 2,8 \pm 0,4$) наближувались респонденти із дислалією ($2,7 \pm 0,5$), заїканням ($2,7 \pm 0,5$), ринолалією ($2,6 \pm 0,6$), дещо менше – з дизартрією ($2,0 \pm 0,6$). Визначені результати вказували на прогрес, якому сприяла проведена коригувальна робота.

Показники формувального експерименту під час вивчення *мотивації навчання* (методика М. Гізбульг) засвідчили, що більшість респондентів схилилися до вибору навчального мотиву (162 (64,8%) дітей з нормотиповим розвитком, 186 (52,1%) з логопатологією), дещо менше обирали соціальний (50 (20,0%) дітей з нормотиповим розвитком, 80 (22,4%) з логопатологією), третю позицію займає позиційний (18 (7,2%) дітей з нормотиповим розвитком, 39 (10,9%) з логопатологією), та оцінний (14 (5,6%) дітей з нормотиповим розвитком, 27 (7,5%) з логопатологією), мотиви і четверту – ігровий (3 (1,2%) дітей з нормотиповим розвитком, 17 (4,7%) з логопатологією) та зовнішній (3 (1,2%) дітей з нормотиповим розвитком, 8 (2,2%) з логопатологією) (табл. 5.15).

Таблиця 5.15

Домінантні мотиви дітей старшого дошкільного віку після формувального експерименту (за методикою М. Гізбульг)

Мотив	N		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
навчальний	162	64,8	186	52,1	134	63,2	23	57,5	14	50,0	15	19,5
соціальний	50	20,0	80	22,4	45	21,2	9	22,5	6	21,4	20	26,0
позиційний	18	7,2	39	10,9	15	7,1	3	7,5	3	10,7	18	23,4
оцінний	14	5,6	27	7,5	14	6,6	2	5,0	1	3,57	10	13,0
ігровий	3	1,2	17	4,7	2	0,9	2	5,0	2	7,1	11	14,3
зовнішній	3	1,2	8	2,2	2	0,9	1	2,5	2	7,1	3	3,9

Визначене відхилення ($R_V \geq R_R$) в досліджуваних групах дітей доводить, що високий рівень мотивації до навчання, який визначав показники навчального та соціального мотивів, зріс ($R_V < R_R$) у всіх досліджених дітей (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 37,6\%$), із заїканням ($R_V < 45,0\%$), дислалією ($R_V < 37,3\%$), ринолалією ($R_V < 28,5\%$), і дещо менше – із дизартрією ($R_V < 18,2\%$). Показники відхилення середнього рівня (позиційні та оцінний мотиви) вказують на його пониження в чотирьох групах дітей, а саме: з нормотиповим розвитком

($R_V > 16,8\%$), дислалією ($R_V > 21,2\%$), заїканням ($R_V > 17,5\%$), ринологією ($R_V > 7,1\%$) і підйом в осіб з дизартрією ($R_V < 9,1\%$). Низький рівень, який включав результати ігрового та зовнішнього мотивів, належав меншій кількості осіб у порівнянні з іншими складовими мотивації навчання. Показники відхилення формульовального (R_R) та констатувального (R_V) досліджень є від'ємними у всіх групах дітей (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 20,8\%$), із заїканням ($R_V > 27,5\%$), дислалією ($R_V > 16,1\%$), ринологією ($R_V > 21,4\%$), і дещо менше із дизартрією ($R_V > 27,2\%$) (табл. 5.16).

Таблиця 5.16

Порівняльний аналіз показників мотивації навчання

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	118	47,2	212	84,8	37,6	74	29,6	32	12,8	-16,8	58	23,2	6	2,4	-20,8	250
Логопатологія	147	41,2	266	74,5	33,3	113	31,7	66	18,5	-13,2	97	27,2	25	7	-20,2	357
Дислалія	100	47,1	179	84,4	37,3	74	34,9	29	13,7	-21,2	38	18,0	4	1,9	-16,1	212
Заїкання	14	35,0	32	80,0	45,0	12	30,0	5	12,5	-17,5	14	35,0	3	7,5	-27,5	40
Ринологія	12	42,9	20	71,4	28,5	6	21,4	4	14,3	-7,1	10	35,7	4	14,3	-21,4	28
Дизартрія	21	27,3	35	45,5	18,2	21	27,3	28	36,4	9,1	35	45,4	14	18,2	-27,2	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			3,1 ± 1,6		4,3 ± 1,0				
Логопатологія	1,961	8,11	$p < 0,01^{**}$			3,65	$p = 0,03^{**}$			2,7 ± 1,5		3,8 ± 1,3				
Дислалія	1,965	6,83	$p < 0,01^{**}$			0,11	$p = 0,90$			3,1 ± 1,4		4,3 ± 1,0				
Заїкання	1,965	3,41	$p = 0,15^{**}$			1,43	$p = 0,15$			2,3 ± 1,6		4,0 ± 1,4				
Ринологія	1,969	3,18	$p = 0,38^{**}$			1,46	$p = 0,14$			2,0 ± 1,2		3,9 ± 1,5				
Дизартрія	1,968	3,45	$p = 0,07^{**}$			7,22	$p < 0,01^{**}$			2,2 ± 1,5		3,1 ± 1,4				

Статистичний аналіз порівняння результатів дослідження до (VL_{EG}) і після (RL_{EG}) проведеної формульовальної роботи ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) вказував на приріст відсотка дітей, котрі розуміли значення навчального та соціального мотивів, тому їх показники були подібні до нормотипового розвитку, зокрема в осіб із дислалією ($t_{em} = 0,11$, де $p = 0,90$), заїканням ($t_{em} = 1,43$, де $p = 0,15$), ринологією ($t_{em} = 1,46$, де $p = 0,14$). Дещо відрізнявся цей результат у дітей із дизартрією ($t_{em} = 7,22$, де $p < 0,01^{**}$), котрі надавали пріоритети ігровому та оцінному мотивам. Обрані позиції дозволяли дитині комфортно самостверджуватись, не

прикладаючи зайвих зусиль, які необхідні під час навчання та соціальної взаємодії. Варто зауважити, що дослідження в середині цієї групи ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) засвідчує позитивні результати в більшості респондентів ($t_{em} = 3,45$, де $p = 0,07^{**}$).

Оцінюючи середньоарифметичні бальні показники, можна стверджувати, що діти з логопатологією мали подібні результати до дітей з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD RN_{EG} = 4,3 \pm 1,0$). Найбільше цю тенденцію спостерігаємо в осіб із дислалією ($4,3 \pm 1,0$), заїканням ($4,0 \pm 1,4$), дещо менше – з ринолалією ($3,9 \pm 1,5$) та з дизартрією ($3,1 \pm 1,4$). Отримані результати вказують на усвідомлення старшими дошкільниками навчального процесу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Під час порівняння узагальнених результатів дослідження (констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) експериментів) було виявлено істотні зміни в мотиваційній складовій психологічного компоненту мовленнєвої готовності (рис. 5.4).

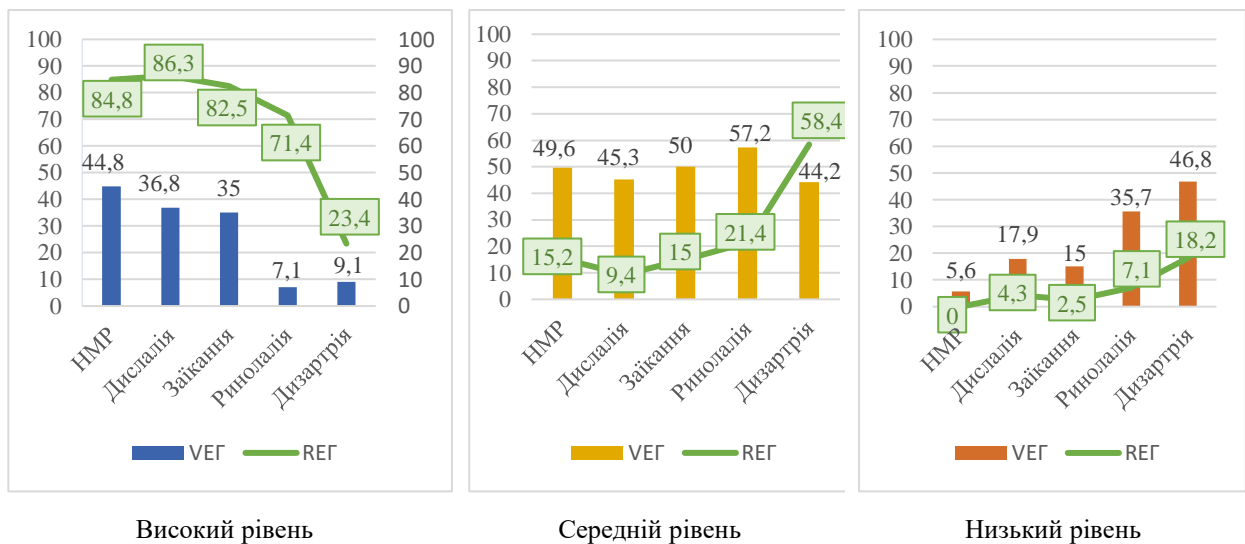


Рис. 5.4. Рівень мотиваційної складової до (V_{EG}) і після (R_{EG}) формувального експерименту

Ріст показників високого рівня (від 12 до 17 балів) мотиваційної складової спостерігався у всіх досліджуваних дітей, зокрема в осіб з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 40,0\%$), з дислалією ($R_V < 49,5\%$), заїканням ($R_V < 47,5\%$), ринолалією ($R_V < 64,3\%$) та в окремих осіб із дизартрією ($R_V < 14,3\%$). Середньому рівню (від 6 до 11 балів) було властиве спадання, він

прийняв від'ємне значення в респондентів із з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 34,4\%$), дислалією ($R_V > 35,8\%$), заїканням ($R_V > 35,0\%$) та ринологією ($R_V > 35,8\%$), а позитивне – в осіб з дизартрією ($R_V < 14,2\%$). Показники відхилення низького рівня (від 0 до 5 балів) є від'ємними у всіх респондентів (з нормотиповим розвитком ($R_V > 5,6\%$), дещо більше з дислалією ($R_V > 13,6\%$), заїканням ($R_V > 12,5\%$) та ринологією ($R_V > 28,5\%$), а позитивне – в осіб з дизартрією ($R_V > 28,6\%$), що свідчить про їх недостатню психологічну готовність до умов шкільного навчання. Провідним видом діяльності стає гра, на другому місці у дітей знаходиться соціальна взаємодія, останнім у пріоритетах є навчання. Для покращення їхнього рівня мотивації необхідна додаткова розвивальна робота (табл. 5.17).

Таблиця 5.17

Порівняльний аналіз показників мотиваційної складової

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma n = 607$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	112	44,8	212	84,8	40,0	124	49,6	38	15,2	-34,4	14	5,6	0	0	-5,6	250
Логопатологія	101	28,3	254	71,1	42,8	166	46,5	77	21,6	-24,9	90	25,2	26	7,28	-17,9	357
Дислалія	78	36,8	183	86,3	49,5	96	45,3	20	9,43	-35,8	38	17,9	9	4,25	-13,6	212
Заїкання	14	35,0	33	82,5	47,5	20	50,0	6	15,0	-35,0	6	15,0	1	2,5	-12,5	40
Ринологія	2	7,1	20	71,4	64,3	16	57,2	6	21,4	-35,8	10	35,7	2	7,14	-28,5	28
Дизартрія	7	9,1	18	23,4	14,3	34	44,2	45	58,4	14,2	36	46,8	14	18,2	-28,6	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	V_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	10,2 ± 3,0								12,9 ± 1,8							
Логопатологія	8,3 ± 3,4								11,5 ± 2,7							
Дислалія	9,6 ± 3,5								12,8 ± 1,8							
Заїкання	7,2 ± 3,0								12,4 ± 2,6							
Ринологія	6,3 ± 2,4								11,4 ± 2,5							
Дизартрія	6,2 ± 3,0								9,4 ± 2,7							

Середньостатистична бальна оцінка суттєво посилилась в всіх групах дітей старшого дошкільного віку у порівнянні з констатувальним дослідженням. Показникам нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 12,9 \pm 1,8$) максимально відповідали бали респондентів із дислалією ($12,8 \pm 1,8$), дещо

менше – із заїканням ($12,4 \pm 2,6$), ще менше – з ринологією ($11,4 \pm 2,5$) і найменше – з дизартрією ($9,4 \pm 2,7$).

Таким чином, у досліджених із логопатологією прогресує високий рівень мотиваційної складової на 42,8% ($V_{EG} 28,3\% < R_{EG} 71,1\%$), що вплинуло на результати середнього рівня, який зменшився на 24,9% ($V_{EG} 46,5\% > R_{EG} 21,6\%$). Низький рівень скоротився на 17,9% у порівнянні із попереднім дослідженням ($V_{EG} 49,4\% > R_{EG} 18,2\%$). Здобуті результати свідчать про позитивну динаміку розвитку мотиваційних підскладових (мотивації мовлення, мотиваційної спрямованості та мотивації до навчання) у групах дітей старшого дошкільного віку.

Емоційна складова психологічного компонента мовленнєвої готовності є важливою в розвитку старших дошкільників. В процесі корекційно-навчально-розвивальної роботи значна увага приділялась формуванню вмій розшифровувати емоційні схеми, зчитувати лицеву експресію, ідентифікувати емоції у життєвих ситуаціях, проявляти позитивні емоції під час спілкування.

Порівняльний аналіз матеріалів досліджень вмій **розшифровувати емоційні схеми** показав, що високий рівень переважає ($R_V < R_R$) у всіх групах респондентів, зокрема на 44,0% в дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та на 51,7% з логопатологією. Суттєві зміни спостережено в групі дітей зі заїканням ($R_V < 65,0\%$), дислалією ($R_V < 64,2\%$), ринологією ($R_V < 35,7\%$), і дещо менше – із дизартрією ($R_V < 16,9\%$). Виявлені результати інформують про сформованість у дітей умій розрізняти, виражати та зчитувати емоційні прояви на зображених емоджі та схематичних малюнках. Досліджувані, котрі сплутували емоції однієї смислової групи, досягали середнього рівня. Показники відхилення приймали від'ємне значення в більшості респондентів з нормотиповим розвитком ($R_V > 37,6\%$) та з логопатологією ($R_V > 34,4\%$), а саме: з дислалією ($R_V > 49,1\%$), заїканням ($R_V > 45,0\%$), ринологією ($R_V > 7,1\%$). Збільшилась кількість дітей із дизартрією ($R_V < 1,2\%$). Низький рівень виявлено лише в 15,6% (n - 12) дітей із дизартрією, чий показник став меншим за обсягом майже вдвічі у порівнянні із констатувальним експериментом

($V_{EG} 33,7\% > R_{EG} 15,6\%$). Відхилення у всіх групах має від'ємне значення (з нормотиповим розвитком ($R_V > 6,4\%$), дислалія ($R_V > 15,1\%$), заїкання ($R_V > 20,0\%$), ринологія ($R_V > 28,6\%$), дизартрія ($R_V > 18,1\%$)) (табл. 5.18).

Таблиця 5.18

Порівняльний аналіз показників розшифровувань емоційних схем

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	126	50,4	236	94,4	44,0	108	43,2	14	5,6	-37,6	16	6,4	0	0	-6,4	250
Логопатологія	79	22,2	264	73,9	51,7	204	57,1	81	22,7	-34,4	74	20,7	12	3,36	-17,3	357
Дислалія	56	26,4	192	90,6	64,2	124	58,5	20	9,4	-49,1	32	15,1	0	0	-15,1	212
Заїкання	10	25,0	36	90,0	65,0	22	55,0	4	10	-45,0	8	20,0	0	0	-20,0	40
Ринологія	8	28,6	18	64,3	35,7	12	42,8	10	35,7	-7,1	8	28,6	0	0	-28,6	28
Дизартрія	5	6,5	18	23,4	16,9	46	59,8	47	61	1,2	26	33,7	12	15,6	-18,1	77
	Статистична значимість															
	t_{iab}	$VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			$8,2 \pm 1,6$		$9,4 \pm 0,6$				
Логопатологія	1,961	10,99	$p < 0,01^{**}$			5,88	$p < 0,01^{**}$			$6,6 \pm 2,0$		$8,5 \pm 1,6$				
Дислалія	1,965	10,76	$p < 0,01^{**}$			1,18	$p = 0,23$			$7,2 \pm 1,9$		$9,3 \pm 0,8$				
Заїкання	1,965	4,92	$p = 0,26^{**}$			1,97	$p = 0,05$			$6,6 \pm 2,2$		$9,2 \pm 0,6$				
Ринологія	1,969	3,17	$p = 0,38^{**}$			4,49	$p < 0,01^{**}$			$6,4 \pm 2,4$		$8,7 \pm 1,1$				
Дизартрія	1,968	4,81	$p < 0,01^{**}$			11,48	$p < 0,01^{**}$			$5,7 \pm 1,9$		$7,3 \pm 1,9$				

Статистичний аналіз показників дослідження між групами дітей ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) з нормотиповим розвитком та логопатологією засвідчує очевидний ріст, а саме в респондентів із дислалією ($t_{em} = 1,18$, де $p = 0,23$) та заїканням ($t_{em} = 1,97$, де $p = 0,05$). За загальноприйнятими критеріями статистично значущою різницею вважається показники осіб з ринологією ($t_{em} = 4,49$, де $p < 0,01^{**}$) та із дизартрією ($t_{em} = 11,48$, де $p < 0,01^{**}$). Хоча порівняльні результати до і після корекційного впливу ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) в середині групи показали позитивну динаміку в їх розвитку (в осіб з ринологією ($t_{em} = 3,17$, де $p = 0,38^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 4,81$, де $p < 0,01^{**}$)).

Показники середньої оцінки вказують, що до нормотипового розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 9,4 \pm 0,6$) наближені респонденти з дислалією ($9,3 \pm 0,8$), заїканням ($9,2 \pm 0,6$), дещо меншу суму балів мали діти із ринологією ($8,7 \pm 1,1$) та з дизартрією ($7,3 \pm 1,9$). Зважаючи на порівняльні результати дослідження

констатувального та формувального експериментів, можна стверджувати, що корекційно-навчально-розвиткова робота покращила вміння дітей розшифровувати зображені емоційні схеми.

Зіставлені дані матеріалів дослідження щодо формування навичок дітей старшого дошкільного віку зчитувати лицеву експресію показали схвальний результат (табл. 5.19).

Таблиця 5.19

Порівняльний аналіз показників зчитування лицеві експресії

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V < R_R$	Середній рівень				$R_V < R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	90	36,0	230	92	56,0	134	53,6	20	8	-45,6	26	10,4	0	0	-10,4	250
Логопатологія	77	21,6	252	70,6	49,0	175	49,0	90	25,2	-23,8	105	29,4	15	4,2	-25,2	357
Дислалія	66	31,2	189	89,2	58,0	98	46,2	23	10,8	-35,4	48	22,6	0	0	-22,6	212
Заїкання	4	10,0	34	85,0	75,0	24	60,0	6	15,0	-45,0	12	30,0	0	0	-30,0	40
Ринолалія	2	7,1	16	57,1	50,0	16	57,1	12	42,9	-14,2	10	35,8	0	0	-35,8	28
Дизартрія	5	6,5	13	16,9	10,4	37	48,1	49	63,6	15,5	35	45,4	15	19,5	-25,9	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EG} \geq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq RL_{EG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			7,3 ± 1,8		9,3 ± 0,7				
Логопатологія	1,961	13,34	$p < 0,01^{**}$			5,72	$p < 0,01^{**}$			5,5 ± 2,5		8,3 ± 1,7				
Дислалія	1,965	11,55	$p < 0,01^{**}$			0,38	$p = 0,69$			6,3 ± 2,4		9,2 ± 0,8				
Заїкання	1,965	8,62	$p < 0,01^{**}$			0,25	$p = 0,80$			5,1 ± 2,0		9,3 ± 0,7				
Ринолалія	1,969	4,95	$p < 0,01^{**}$			2,93	$p = 0,39^{**}$			5,1 ± 2,3		8,6 ± 1,5				
Дизартрія	1,968	6,01	$p < 0,01^{**}$			13,12	$p < 0,01^{**}$			4,6 ± 0,2		6,7 ± 1,9				

В кожній з груп виявлено висхідну динаміку ($R_V < R_R$) високого рівня (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 56,0\%$), з логопатологією ($R_V < 49,0\%$), а саме: з дислалією ($R_V < 58,0\%$), заїканням ($R_V < 75,0\%$), ринолалією ($R_V < 50,0\%$) та з дизартрією ($R_V < 10,4\%$)). Також змінилися показники середнього рівня, який знизився в значній кількості груп (з нормотиповим розвитком ($R_V > 45,6\%$) та з логопатологією ($R_V > 23,8\%$), а саме: з дислалією ($R_V > 35,4\%$), заїканням ($R_V > 45,0\%$), ринолалією ($R_V > 35,4\%$)), окрім осіб з дизартрією ($R_V < 15,5\%$). Лише в 19,5% (n - 15) дітей із дизартрією виявлено низький рівень, який зменшився на 25,9% у порівнянні із констатувальними даними ($V_{EG} 45,4\% > R_{EG} 19,5\%$). Відхилення в інших

категоріях має від'ємне значення (з нормотиповим розвитком ($R_V > 10,4\%$), дислалія ($R_V > 22,6\%$), заїкання ($R_V > 30,0\%$), ринологія ($R_V > 35,8\%$)).

Порівняльний статистичний аналіз даних ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) підтверджує в старших дошкільників сформованість вмінь зчитувати емоції з обличчя співбесідника. Найкраще це проявлялось в дітей із дислалією ($t_{em} = 0,38$, де $p = 0,69$) та заїканням ($t_{em} = 0,25$, де $p = 0,80$), дещо менше – з ринологією ($t_{em} = 2,93$, де $p = 0,39^{**}$) та із дизартрією ($t_{em} = 13,12$, де $p < 0,01^{**}$). Хоча порівняльний аналіз в межах останніх груп ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) свідчить про позивні зміни (респонденти із ринологією – $t_{em} = 4,95$, де $p = p < 0,01^{**}$; дизартрією – $t_{em} = 6,01$, де $p < 0,01^{**}$). Бальна система оцінювання підтверджує, що більшість дітей з логопатологією після корекційних заходів мали найвищі показники зчитування лицевої експресії, які відповідали нормотиповому розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 9,3 \pm 0,7$), а саме: респонденти з дислалією ($9,2 \pm 0,8$), заїканням ($9,3 \pm 0,7$), дещо менше у дітей з ринологією ($8,6 \pm 1,5$) та найменше – з дизартрією ($6,7 \pm 1,9$).

Зіставлені результати досліджень *ідентифікації емоцій у життєвих ситуаціях* свідчать про ріст одержаних даних ($R_V < R_R$) високого рівня у всіх групах респондентів (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 36,8\%$), з логопатологією ($R_V < 44,0\%$), а саме: з дислалією ($R_V < 48,0\%$), заїканням ($R_V < 65,0\%$), ринологією ($R_V < 67,9\%$) та з дизартрією ($R_V < 13\%$)). Це вказує на сформованість вмінь розрізняти емоції в близького оточення та правильно їх демонструвати. Дошкільники, котрі дещо помилялись у відтворенні та визначенні емоцій, мали середній рівень, який набував спадного значення у порівнянні із констатувальним дослідженням. Тому його показники відхилення в переважної частини респондентів є від'ємними (у дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 28,0\%$) та в більшості з логопатологією ($R_V > 30,2\%$), а саме: з дислалією ($R_V > 35,8\%$), заїканням ($R_V > 50,0\%$), ринологією ($R_V > 53,6\%$)), збільшені спостережено лише в осіб з дизартрією ($R_V < 3,9\%$). Низькій рівень виявлено лише в 15,6% (n-12) респондентів із дизартрією, котрі мали помилки підчас показу емоцій та їх визначенні (табл. 5.20).

Таблиця 5.20

Порівняльний аналіз показників ідентифікації емоцій у життєвих ситуаціях

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень				$R_V \geq \leq R_R$	$\Sigma_{n=607}$
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	158	63,2	250	100	36,8	70	28,0	0	0	-28,0	22	8,8	0	0	-8,8	250
Логопатологія	136	38,1	293	82,1	44,0	160	44,8	52	14,6	-30,2	61	17,1	12	3,36	-13,7	357
Дислалія	110	52,0	212	100	48,0	76	35,8	0	0	-35,8	26	12,2	0	0	-12,2	212
Заїкання	12	30,0	38	95	65,0	22	55,0	2	5	-50,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	6	21,4	25	89,3	67,9	18	64,3	3	10,7	-53,6	4	14,3	0	0	-14,3	28
Дизартрія	8	10,4	18	23,4	13,0	44	57,1	47	61,0	3,9	25	32,5	12	15,6	-16,9	77
Статистична значимість																
	t_{lab}		$VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$				$M \pm SD$					
			t_{em}		$p = 0,05$		t_{em}		$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}			
Нормотиповий	-		-		-		-		-		$8,3 \pm 1,8$		$9,6 \pm 0,4$			
Логопатологія	1,961		10,90		$p < 0,01^{**}$		6,50		$p < 0,01^{**}$		$6,8 \pm 2,1$		$8,7 \pm 1,4$			
Дислалія	1,965		11,03		$p < 0,01^{**}$		0,39		$p = 0,69$		$7,3 \pm 2,0$		$9,6 \pm 0,4$			
Заїкання	1,965		5,24		$p < 0,01^{**}$		1,65		$p = 0,10$		$6,5 \pm 2,2$		$9,4 \pm 0,6$			
Ринолалія	1,969		4,69		$p < 0,01^{**}$		5,32		$p < 0,01^{**}$		$6,3 \pm 2,1$		$8,9 \pm 0,4$			
Дизартрія	1,968		3,55		$p = 0,05^{**}$		14,73		$p < 0,01^{**}$		$6,0 \pm 2,3$		$7,3 \pm 1,6$			

Визначено, що статистично незначимий показник належав значному відсотку досліджених, що наближувало їх до нормотипового розвитку, зокрема: осіб із дислалією ($t_{em} = 0,39$, де $p = 0,69$) та заїканням ($t_{em} = 1,65$, де $p = 0,10$), дещо менше – з ринолалією ($t_{em} = 5,32$, де $p < 0,01^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 14,73$, де $p < 0,01^{**}$). Також порівняльний аналіз матеріалів дослідження в межах груп ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$), а саме дітей із ринолалією ($t_{em} = 4,69$, де $p < 0,01^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 3,55$, де $p = 0,05^{**}$), засвідчує успішні результати та підтверджує ефективність сформованої програми.

Середньостатистичні результати визначеної системи оцінювання вказують на підвищення балів в кожній групі досліджених у порівнянні з констатувальним експериментом. Нормотиповому психофізичному розвитку ($M \pm SD RN_{EG} = 9,6 \pm 0,4$) відповідають показники респондентів із дислалією ($9,6 \pm 0,4$), заїканням ($9,4 \pm 0,6$). Дещо менше балів набирали діти із ринолалією ($8,9 \pm 0,4$) та ще менше – з дизартрією ($3,8 \pm 0,7$).

Визначене відхилення ($R_V \geq \leq R_R$) в експериментальних групах свідчить, що високий рівень *емоційного супроводу під час вербальної діяльності* зріс

($R_V < R_R$) на 27,2% в дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та на 37,0% з логопатологією, а саме в дітей (найбільше з ринологією ($R_V < 75,1\%$) із заїканням ($R_V < 60,0\%$), дислалією ($R_V < 33,0\%$) і дещо менше – із дизартрією ($R_V < 22,1\%$)), в котрих цього рівня виявлено не було в констатувальному дослідженні (табл. 5.21).

Таблиця 5.21

**Порівняльний аналіз показників емоційного супроводу
вербальної діяльності**

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq R_R$ (у%)															$\Sigma n = 607$
	Високий рівень				$R_V \geq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq R_R$	Низький рівень					
	V_{EF}		R_{EF}			V_{EF}		R_{EF}			V_{EF}		R_{EF}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	182	72,8	250	100	27,2	62	24,8	0	0	-24,8	6	2,4	0	0	-2,4	250
Логопатологія	171	47,9	303	84,9	37,0	103	28,9	44	12,3	-16,6	83	23,2	0	0	-23,2	357
Дислалія	142	67,0	212	100	33,0	36	17,0	0	0	-17,0	34	16,0	0	0	-16,0	212
Заїкання	14	35,0	38	95,0	60,0	20	50,0	2	5,0	-45,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринологія	4	14,2	25	89,3	75,1	12	42,9	3	10,7	-32,2	12	42,9	0	0	-42,9	28
Дизартрія	11	14,3	28	36,4	22,1	35	45,4	39	50,6	5,2	31	40,3	0	0	-40,3	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EF} \geq RL_{EF}$				$RN_{EF} \geq RL_{EF}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EF}		R_{EF}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			3,5 ± 0,8		4,0 ± 0,0				
Логопатологія	1,961	9,38	$p < 0,01^{**}$			6,02	$p < 0,01^{**}$			2,9 ± 1,1		3,7 ± 0,4				
Дислалія	1,965	6,45	$p < 0,01^{**}$			1,08	$p = 0,27$			3,2 ± 1,4		4,0 ± 0,0				
Заїкання	1,965	4,04	$p = 0,02^{**}$			2,54	$p = 0,01$			3,0 ± 1,0		3,9 ± 0,2				
Ринологія	1,969	4,94	$p < 0,01^{**}$			4,53	$p < 0,01^{**}$			2,2 ± 1,1		3,8 ± 0,3				
Дизартрія	1,968	5,14	$p < 0,01^{**}$			13,56	$p < 0,01^{**}$			2,1 ± 1,3		3,3 ± 0,5				

Середній рівень переважає в осіб з дизартрією ($R_V < 5,2\%$). Він суттєво понизився в чотирьох групах дітей, на це вказує від'ємне відхилення (з нормотиповим розвитком ($R_V > 26,8\%$), та в респондентів з логопатологією ($R_V > 16,6\%$), а саме: із заїканням ($R_V > 17,0\%$), дислалією ($R_V > 45,0\%$), ринологією ($R_V > 32,2\%$). Низького рівня не виявлено в жодній групі досліджених, тому відхилення в них має від'ємне значення ($R_V > R_R$) (нормотиповий розвиток ($R_V > 2,4\%$), логопатологія ($R_V > 23,2\%$), зокрема, дислалія ($R_V > 16,0\%$), заїкання ($R_V > 15,0\%$), ринологія ($R_V > 42,9\%$), дизартрія ($R_V > 40,3\%$)).

Після корекційної навчально-розвивальної роботи до показників нормотипових значень ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) наближуються старші дошкільники із дислалією ($t_{em} = 1,08$, де $p = 0,27$) та заїканням ($t_{em} = 2,54$, де $p = 0,01$), дещо менше з ринологалією ($t_{em} = 1,08$, де $p = 0,27$) та найменше з дизартрією ($t_{em} = 1,08$, де $p = 0,27$). У всіх досліджуваних респондентів з логопатологією середній бал оцінки став вищим у порівнянні із попереднім дослідженням та наближується до показників нормотипового розвитку ($M \pm SD RN_{EG} = 4,0 \pm 0,0$), а саме: в осіб із дислалією ($4,0 \pm 0,0$) та заїканням ($3,9 \pm 0,2$), дещо менше – із ринологалією ($3,8 \pm 0,3$) та найменше – з дизартрією ($3,3 \pm 0,5$). Визначені матеріали дослідження є свідченням позитивного емоційного ставлення дітей до своїх однолітків та дорослих в умовах гри та навчання.

Порівняльний аналіз узагальнених матеріалів дослідження (констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) експериментів) вказує на чималі зміни в емоційній складовій психологічного компоненту мовленнєвої готовності (рис. 5.5).

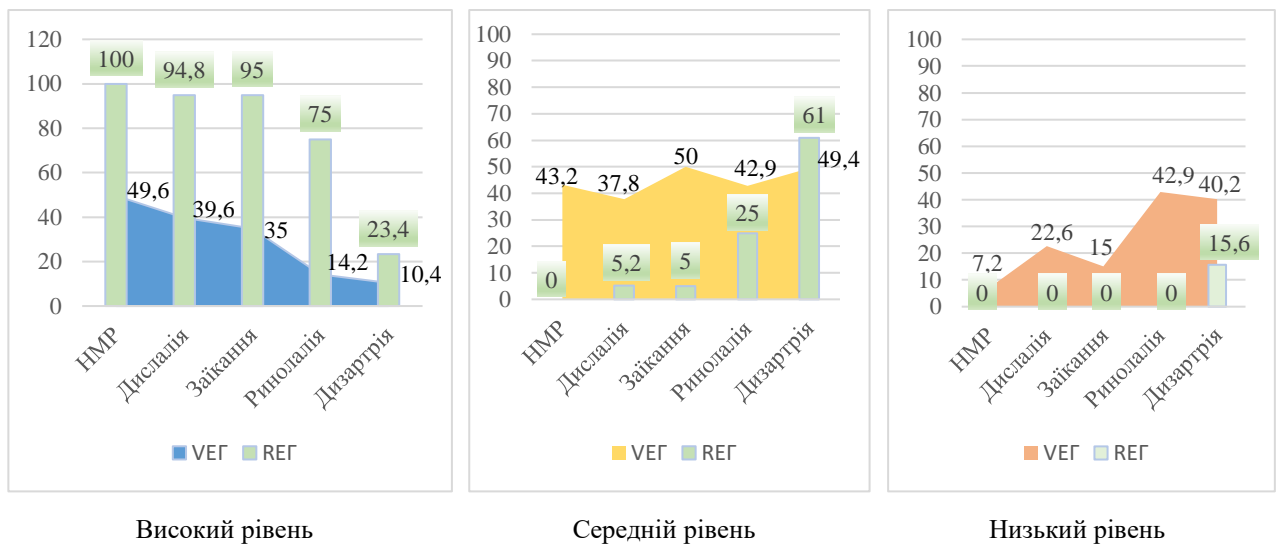


Рис. 5.5. Рівень емоційної складової до (V_{EG}) і після (R_{EG}) формувального експерименту

Показник відхилення доводить, що високий рівень (від 28 до 40 балів) емоційної складової має значний приріст у всіх респондентів, а саме: в осіб з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 50,4\%$), з дислалією ($R_V < 55,2\%$), заїканням ($R_V < 60,0\%$), ринологалією ($R_V < 60,8\%$) та в окремих осіб із дизартрією ($R_V < 13,0\%$) (табл. 5.22).

Таблиця 5.22

Порівняльний аналіз показників емоційної складової

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq R_R$	Середній рівень				$R_V \leq R_R$	Низький рівень				$R_V \leq R_R$	
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	124	49,6	250	100	50,4	108	43,2	0	0	-43,2	18	7,2	0	0	-7,2	250
Логопатологія	110	30,8	278	77,9	47,1	150	42,0	67	18,8	-23,2	97	27,2	12	3,36	-23,8	357
Дислалія	84	39,6	201	94,8	55,2	80	37,8	11	5,2	-32,6	48	22,6	0	0	-22,6	212
Заїкання	14	35,0	38	95,0	60,0	20	50,0	2	5,0	-45,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	4	14,2	21	75,0	60,8	12	42,9	7	25,0	-17,9	12	42,9	0	0	-42,9	28
Дизартрія	8	10,4	18	23,4	13,0	38	49,4	47	61,0	11,6	31	40,2	12	15,6	-24,6	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	V_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	28,5 ± 5,8								32,4 ± 1,7							
Логопатологія	21,9 ± 7,3								29,4 ± 5,5							
Дислалія	24,1 ± 7,1								32,2 ± 1,6							
Заїкання	21,5 ± 6,6								31,9 ± 1,9							
Ринолалія	19,7 ± 7,8								30,1 ± 2,4							
Дизартрія	19,3 ± 6,8								24,7 ± 5,7							

Дані середнього рівня (від 14 до 27 балів) знизилися та мають від'ємне значення в дітей із з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 43,2\%$), дислалією ($R_V > 32,6\%$), заїканням ($R_V > 45,0\%$) та ринолалією ($R_V > 19,9\%$), а позитивне – в осіб з дизартрією ($R_V < 11,6\%$). Низький рівень (від 0 до 13 балів) спостережено лише в дітей із дизартрією. Показники відхилення є від'ємними у всіх респондентів (з нормотиповим розвитком ($R_V > 7,2\%$), дислалією ($R_V > 22,6\%$), заїканням ($R_V > 15,0\%$) та ринолалією ($R_V > 42,9\%$), з дизартрією ($R_V > 24,6\%$). Також було виявлено, що у всіх групах дітей зафіксовано підвищення середньоарифметичного бала у порівнянні з констатувальним дослідженням. Показникам нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD$ $R_{EG} = 32,4 \pm 1,7$) максимально відповідали бали респондентів із дислалією ($32,2 \pm 1,6$), заїканням ($31,9 \pm 1,9$), менше – з ринолалією ($30,1 \pm 2,4$), найменше – з дизартрією ($24,7 \pm 5,7$).

Таким чином у досліджених із логопатологією збільшився високий рівень емоційної складової на 47,1% ($V_{EG} 30,8\% < R_{EG} 77,9\%$), що вплинуло на результати середнього рівня, який зменшився на 24,9% ($V_{EG} 42,0\% > R_{EG} 18,8\%$). Низький рівень спав на 23,6% у порівнянні із попереднім дослідженням

(V_{EG} 40,2% > R_{EG} 15,6%). Визначені порівняльні показники дослідження свідчать, що в більшості дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, емоційна грамотність достатньо розвинена, на що вказує сформованість в них таких вмій: правильне визначення та розрізнення емоцій на зображеннях та обличчях близького оточення; співвіднесення емоцій з життєвими ситуаціями, їх характеристика; адекватне відображення своїх переживань; правильне вживання в мовленні слів, які позначають емоційний стан; використання «дискретних емоційних категорій», які визначають різні типи поведінки; співпереживання одноліткам в умовах гри та персонажам під час слухання різних казок та творів.

За результатами порівняльного дослідження когнітивної (інтелектуальної та нейромоторної функційності) мотиваційної та емоційної складових високий рівень сформованості базового психологічного компонента мовленнєвої готовності продемонстрували 188 (75,2%) старші дошкільники з нормотиповим психофізичним розвитком і 134 (37,5%) з логопатологією, з них 112 (52,8%) з дислалією, 16 (40,0%) із заїканням, 6 (21,4%) з ринолалією, у дітей з дизартрією цей показник відсутній.

Порівняльний аналіз узагальнених матеріалів дослідження констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) експериментів вказує на позитивну динаміку розвитку *психологічного компоненту* мовленнєвої готовності (рис. 5.6).

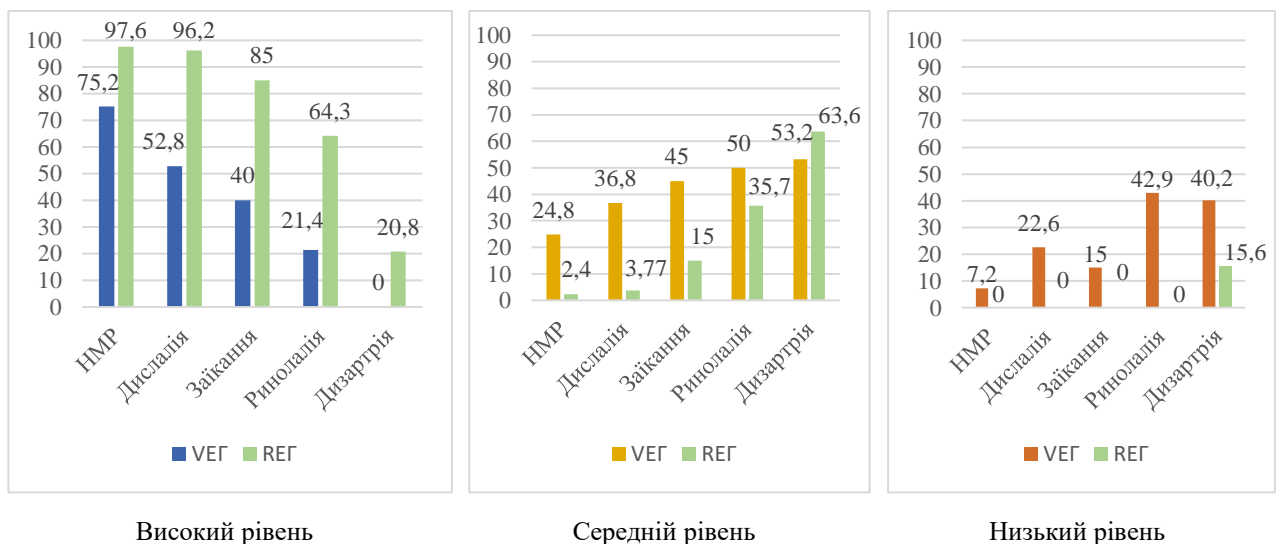


Рис. 5.6. Рівень психологічного компоненту до (V_{EG}) і після (R_{EG}) формувального експерименту

Показник відхилення доводить, що високий рівень (від 104 до 155 балів) психологічного компонента посилюється у всіх досліджуваних дітей старшого дошкільного віку, а саме: в осіб з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 22,4\%$), дислалією ($R_V < 43,4\%$), заїканням ($R_V < 45,0\%$), ринологією ($R_V < 42,9\%$), дизартрією ($R_V < 20,8\%$) (табл. 5.23).

Таблиця 5.23

Порівняльний аналіз показників психологічного компонента

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma n = 607$
	Високий рівень				$R_V \leq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \leq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}		$R_V \leq \leq R_R$	
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	188	75,2	244	97,6	22,4	62	24,8	6	2,4	-22,4	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	134	37,5	272	76,2	38,7	151	42,3	73	20,4	-21,9	72	20,2	12	3,36	-16,8	357
Дислалія	112	52,8	204	96,2	43,4	78	36,8	8	3,77	-33,0	22	10,4	0	0	-10,4	212
Заїкання	16	40,0	34	85,0	45,0	18	45,0	6	15,0	-30,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринологія	6	21,4	18	64,3	42,9	14	50,0	10	35,7	-14,3	8	28,6	0	0	-28,6	28
Дизартрія	0	0	16	20,8	20,8	41	53,2	49	63,6	10,4	36	46,8	12	15,6	-31,2	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	V_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	123,5 ± 21,1								134,9 ± 11,5							
Логопатологія	87,3 ± 31,2								113,4 ± 26,2							
Дислалія	100,7 ± 29,8								130,5 ± 12,0							
Заїкання	96,4 ± 29,9								122,8 ± 20,6							
Ринологія	78,5 ± 28,3								112,6 ± 18,9							
Дизартрія	68,0 ± 22,9								87,5 ± 21,9							

Середній рівень (від 52 до 103 балів) скоротився та прийняв від'ємне значення в дітей із з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 22,4\%$), дислалією ($R_V > 33,0\%$), заїканням ($R_V > 30,0\%$) та ринологією ($R_V > 14,3\%$), а позитивне – в осіб з дизартрією ($R_V < 10,4\%$). Низький рівень (від 0 до 51 балу) спостережено лише в дітей із дизартрією. Показники відхилення є від'ємними у всіх групах дітей з порушеннями мовлення, а саме: з дислалією ($R_V > 10,4\%$), заїканням ($R_V > 15,0\%$) та ринологією ($R_V > 28,6\%$), з дизартрією ($R_V > 31,2\%$).

Середньоарифметичний бал за всіма складовими зріс у всіх групах дітей у порівнянні з констатувальним дослідженням. Оцінці нормотипового психофізичного розвитку після формувального експерименту ($M \pm SD R_{EG} = 134,9 \pm 11,5$) максимально відповідали респонденти із дислалією

(130,5 ± 12,0), заїканням (122,8 ± 20,6), дещо менше – з ринолалією (112,6 ± 18,9) та найменше – з дизартрією (87,5 ± 21,9).

Таким чином виявлені показники дослідження свідчать про успішну корекційно-навчально-розвивальну роботу, що дозволила підвищити рівень психологічного компоненту мовленнєвої готовності на 38,7% в значній кількості старших дошкільників із логопатологією ($V_{EG} 37,5\% < R_{EG} 76,2\%$). Зокрема, позитивна тенденція найбільше спостерігалась в осіб із дислалією ($V_{EG} 52,8\% > R_{EG} 96,2\%$), заїканням ($V_{EG} 40,0\% > R_{EG} 85,0\%$), дещо менше – з ринолалією ($V_{EG} 21,4\% > R_{EG} 64,3\%$) та дизартрією ($V_{EG} 0\% > R_{EG} 20,8\%$). Це підтверджує психологічну готовність дітей до сприймання навчальної програми в закладах загальної середньої освіти. Відсоток показників середнього рівня понизився на 21,9% у всіх групах дітей ($V_{EG} 42,3\% > R_{EG} 20,4\%$), окрім респондентів з дизартрією, в котрих цей показник збільшився на 10,4% ($V_{EG} 53,2\% > R_{EG} 63,6\%$). Також встановлено, що числові дані низького рівня стали меншими у всіх групах дошкільників на 16,8%, ($V_{EG} 27,2\% > R_{EG} 15,6\%$) у порівнянні із попереднім дослідженням. Означені групи респондентів потребують додаткового психологічного розвитку в умовах закладів дошкільної освіти.

Семіотичний компонент. Порівняльний аналіз матеріалів дослідження показує, що включення в освітній процес закладів дошкільної освіти програми з корекційно-навчально-розвивальної роботи вдосконалило в дітей з логопатологією фонематичні, лексичні, граматичні та просодичні компетентності. Зокрема під час вивчення показників констатувального та формувального експериментів, спостережено відхилення ($R_V \geq \leq R_R$), яке доводить, що високий рівень *фонематичних процесів* стає вищим ($R_V < R_R$) на 23,2% в дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та на 56,3% з логопатологією (див. дод. Л.5.1; табл. 5.24).

Таблиця 5.24

Порівняльний аналіз показників фонематичного рівня мовлення

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	192	76,8	250	100	23,2	58	23,2	0	0	-23,2	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	72	20,2	273	76,5	56,3	225	63,0	72	20,2	-42,8	60	16,8	12	3,3	-13,5	357
Дислалія	52	24,5	206	97,2	72,7	138	65,1	6	2,83	-62,2	22	10,4	0	0	-10,4	212
Заїкання	14	35,0	34	85,0	50,0	20	50,0	6	15,0	-35,0	10,4	6,0	0	0	-6,0	40
Ринолалія	6	21,4	22	78,6	57,2	18	64,3	6	21,4	-42,9	4	14,3	0	0	-14,3	28
Дизартрія	0	0	11	14,3	14,3	49	63,6	54	70,1	6,5	28	36,4	12	15,6	-20,8	77
Статистична значимість																
	t_{tab}		$V_{LEG} \geq \leq R_{LEG}$				$R_{NEG} \geq \leq R_{LEG}$				$M \pm SD$					
			t_{em}		$p = 0,05$		t_{em}		$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}			
Нормотиповий	-		-		-		-		-		15,7 ± 2,6		17,1 ± 1,3			
Логопатологія	1,961		10,81		$p < 0,01^{**}$		7,93		$p < 0,01^{**}$		10,7 ± 3,3		14,3 ± 3,8			
Дислалія	1,965		14,38		$p < 0,01^{**}$		1,58		$p = 0,11$		11,8 ± 2,9		16,8 ± 1,9			
Заїкання	1,965		4,61		$p < 0,01^{**}$		1,60		$p = 0,11$		12,3 ± 3,7		16,6 ± 2,2			
Ринолалія	1,969		3,0		$p = 0,58^{**}$		4,55		$p < 0,01^{**}$		11,8 ± 3,8		15,5 ± 2,3			
Дизартрія	1,968		5,0		$p < 0,01^{**}$		26,89		$p < 0,01^{**}$		8,6 ± 2,4		8,6 ± 10,1			

Суттєві зміни спостережено в групі дітей зі дислалією ($R_V < 72,7\%$), ринолалією ($R_V < 57,2\%$), заїканням ($R_V < 50,0\%$), і дещо менше – із дизартрією ($R_V < 14,3\%$). Сформованість фонематичного сприймання, аналізу та уявлення в старших дошкільників вплинули на значення середнього рівня, яке суттєво понизилось в осіб з нормотиповим розвитком ($R_V > 23,3\%$) та в респондентів з логопатологією ($R_V > 42,8\%$), а саме: із дислалією ($R_V > 62,2\%$), ринолалією ($R_V > 42,9\%$), заїканням ($R_V > 35,0\%$) і якоюсь мірою переважав в дітей з дизартрією ($R_V < 6,5\%$). Низький рівень має від'ємне значення ($R_V > R_R$) у всіх категоріях дошкільників з логопатологією (із дислалією ($R_V > 10,4\%$), заїканням ($R_V > 6,0\%$), ринолалією ($R_V > 14,3\%$), дизартрією ($R_V > 20,8\%$)), але наявний лише в 15,6% досліджених з дизартрією.

Методи математичної статистики за t-критерій Стьюдента вказують на покращені фонематичні компетентності в значного відсотка старших дошкільників. Порівняльний аналіз даних свідчить, що нормотиповим показникам ($R_{NEG} \geq \leq R_{LEG}$) найбільше відповідають особи із дислалією ($t_{em} = 1,58$, де $p = 0,11$) та заїканням ($t_{em} = 1,60$, де $p = 0,11$). Варто зауважити, що

значно підвищилась результативність дітей із ринолалією ($t_{em} = 3,0$, де $p = 0,58^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 5,12^{**}$, де $p < 0,01^{**}$), на що вказують порівняльні дані математичної статистики в межах їх груп. Середньостатистичний бал оцінки уподібнюється до нормотипового розвитку ($M \pm SD = 17,1 \pm 1,3$, де M – середньоарифметична бальна оцінка; SD – стандартне статистичне відхилення) в респондентів із дислалією ($16,8 \pm 1,9$) та заїканням ($16,6 \pm 2,2$), дещо менше – із ринолалією ($15,5 \pm 2,3$) та найменше – з дизартрією ($8,6 \pm 10,1$). Визначені матеріали дослідження констатують, що більшість старших дошкільників розпізнавали близькі за звучанням звуки (фонематичного сприйняття), показали вміння виділяти звук із групи звуків, або в слові; правильно виявляли перший та останній звук в слові, визначали кількість звуків у слові (фонематичного аналіз), знаходити звук у назві предмета (фонематичного уявлення). Це сприятиме їх подальшому розвитку під час удосконалення навичок писемного мовлення. Дошкільники, що набирали дещо меншу кількість балів, є на стадії розвитку і потребують більше часу для розвитку фонематичного сприйняття, аналізу та уявлення.

Порівняльний аналіз результатів дослідження *лексичного рівня мовлення* показав покращення експресивного та імпресивного мовлення у всіх групах дошкільників. Високий рівень лексичних вмінь збільшився ($R_V < R_R$) на 8,8% в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та на 19,6% з логопатологією. Успішну динаміку виявлено в досліджених із ринолалією ($R_V < 28,5\%$), дислалією ($R_V < 21,7\%$), з дизартрією ($R_V < 15,6\%$) та заїканням ($R_V < 10,0\%$). Дошкільники характеризувались сформованим імпресивним та експресивним мовленням, який є достатнім для отримання початкової освіти. Середній рівень осунувся в дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 8,8\%$) та двох групах дошкільників з логопатологією ($R_V > 11,5\%$), зокрема: з дислалією ($R_V > 21,7\%$), заїканням ($R_V > 5,0\%$), з ринолалією ($R_V > 14,3\%$) та підвищився в дітей із дизартрією ($R_V < 14,3\%$). Низький рівень спостережено лише в 13,0% ($n=10$) дітей з дизартрією ($R_V > 29,9\%$). В інші групи досліджених цього рівня

не виявлено, тому відхилення приймає від'ємне значення (ринолалія – $R_V > 14,2\%$, заїкання – $R_V > 5,0\%$) (див. дод. Л.5.1; табл. 5.25).

Таблиця 5.25

Порівняльний аналіз показників лексичного рівня мовлення

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	228	91,2	250	100	8,8	22	8,8	0	0	-8,8	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	208	58,3	278	77,9	19,6	110	30,8	69	19,3	-11,5	39	10,9	10	2,8	-8,1	357
Дислалія	166	78,3	212	100	21,7	46	21,7	0	0	-21,7	0	0	0	0	0	212
Заїкання	30	75,0	34	85,0	10,0	8	20,0	6	15,0	-5,0	2	5,0	0	0	-5,0	40
Ринолалія	12	42,9	20	71,4	28,5	12	42,9	8	28,6	-14,3	4	14,2	0	0	-14,2	28
Дизартрія	0	0	12	15,6	15,6	44	57,1	55	71,4	14,3	33	42,9	10	13	-29,9	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$V_{LEG} \geq \leq R_{LEG}$				$R_{NEG} \geq \leq R_{LEG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			$11,4 \pm 1,2$		$11,7 \pm 0,5$				
Логопатологія	1,961	5,60	$p < 0,01^{**}$			7,08	$p < 0,01^{**}$			$9,3 \pm 2,4$		$10,3 \pm 2,2$				
Дислалія	1,965	5,21	$p < 0,01^{**}$			0,42	$p = 0,67$			$10,8 \pm 1,6$		$11,7 \pm 0,6$				
Заїкання	1,965	2,92	$p = 0,57^{**}$			1,82	$p = 0,06$			$9,5 \pm 2,4$		$11,4 \pm 1,4$				
Ринолалія	1,969	2,81	$p = 0,91^{**}$			4,35	$p < 0,01^{**}$			$8,2 \pm 2,7$		$10,7 \pm 1,8$				
Дизартрія	1,968	5,45	$p < 0,01^{**}$			19,09	$p < 0,01^{**}$			$6,2 \pm 1,9$		$7,9 \pm 2,0$				

Статистичний аналіз доводить, що емпіричні показники дітей з логопатологією відповідають нормотиповим ($R_{NEG} \geq \leq R_{LEG}$) у більшості респондентів із дислалією ($t_{em} = 0,42$, де $p = 0,67$) та заїканням ($t_{em} = 1,82$, де $p = 0,06$), менше – з ринолалією ($t_{em} = 4,35$, де $p < 0,01^{**}$) та найменше – з дизартрією ($t_{em} = 19,09$, де $p < 0,01^{**}$). Найбільш позитивні результати прослідковуються під час порівняння матеріалів дослідження до і після проведення формувального впливу ($V_{LEG} \geq \leq R_{LEG}$: ринолалія – $t_{em} = 2,81$, де $p < 0,01^{**}$; дизартрія – $t_{em} = 5,45$, де $p < 0,01^{**}$).

Наближеними до нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD = 21,0 \pm 3,4$) за бальною системою оцінювання вважаються діти із дислалією ($20,9 \pm 3,1$) та заїканням ($20,6 \pm 3,2$), на декілька балів нижчий показник зафіксовано у респондентів із ринолалією ($17,6 \pm 4,2$) та значно нижчий – з дизартрією ($13,3 \pm 4,0$). Варто зауважити, що дані результати вказують про збільшення відсотка осіб, котрі розуміли значення слів, уміло

складали розповіді, обгрунтовано відповідати на запитання, правильно класифікували поняття, визначали протилежні значення слів.

Порівняльний аналіз показників *граматичного рівня мовлення* вказує на збільшення ($R_V < R_R$) високого рівня розвитку у всіх дітей експериментальної групи (з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 14,4\%$), з логопатологією ($R_V < 28,0\%$), а саме: з дислалією ($R_V < 30,2\%$), заїканням ($R_V < 45,0\%$), ринолалією ($R_V < 28,6\%$) та з дизартрією ($R_V < 13,0\%$)) (див. дод. Л.5.1; табл. 5.26).

Таблиця 5.26

Порівняльний аналіз показників граматичного рівня мовлення

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень				$R_V \geq \leq R_R$	$\Sigma_{n=607}$
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	214	85,6	250	100	14,4	36	14,4	0	0	-14,4	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	166	46,5	266	74,5	28,0	117	32,5	73	20,4	-12,1	75	21,0	18	5,04	-15,9	357
Дислалія	140	66,0	204	96,2	30,2	64	30,2	8	3,8	-26,4	8	3,8	0	0	-3,8	212
Заїкання	16	40,0	34	85,0	45,0	18	45,0	6	15,0	-30,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	10	35,7	18	64,3	28,6	12	42,9	10	35,7	-7,2	6	21,4	0	0	-21,4	28
Дизартрія	0	0	10	13,0	13,0	22	28,6	49	63,6	35,0	55	71,4	18	23,4	-48,0	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$V_{LEF} \geq \leq R_{LEF}$			$R_{NEF} \geq \leq R_{LEF}$			$M \pm SD$								
		t_{em}	$p = 0,05$		t_{em}	$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}						
Нормотиповий	–	–	–		–	–		20,9 ± 3,8		23,5 ± 1,6						
Логопатологія	1,961	9,03	$p < 0,01^{**}$		7,04	$p < 0,01^{**}$		15,3 ± 5,8		20,2 ± 5,7						
Дислалія	1,965	8,93	$p < 0,01^{**}$		0,19	$p = 0,84$		18,8 ± 4,9		23,4 ± 1,8						
Заїкання	1,965	5,36	$p < 0,01^{**}$		1,39	$p = 0,16$		16,2 ± 4,7		22,8 ± 2,8						
Ринолалія	1,969	3,19	$p = 0,36^{**}$		4,78	$p < 0,01^{**}$		15,2 ± 5,2		20,7 ± 3,8						
Дизартрія	1,968	7,10	$p < 0,01^{**}$		19,86	$p < 0,01^{**}$		10,4 ± 3,4		14,7 ± 4,4						

Досліджені лексично повно, граматично, логічно, конструктивно узгоджували речення під час опису сюжетної картинки; вміло виживали слова-займенники; перетворювали однину в множину; узгоджували іменник з дієсловом у числі та роді; узгоджували іменник з прикметником у числі, роді та відмінку; відмінювали іменники та прикметники; змінювали дієслова за особами та числами; вживали зменшувальні форми. Респонденти, котрі показали середній рівень, допускали під час виконання завдань незначні помилки, здебільшого через неухважність. Показники відхилення за цим рівнем є від'ємним у

респондентів із заїканням ($R_V > 30,0\%$), дислалією ($R_V > 26,4\%$), нормотиповим розвитком ($R_V > 14,4\%$), ринологією ($R_V > 7,2\%$) і підвищеними в осіб дизартрією ($R_V < 35,0\%$). Спадні показники низького рівня було виявлено у всіх дітей з логопатологією (із дислалією ($R_V > 3,8\%$), заїканням ($R_V > 15,0\%$), ринологією ($R_V > 21,4\%$), дизартрією ($R_V > 48,0\%$)), окрім того, їх виявили лише в 23,4% (n-18) дошкільників із дизартрією, котрі повільно виконували завдання та допускали більше трьох помилок. Вони часто сподівалися на стимулювальну підтримку з боку педагога. Хоча достеменний аналіз складових граматичного рівня за балами вказує на позитивну динаміку їх розвитку слів.

Порівняльний аналіз статистичних даних ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) підтверджує досягнення в респондентів із дислалією ($t_{em} = 0,19$, де $p = 0,19$) та заїканням ($t_{em} = 1,39$, де $p = 0,16$), дещо менше – з ринологією ($t_{em} = 4,78$, де $p < 0,01^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 19,86$, де $p < 0,01^{**}$), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком. Значні зміни відбулися і в середині кожної групи, під час порівняння їх результатів до і після корекційного впливу ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$), зокрема в осіб з ринологією ($t_{em} = 3,19$, де $p = 0,36^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 7,10$, де $p < 0,01^{**}$), показники котрих є більш значимими, ніж в інших групах, що засвідчує динаміку їх розвитку. Середня оцінка вказує, що діти з логопатологією мали бали, подібні до результатів дітей з нормотиповим розвитком ($M \pm SD = 23,5 \pm 1,6$), а саме: з дислалією ($23,4 \pm 1,8$) та заїканням ($22,8 \pm 2,8$), дещо менше – респонденти з ринологією ($20,7 \pm 3,8$) і найменше – з дизартрією ($14,7 \pm 4,4$).

Зіставлені матеріали досліджень **просодичного рівня мовлення** свідчать про зростання ($R_V < R_R$) високого рівня у всіх респондентів з логопатологією ($R_V < 28,4\%$), а саме: із заїканням ($R_V < 50,0\%$), ринологією ($R_V < 42,8\%$) з дислалією ($R_V < 29,3\%$) та дизартрією ($R_V < 10,4\%$) (див. дод. Л.5.1; табл. 5.27).

Таблиця 5.27

Порівняльний аналіз показників просодичного рівня мовлення

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	250	100	250	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	168	47,1	270	75,6	28,5	127	35,6	69	19,3	-16,3	62	17,4	18	5,1	-12,3	357
Дислалія	150	70,7	212	100	29,3	62	29,3	0	0	-29,3	0	0	0	0	0	212
Заїкання	14	35,0	34	85,0	50,0	20	50,0	6	15,0	-35,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	4	14,3	16	57,1	42,8	10	35,7	12	42,9	7,2	14	50,0	0	0	-50,0	28
Дизартрія	0	0	8	10,4	10,4	35	45,5	51	66,2	20,7	42	54,5	18	23,4	-31,1	77
Статистична значимість																
	t_{lab}	$VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$			$RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$			$M \pm SD$								
		t_{em}	$p = 0,05$		t_{em}	$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}						
Нормотиповий	–	–	–		–	–		7,6 ± 0,5		7,9 ± 0,2						
Логопатологія	1,961	6,86	$p < 0,01^{**}$		7,87	$p < 0,01^{**}$		4,6 ± 2,5		6,8 ± 2,5						
Дислалія	1,965	16,74	$p < 0,01^{**}$		1,22	$p = 0,22$		6,3 ± 0,9		7,9 ± 0,3						
Заїкання	1,965	4,05	$p = 0,02^{**}$		4,18	$p < 0,01^{**}$		4,6 ± 2,2		7,2 ± 1,8						
Ринолалія	1,969	3,69	$p = 0,10^{**}$		8,76	$p < 0,01^{**}$		2,7 ± 2,5		6,1 ± 2,2						
Дизартрія	1,968	3,50	$p = 0,06^{**}$		23,23	$p < 0,01^{**}$		2,6 ± 2,4		3,5 ± 2,1						

У дітей врегульовано силу голосу, темп мовлення, спостережена виразна інтонація та чітка дикція. Дошкільники, котрим відповідав середній рівень, мали неточності у звуковимові, недостатньо емоційно передавали зміст творів. Показники відхилення мають від'ємне значення у дітей з логопатологією ($R_V > 16,3\%$), а саме: з дислалією ($R_V > 29,3\%$), заїканням ($R_V > 35,0\%$), збільшені на 7,2% в осіб з ринолалією та на 20,7% з дизартрією. Низький рівень виявлено лише в 23,4% (n-18) респондентів із дизартрією, в котрих просодичні вміння формуються уповільнено. Необхідно продовжувати роботу над розвитком диханням для подальшого формування сили голосу, темпу мовлення; знайомити дитину із емоційною складовою мовлення задля формування інтонаційної виразності, продовжувати роботу над звуковимовою, щоб розвинути чіткість дикції.

Емпіричні результати дітей з логопатологією під час порівняння до (VL_{EG}) і після (RL_{EG}) проведення формувальних заходів ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) вказували на ефективність розробленої методики. Значному відсотку респондентів із дислалією ($t_{em} = 1,2259$, де $p = 0,2215$) відповідали показники, які вважаються

статистично незначимими та наближуються до нормотипового розвитку. В інших дітей, в котрих були засвідчені психосоматичні, анатомо-фізіологічні розлади, емпіричні дані (навіть після корекційного впливу) дещо збільшені, а саме: в деяких дітей із заїканням ($t_{em} = 4,18$, де $p < 0,01^{**}$) відчутні проблеми в темпі та інтонації мовлення; з ринологією ($t_{em} = 8,76$, де $p < 0,01^{**}$) – помітні труднощі в дикції та силі глосу; з дизартрією ($t_{em} = 23,23$, де $p < 0,01^{**}$) – недосконалі тією чи іншою мірою всі просодичні вміння. Але порівняльний аналіз матеріалів дослідження в межах цих груп ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) все ж таки вказує на прогресивну динаміку в розвитку просодичного рівня мовлення (діти із заїканням ($t_{em} = 4,05$, де $p = 0,02^{**}$), ринологією ($t_{em} = 3,69$, де $p = 0,10^{**}$) та дизартрією ($t_{em} = 3,50$, де $p = 0,06^{**}$), це є свідченням позитивних результатів та ефективності формувального впливу.

За бальною системою оцінювання встановлено, що майже відповідають нормотиповому психофізичному розвитку ($M \pm SD RN_{EG} = 7,9 \pm 0,2$) діти із дислалією ($7,9 \pm 0,3$), наближені до нього – із заїканням ($7,2 \pm 1,8$) та ринологією ($6,1 \pm 2,2$), збільшену дистанцію мають респонденти з дизартрією ($3,5 \pm 2,1$). Порівняльний аналіз середньоарифметичних даних підтверджує продуктивність розробленого блоку завдань, що спрямований на розвиток вмінь та формування знань просодичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Узагальнений порівняльний аналіз констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) досліджень вказує, що корекційно-навчально-розвиткова програма позитивно вплинула на розвиток **семіотичного компоненту** мовленнєвої готовності (рис. 5.7).

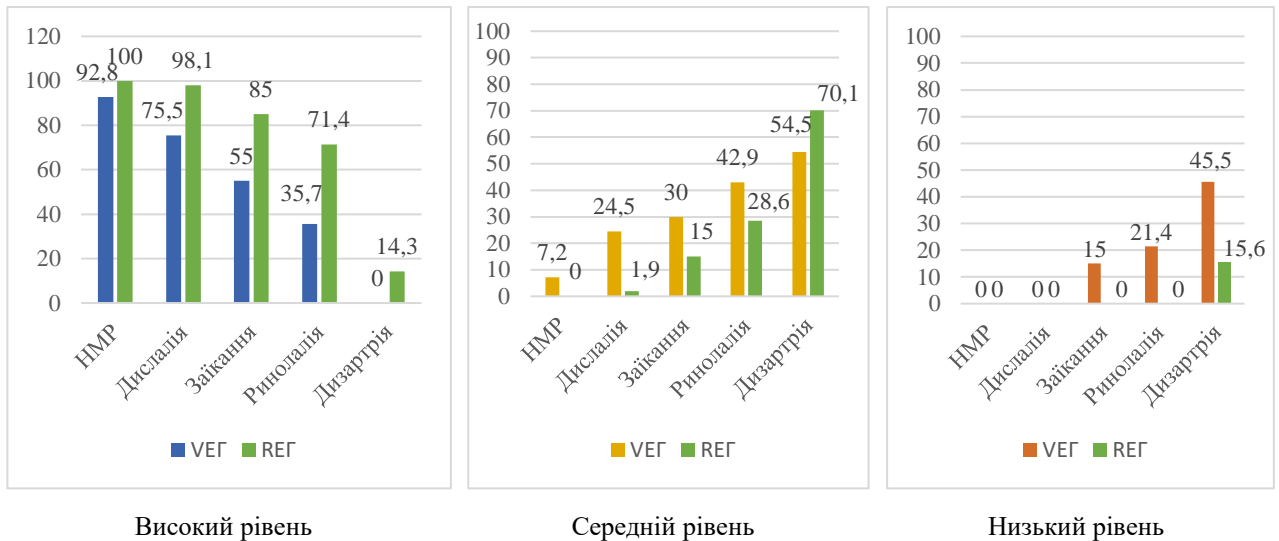


Рис. 5.7. Рівень семіотичного компонента до (VEG) і після (REG) формувального експерименту

Показник відхилення доводить, що високий рівень (від 42 до 62 балів) семіотичного компонента піднявся за всіма категоріями дітей, його динаміка, як правило, залежала від початкового рівня розвитку та індивідуальних можливостей. Тому діти, в котрих він був сформований на початковому етапі дослідження, мали знижене відхилення. Найбільшу сформованість спостерігаємо в осіб з ринологією ($R_V < 35,7\%$), заїканням ($R_V < 30,0\%$), дислалією ($R_V < 22,6\%$), дизартрією ($R_V < 14,3\%$) та нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 7,2\%$). Відповідно групи дітей із середнім рівнем (від 21 до 41 бала) зменшилися, їх показники приймали від'ємне значення, зокрема, в дітей із дислалією ($R_V > 22,6\%$), заїканням ($R_V > 15,0\%$), ринологією ($R_V > 14,3\%$), нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 7,2\%$), а позитивне відхилення спостережено в осіб з дизартрією ($R_V < 15,6\%$). Низький рівень (від 0 до 20 балів) встановлено лише у дітей із дизартрією. Показники відхилення за цим рівнем є від'ємними в трьох групах дітей з порушеннями мовлення, а саме: заїканням ($R_V > 15,0\%$) та ринологією ($R_V > 21,4\%$), з дизартрією ($R_V > 29,9\%$) (табл. 5.28).

Таблиця 5.28

Порівняльний аналіз показників семіотичного компонента

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq R_R$	Низький рівень				$R_V \geq R_R$	
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	232	92,8	250	100	7,2	18	7,2	0	0	-7,2	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	192	53,7	273	76,5	22,8	118	33,1	72	20,2	-12,9	47	13,2	12	3,3	-9,9	357
Дислалія	160	75,5	208	98,1	22,6	52	24,5	4	1,9	-22,6	0	0	0	0	0	212
Заїкання	22	55,0	34	85,0	30,0	12	30,0	6	15,0	-15,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	10	35,7	20	71,4	35,7	12	42,9	8	28,6	-14,3	6	21,4	0	0	-21,4	28
Дизартрія	0	0	11	14,3	14,3	42	54,5	54	70,1	15,6	35	45,5	12	15,6	-29,9	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	V_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	55,8 ± 7,9								60,8 ± 2,0							
Логопатологія	40,1 ± 13,3								51 ± 13,4							
Дислалія	47,9 ± 9,9								60,2 ± 3,6							
Заїкання	42,4 ± 13,6								57,7 ± 8,2							
Ринолалія	38,0 ± 14,2								52,7 ± 9,9							
Дизартрія	26,5 ± 9,6								36,4 ± 10,7							

Середньоарифметичний бал за всіма складовими семіотичного компонента зріс у всіх групах дітей у порівнянні з констатувальним дослідженням. Оцінці нормотипового психофізичного розвитку після формувального експерименту ($M \pm SD R_{EG} = 60,8 \pm 2,0$) максимально відповідали респонденти із дислалією ($60,2 \pm 3,6$), заїканням ($57,7 \pm 8,2$), дещо менше – з ринолалією ($52,7 \pm 9,9$) та найменше – з дизартрією ($36,4 \pm 10,7$).

Таким чином визначені показники дослідження доводять ефективність корекційно-навчально-розвиткової програми, яка підняла рівень сформованості семіотичного компоненту мовленнєвої готовності на 22,8% в значного відсотка респондентів із логопатологією ($V_{EG} 53,7\% < R_{EG} 76,5\%$), а саме: в осіб із дислалією ($V_{EG} 75,5\% > R_{EG} 98,1\%$), заїканням ($V_{EG} 55,0\% > R_{EG} 85,0\%$), з ринолалією ($V_{EG} 35,7\% > R_{EG} 71,4\%$) та дизартрією ($V_{EG} 0\% > R_{EG} 14,3\%$). Це підтверджує мовленнєво-мовну компетентність дітей та їх готовність навчатися в закладах загальної середньої освіти. Показники середнього рівня понизились на 12,9% у всіх групах дітей ($V_{EG} 33,1\% > R_{EG} 20,2\%$), окрім респондентів з дизартрією, в котрих цей результат збільшився на 15,6% ($V_{EG} 54,5\% > R_{EG} 70,1\%$).

Додатково визначено, що низький рівень скоротився у всіх групах дошкільників на 9,9%, ($V_{EG} 13,2\% > R_{EG} 3,3\%$) у порівнянні із констатувальним експериментом.

Діяльнісний компонент. Порівняльний аналіз матеріалів дослідження свідчить, про динаміку рівня говоріння та аудіювання в дітей з логопатологією (див. дод. Л.5.1). Зокрема високий рівень *говоріння* збільшився ($R_V < R_R$) на 20,0% в дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та на 29,2% з логопатологією (табл. 5.29).

Таблиця 5.29

Порівняльний аналіз показників говоріння

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq R_R$	Низький рівень				$R_V \geq R_R$	
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	200	80,0	250	100	20,0	44	17,6	0	0	-17,6	6	2,4	0	0	-2,4	250
Логопатологія	170	47,6	274	76,8	29,2	127	35,6	74	20,7	-14,9	60	16,8	9	2,5	-14,3	357
Дислалія	156	73,6	207	97,6	24,0	36	17,0	5	2,4	-14,6	20	9,43	0	0	-9,4	212
Заїкання	10	25,0	34	85,0	60,0	24	60,0	6	15,0	-45,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	4	14,3	20	71,4	57,1	14	50,0	8	28,6	-21,4	10	35,7	0	0	-35,7	28
Дизартрія	0	0	13	16,9	16,9	53	68,8	55	71,4	2,6	24	31,2	9	11,7	-19,5	77
	Статистична значимість															
	t_{tab}	$VL_{EG} \geq RL_{EG}$				$RN_{EG} \geq RL_{EG}$				$M \pm SD$						
		t_{em}	$p = 0,05$			t_{em}	$p = 0,05$			V_{EG}		R_{EG}				
Нормотиповий	–	–	–			–	–			7,9 ± 1,6		8,9 ± 0,3				
Логопатологія	1,961	8,35	$p < 0,01^{**}$			7,73	$p < 0,01^{**}$			6,2 ± 2,1		7,6 ± 1,7				
Дислалія	1,965	7,70	$p < 0,01^{**}$			1,52	$p = 0,12$			7,3 ± 1,8		8,8 ± 0,7				
Заїкання	1,965	4,95	$p < 0,01^{**}$			4,79	$p < 0,01^{**}$			5,8 ± 1,9		8,3 ± 1,3				
Ринолалія	1,969	4,15	$p = 0,03^{**}$			4,15	$p < 0,01^{**}$			5,3 ± 2,1		8,0 ± 1,3				
Дизартрія	1,968	5,01	$p < 0,01^{**}$			20,97	$p < 0,01^{**}$			4,7 ± 1,3		5,9 ± 1,5				

Найбільше покращення спостерігали у групі дітей зі заїканням ($R_V < 60,0\%$), ринолалією ($R_V < 57,1\%$), дислалією ($R_V < 24,0\%$) і дещо менше – із дизартрією ($R_V < 16,9\%$). Обґрунтована методика, що спрямована на формування діяльнісного компонента, дозволила розвинути в дітей мовленнєві компетентності, зокрема вміння розпочинати та підтримувати бесіду, логічно та конструктивно висловлювати власну думку, використовувати мовні знання та вміння під час співпраці із однолітками в умовах гри та з дорослими в процесі навчання. Розвинуті вміння вплинули й на показник середнього рівня, який став нижчим в дітей з нормотиповим розвитком ($R_V > 17,6\%$) та в респондентів з

логопатологією ($R_V > 14,9\%$), а саме: із заїканням ($R_V > 45\%$), ринолалією ($R_V > 21,4$), дислалією ($R_V > 16,8\%$). Але дещо переважає в дітей з дизартрією ($R_V < 2,6\%$). Старші дошкільники відрізнялись меншою комунікабельністю, як правило, віддавали лідируючі позиції більш активним одноліткам. У спілкуванні із педагогом стримані, але рішуче погоджуються на співпрацю. Низький рівень виявлено лише в 11,7% (n-9) осіб із дизартрією, котрі намагались уникати розмов під час колективних взаємодій. Відхилення в групах дошкільників має від'ємне значення ($R_V > R_R$) (нормотиповий розвиток ($R_V > 2,4\%$), логопатологія ($R_V > 14,3\%$), зокрема дислалія ($R_V > 9,4\%$), заїкання ($R_V > 15,0\%$), ринолалія ($R_V > 35,7\%$), дизартрія ($R_V > 19,5\%$)).

Статистичний аналіз (t-критерій Стьюдента) матеріалів дослідження констатувального (V) та формувального експериментів (R) вказує на прогрес у формуванні кожної групи респондентів з логопатологією (L_{EG}) та з нормотиповим психофізичним розвитком (N_{EG}). Корекційно-навчально-розвиткова програма дозволила вплинути на рівень розвитку говоріння дітей з логопатологією, їх показники здебільшого відповідають респондентам з нормотиповим розвитком ($RN_{EG} \geq RL_{EG}$), зокрема ця тенденція характерна респондентам із дислалією ($t_{em} = 1,52$, де $p = 0,12$) дещо менше – із заїканням ($t_{em} = 4,79$, де $p < 0,01^{**}$), ринолалією ($t_{em} = 4,15$, де $p < 0,01^{**}$) та найменше – із дизартрією ($t_{em} = 20,97$, де $p < 0,01^{**}$). Під час дослідження спостерігалась особливість поведінки дітей в колективі однолітків та з педагогом на заняттях. Так, діти із дислалією поводитися енергійно, невимушено, їх мовленнєві недоліки (в декотрих) не заважали приймати активну участь у різних комунікативних заходах. Більш стримано поводитися старші дошкільники із заїканням. Вони включались в різні ігрові завдання, сюжетно-рольові вистави, спільну мовленнєву діяльність з іншими дітьми, але спокійно поступалися в спілкуванні більш вербально-активним одноліткам, не відчуваючи при цьому дискомфорту. Діти із ринолалією для комфортного спілкування обирали лояльніших партнерів, з якими не відчували вербального дискомфорту. Старші дошкільники із дизартрією прагнули до невербальних взаємодій як з

однолітками, так і з дорослими. Їм подобалось гратися, бігати, щось майструвати, малювати, але без включення мовленнєвого навантаження (писати, читати, розповідати, відповідати на запитання тощо), котре їх дещо засмучувало.

У всіх досліджуваних респондентів з логопатологією після розвивальних заходів середній бал оцінки наближується до показників нормотипового розвитку ($M \pm SD = 8,9 \pm 0,3$, де M – середньоарифметична бальна оцінка; SD – стандартне відхилення), а саме: в осіб із дислалією ($8,8 \pm 0,7$) та заїканням ($8,3 \pm 1,3$), дещо менше – із ринолалією ($8,0 \pm 1,3$) та найменше – з дизартрією ($5,9 \pm 1,5$). Визначені матеріали дослідження доводять ефективність впровадженої корекційної методики.

Під час вивчення порівняльних результатів з *аудіювання* було визначено, що високому рівню притаманний поступ ($R_V < R_R$) на 29,6% в старших дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та на 30,8% з логопатологією. Найбільші зміни спостережено в групі дітей зі заїканням ($R_V < 55,0\%$) ринолалією ($R_V < 50,0\%$), дислалією ($R_V < 28,3\%$) та менше – із дизартрією ($R_V < 18,2\%$). Визначені дані вказують на достатню сформованість у респондентів вміння розуміти мовлення своїх однолітків та дорослих. Діти, котрі не могли передати зміст оповідання або не правильно тлумачили звернене мовлення близького оточення, мали середні показники. Відхилення цього рівня у всіх респондентів є від'ємним (з нормотиповим розвитком ($R_V > 28,8\%$) та в респондентів з логопатологією ($R_V > 18,5\%$), а саме: із ринолалією ($R_V > 28,6\%$), дислалією ($R_V > 20,8\%$), заїканням ($R_V > 30,0\%$), з дизартрією ($R_V > 2,6\%$). Низький рівень виявлено лише в 11,7% (n - 9) дітей із дизартрією, який значно зменшився у порівнянні із констатувальними показниками дослідження ($V_{EG} 27,3\% > R_{EG} 11,7\%$) Старші дошкільники стали більш соціально активними, але недорозвинуті мовленнєво-мовні компетентності заважають їхній комфортній взаємодії з колективом. Відхилення у всіх групах з логопатологією ($R_V > 12,3\%$) має від'ємне значення, зокрема дислалія ($R_V > 7,5\%$), заїкання ($R_V > 25,0\%$), ринолалія ($R_V > 21,4\%$), дизартрія ($R_V > 15,6\%$) (табл. 5.30).

Таблиця 5.30

Порівняльний аналіз показників аудіювання

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	176	70,4	250	100	29,6	72	28,8	0	0	-28,8	2	0,8	0	0	-0,8	250
Логопатологія	158	44,3	268	75,1	30,8	146	40,9	80	22,4	-18,5	53	14,8	9	2,5	-12,3	357
Дислалія	142	67,0	202	95,3	28,3	54	25,5	10	4,7	-20,8	16	7,5	0	0	-7,5	212
Заїкання	10	25,0	32	80,0	55,0	20	50,0	8	20,0	-30,0	10	25,0	0	0	-25,0	40
Ринолалія	6	21,4	20	71,4	50,0	16	57,1	8	28,6	-28,5	6	21,4	0	0	-21,4	28
Дизартрія	0	0	14	18,2	18,2	56	72,7	54	70,1	-2,6	21	27,3	9	11,7	-15,6	77
	Статистична значимість															
	t_{lab}	$VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$			$RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$			$M \pm SD$								
		t_{em}	$p = 0,05$		t_{em}	$p = 0,05$		V_{EG}		R_{EG}						
Нормотиповий	–	–	–		–	–		7,7 ± 1,6		8,8 ± 0,7						
Логопатологія	1,961	7,60	$p < 0,01^{**}$		6,78	$p < 0,01^{**}$		6,3 ± 2,1		7,6 ± 1,7						
Дислалія	1,965	7,13	$p < 0,01^{**}$		0,01	$p = 0,98$		7,4 ± 1,9		8,8 ± 0,6						
Заїкання	1,965	5,03	$p < 0,01^{**}$		1,95	$p < 0,05$		5,7 ± 2,1		8,4 ± 1,2						
Ринолалія	1,969	3,69	$p = 0,10^{**}$		3,35	$p = 0,10^{**}$		5,5 ± 2,1		8,0 ± 1,3						
Дизартрія	1,968	3,85	$p = 0,02^{**}$		18,25	$p < 0,01^{**}$		4,9 ± 1,4		5,9 ± 1,4						

Статистичний аналіз ($RN_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) зафіксував покращені вміння аудіювання в респондентів із дислалією ($t_{em} = 0,01$, де $p = 0,98$) та заїканням ($t_{em} = 1,95$, де $p = 1,95$), дещо менше – з ринолалією ($t_{em} = 3,35$, де $p = 0,10^{**}$) та найменше – із дизартрією ($t_{em} = 18,25$, де $p < 0,01^{**}$) у порівнянні з нормотиповими показниками. Незважаючи на статистичну відстань між однолітками без мовленнєвих порушень в межах визначених груп ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) осіб з ринолалією ($t_{em} = 3,69$, де $p = 0,10^{**}$) та дизартрією, ($t_{em} = 3,85^{**}$, де $p = 0,02^{**}$) можна також прослідкувати позитивну динаміку їх розвитку, на що, зокрема, вказує збільшена середньоарифметична бальна оцінка. Так, в старших дошкільників з дислалією ($8,8 \pm 0,6$), заїканням ($8,4 \pm 1,2$), в деяких дітей із ринолалією ($8,0 \pm 1,3$) бали відповідали нормотиповому розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 8,8 \pm 0,7$), дещо менше – з дизартрією ($5,9 \pm 1,4$). Зважаючи на порівняльний аналіз попереднього та останнього досліджень, ($VL_{EG} \geq \leq RL_{EG}$) можна стверджувати, що значний відсоток дітей з логопатологією поліпшили свій рівень аудіювання.

Узагальненні показники порівняльного аналізу констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) досліджень свідчать, що програма корекційно-навчально-розвивальної роботи змогли вдосконалити рівень *діяльнісного компоненту* мовленнєвої готовності (рис. 5.8).

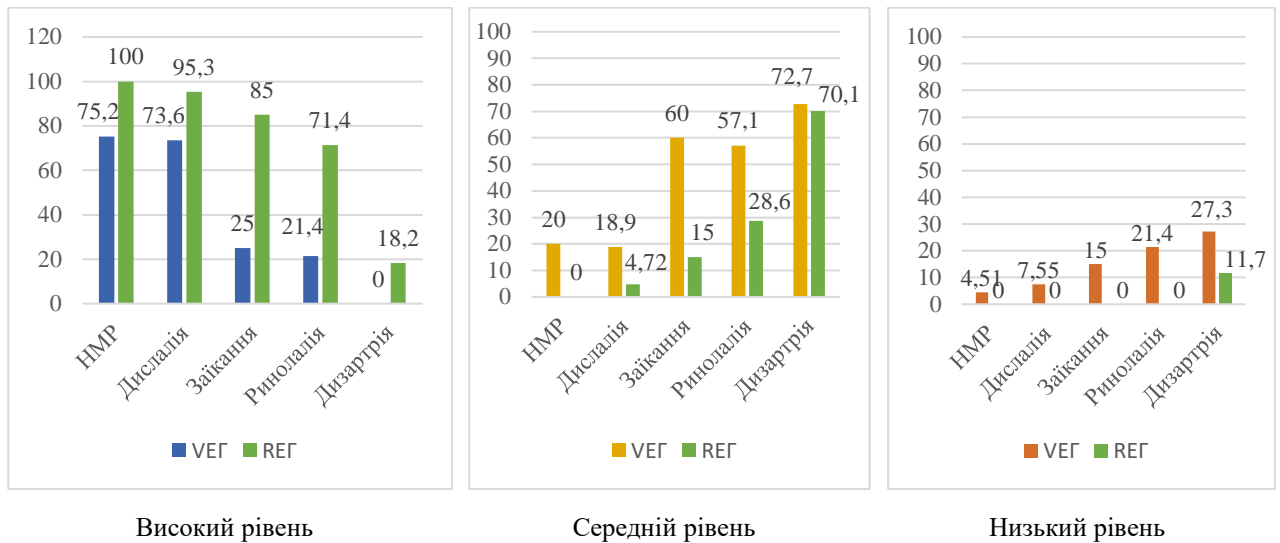


Рис. 5.8. Рівень діяльнісного компоненту до (V_{EG}) і після (R_{EG}) формувального експерименту

Показник відхилення вказує, що високий рівень (від 13 до 18 балів) діяльнісного компонента характеризується позитивною динамікою у всіх досліджених дітей. Найкраще відхилення продемонстровано в групах осіб з заїканням ($R_V < 60,0\%$), ринолалією ($R_V < 50,0\%$), менше – з нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V < 24,4\%$) та дислалією ($R_V < 21,7\%$), ще менше – з дизартрією ($R_V < 18,2\%$). Групи дітей із середнім рівнем (від 7 до 12 бала) зменшилися, їх показники приймали від’ємне значення, зокрема в дітей із заїканням ($R_V > 45,0\%$), ринолалією ($R_V > 28,5\%$), нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 20,0\%$), дислалією ($R_V > 14,2\%$) та з дизартрією ($R_V < 2,6\%$). Низький рівень (від 0 до 6 балів) встановлено лише у дітей із дизартрією. Показники відхилення за цим рівнем є від’ємними у всіх категоріях досліджених респондентів, а саме: з ринолалією ($R_V > 21,4\%$), дизартрією ($R_V > 15,6\%$), заїканням ($R_V > 15,0\%$) дислалією ($R_V > 7,5\%$) та нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 4,5\%$) (табл. 5.31).

Таблиця 5.31

Порівняльний аналіз показників діяльнісного компонента

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \geq \leq R_R$	Низький рівень				$R_V \geq \leq R_R$	
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Нормотиповий	188	75,2	250	100	24,8	50	20,0	0	0	-20	12	4,51	0	0	-4,51	250
Логопатологія	172	48,2	270	75,6	27,4	136	38,1	78	21,8	-16,3	49	13,7	9	2,6	-11,1	357
Дислалія	156	73,6	202	95,3	21,7	40	18,9	10	4,72	-14,2	16	7,55	0	0	-7,5	212
Заїкання	10	25,0	34	85,0	60,0	24	60,0	6	15,0	-45,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринолалія	6	21,4	20	71,4	50,0	16	57,1	8	28,6	-28,5	6	21,4	0	0	-21,4	28
Дизартрія	0	0	14	18,2	18,2	56	72,7	54	70,1	-2,6	21	27,3	9	11,7	-15,6	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	V_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	13,1 \pm 2,7								17,9 \pm 0,2							
Логопатологія	12,4 \pm 4,1								15,3 \pm 3,4							
Дислалія	14,7 \pm 3,6								17,6 \pm 1,3							
Заїкання	11,6 \pm 3,9								16,6 \pm 2,2							
Ринолалія	10,7 \pm 4,1								16,0 \pm 2,7							
Дизартрія	9,7 \pm 2,7								11,8 \pm 2,9							

За визначеними складовими (говоріння та аудіювання) діяльнісного компонента середньоарифметичний бал піднявся в групах досліджуваних дітей у порівнянні з констатувальним експериментом. До оцінки нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 17,9 \pm 0,2$) наближувалися бали респондентів із дислалією ($17,6 \pm 1,3$), заїканням ($16,6 \pm 2,2$), дещо менше – з ринолалією ($16,0 \pm 2,7$) та найменше – з дизартрією ($11,8 \pm 2,9$).

Таким чином визначені показники дослідження доводять ефективність корекційно-навчально-розвиткової програми, яка вдосконалила навички діяльнісного компонента мовленнєвої готовності на 24,8% в значного відсотка респондентів із логопатологією ($V_{EG} 48,2\% < R_{EG} 75,6\%$), а саме: в осіб із дислалією ($V_{EG} 73,6\% > R_{EG} 95,3\%$), заїканням ($V_{EG} 25,0\% > R_{EG} 85,0\%$), з ринолалією ($V_{EG} 21,4\% > R_{EG} 71,4\%$) та дизартрією ($V_{EG} 0\% > R_{EG} 18,2\%$). Середній рівень скоротився на 16,3% у всіх групах дітей ($V_{EG} 38,1\% > R_{EG} 21,8\%$). Додатково визначено, що дані низького рівня спали у всіх групах дошкільників на 11,1%, ($V_{EG} 13,7\% > R_{EG} 2,6\%$) у порівнянні із констатувальним експериментом.

Систематизація результатів експериментального дослідження вказує на ефективність корекційно-навчально-розвиткова програми, яка спрямована на формування компонентів та їх складових *мовленнєвої готовності* дітей з логопатологією до інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти (рис. 5.9).

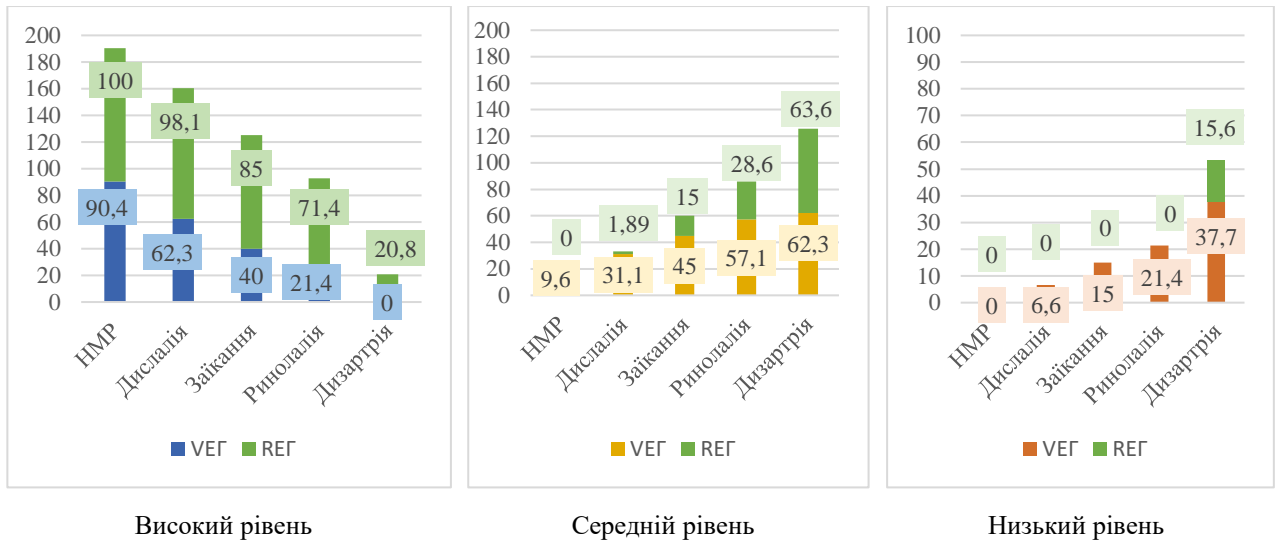


Рис. 5.9. Рівень мовленнєвої готовності до (VEG) і після (REG) корекційної навчально-розвивальної роботи

Розрахований показник відхилення свідчить, що високий рівень (від 158 до 235 балів) мовленнєвої готовності покращився у всіх категоріях дітей старшого дошкільного віку. Динаміка цього показника, залежала від актуального розвитку, який був зафіксований в констатувальному експерименті. Визначене відхилення вказує, який відсоток дітей після формувальних заходів покращив свій рівень знань та вмінь з нижчого рівня до вищого. Зважаючи на те, що 90,4% дітей з нормотиповим психофізичним розвитком мали вже розвинуті досліджені навички, то їх відхилення складало лише 9,6%. Збільшену кількість осіб прослідковуємо в респондентів з логопатологією ($R_V < 34,8\%$), зокрема із ринолалією ($R_V < 50,0\%$), заїканням ($R_V < 45,0\%$), менше – з дислалією ($R_V < 35,8\%$) та дизартрією ($R_V < 20,8\%$). Значно зменшилися групи дітей, котрі мали середній рівень (від 79 до 157 балів), їх результати відображали від'ємне значення, зокрема в осіб із заїканням ($R_V > 30,0\%$), дислалією ($R_V > 29,2\%$), ринолалією ($R_V > 28,5\%$), нормотиповим психофізичним розвитком ($R_V > 9,6\%$).

Збільшився цей рівень на 2,6% в респондентів із дизартрією. Низький рівень (від 0 до 78 балів) спостережено лише у 15,6% (n=12) дітей із дизартрією. Показники відхилення за цим рівнем є від'ємними у всіх категоріях досліджених з логопатологією, а саме: дизартрією ($R_V > 22,1\%$), з ринологією ($R_V > 21,4\%$), заїканням ($R_V > 15,0\%$) дислалією ($R_V > 6,6\%$) (табл. 5.32).

Таблиця 5.32

Порівняльний аналіз показників мовленнєвої готовності

Категорії дітей	Показники відхилення $R_V \geq \leq R_R$ (у%)															$\Sigma_{n=607}$
	Високий рівень				$R_V \leq \leq R_R$	Середній рівень				$R_V \leq \leq R_R$	Низький рівень					
	V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			V_{EG}		R_{EG}			
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
Нормотиповий	226	90,4	250	100	9,6	24	9,6	0	0	-9,6	0	0	0	0	0	250
Логопатологія	154	43,1	278	77,9	34,8	148	41,5	67	18,8	-22,7	55	15,4	12	3,36	-12,1	357
Дислалія	132	62,3	208	98,1	35,8	66	31,1	4	1,8	-29,2	14	6,6	0	0	-6,6	212
Заїкання	16	40,0	34	85,0	45,0	18	45,0	6	15,0	-30,0	6	15,0	0	0	-15,0	40
Ринологія	6	21,4	20	71,4	50,0	16	57,1	8	28,6	-28,5	6	21,4	0	0	-21,4	28
Дизартрія	0	0	16	20,8	20,8	48	62,3	49	63,6	1,3	29	37,7	12	15,6	-22,1	77
	Статистичний аналіз бальної оцінки $M \pm SD$															
	V_{EG}								R_{EG}							
Нормотиповий	191,4 ± 29,9								213,2 ± 12,9							
Логопатологія	138,9 ± 48,9								179,4 ± 42,5							
Дислалія	163,3 ± 43,2								207,7 ± 16,4							
Заїкання	150,5 ± 46,5								195,8 ± 30,5							
Ринологія	127,2 ± 46,4								181,0 ± 31,0							
Дизартрія	104,4 ± 34,7								135,8 ± 35,3							

Визначений сумарно-кількісний показник балів усіх компонентів та їх складових вказує на динаміку зростання мовленнєвої готовності в групах досліджених дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Зокрема нормотиповий показник ($M \pm SD R_{EG} = 213,2 \pm 12,9$) спостережено в респондентів із дислалією ($207,7 \pm 16,4$) та заїканням ($195,8 \pm 30,5$). Дещо меншу кількість балів накопичували діти із ринологією ($181,0 \pm 31,0$) і найменшу – з дизартрією ($135,8 \pm 35,3$).

Отже, аналіз результатів дослідження показав, що мовленнєва готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти була сформована в більшості досліджених дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($V_{EG} 43,1\% < R_{EG} 77,9\%$), а саме: в осіб із дислалією ($V_{EG} 62,3\% > R_{EG} 98,1\%$),

заїканням ($V_{EG} 405,0\% > R_{EG} 85,0\%$), з ринолалією ($V_{EG} 21,4\% > R_{EG} 71,4\%$) та дизартрією ($V_{EG} 0\% > R_{EG} 20,8\%$). Показники середнього рівня скоротилися на 22,7% у всіх групах дітей ($V_{EG} 41,5\% > R_{EG} 18,8\%$), низького – на 12,1%, ($V_{EG} 15,4\% > R_{EG} 3,4\%$). Окрім того, низький рівень був притаманний лише респондентам із дизартрією. Незважаючи на незадовільні результати старших дошкільників з дизартрією, в умовах експерименту прослідковується позитивно-динамічний їх розвиток. Діти цієї групи стали значно уважнішими, зацікавленішими, витривалішими та активнішими в співпраці з однолітками та педагогом. Під час формувальних заходів демонстрували успішніші результати, ніж у попередньому дослідженні. Але їх уповільнена психомоторна функційність та залежність від допомоги дорослих у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком впливала на швидкість та якість виконаних завдань. Спостерігалось зростання результатів, але за вибудованими критеріями все ж таки вони відповідали низькому рівню. Визначені показники свідчать, що ці діти шести років не досягли достатнього темпу розвитку, який дозволив би їм опанувати програму початкових класів, і потребують додаткової корекційно-навчально-розвиткової роботи в закладі дошкільної освіти.

Висновки до п'ятого розділу

Показники емпіричного дослідження і теоретичний аналіз наукових джерел щодо проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією дали змогу обґрунтувати дидактико-психологічні наукові позиції, вивчити зміст сучасних корекційних програм навчання та виховання дошкільників, враховувати підходи щодо формування мовленнєвої готовності. Виявлений актуальний розвиток компонентів мовленнєвої готовності в дітей із логопатологією зумовлений не тільки симптоматикою їхніх мовленнєвих порушень, а й неврахуванням комплексного впливу на розвиток мовлення, оскільки загальноприйняті методи та спеціально обумовлені корекційно-освітні прийоми не є недостатньо результативні. Проблема всебічної мовленнєвої готовності до навчання в закладах середньої загальної освіти стоїть гостро не лише для дітей із мовленнєвими порушеннями, а й для певного відсотка дошкільнят із нормотиповим психофізичним розвитком, у яких виявлено достатній семіотичний та інтелектуальний розвиток і недостатній фізичний та психологічний. Для ефективної адаптації в умовах початкової освіти ці діти потребують додаткового психолого-педагогічного, а деякі – логопедичного впливу.

Ґрунтуючись на функційну систему мови й мовлення, «Концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку», багатоаспектні концептуальні засади та зважаючи на стан сформованості компонентів мовленнєвої готовності досліджених дітей, вибудовано комплексну корекційну логопсихологічну систему. Її базовими принципами стають цілісність та системність, міжгалузевий та міждисциплінарний підхід, єдність діагностики та корекції, усебічний розвиток дитини, доступність й наочність, індивідуальний й диференційований підхід, логопедична та психологічна корекція, комплексність та поетапність. Методологічну основу системи забезпечують класичні та сучасні концепції й моделі логопсихологічної корекції та формування базових компонентів.

Структура комплексної корекційної логопсихологічної системи містить три функційних блоки: концептуально-об'єктивний (вивчення концептуальних положень, методологічних засад, визначення принципів, мети та завдань), корекційно-формульвальний (розробка корекційної навчально-розвивальної програми), контрольньо-оцінювальний варіативно-статистичний аналіз матеріалів дослідження, висновкування). Реалізація корекційної навчально-розвивальної програми відбувається на трьох етапах роботи: пропедевтично-грунтовному (підготовка дитини до засвоєння базових знань та вмінь; фокусування уваги на тлумаченні понять, слуховому сприйнятті інформації, візуалізації дій), варіативно-послідовному (поєднання візуальних та мовленнєвих дій, поступовий перехід від зорового контролю до когнітивно-мовленнєвого), мовленнєво-активному (залучення дитини до мовленнєвого середовища). Зміст програми забезпечують психолого-операційні та логодіяльнісні технокомплекси. Визначено форми роботи, методи, прийоми та етапність занять.

Аналіз матеріалів формульвального експерименту свідчить про успішну корекційну навчально-розвивальну роботу, що дозволила підвищити рівень психологічного компоненту мовленнєвої готовності на 38,7% в значній кількості старших дошкільників із логопатологією ($V_{EG} 37,5\% < R_{EG} 76,2\%$). Позитивну динаміку найбільше спостерігали в осіб із дислалією ($V_{EG} 52,8\% > R_{EG} 96,2\%$), заїканням ($V_{EG} 40,0\% > R_{EG} 85,0\%$), дещо менше – з ринолалією ($V_{EG} 21,4\% > R_{EG} 64,3\%$) та дизартрією ($V_{EG} 0\% > R_{EG} 20,8\%$). У дітей покращилися показники когнітивної, мотиваційної та емоційної складових. Зокрема, спостерігалась позитивна динаміка у таких когнітивних процесах: *зорово-моторна координації* (розвинулась уважність до деталей, точність відтворювання зображуваних символів), *слухомовленнєва пам'ять* (запам'ятовування та відтворювання вербального матеріалу), *вербально-просторове уявлення* (розуміння та використання в мовленні просторових прийменників та понять), *вербально-логічне мислення* (класифікування предметів за спільними ознаками; розуміння переносних значень слів;

узагальнення вербальної інформації; аналізування, висновкування прослуханих текстів, переглянутих відеосюжетів), *вербальна увага* (зосередження уваги на наочних стимулах та мовленнєвій інформації), *кистьовий праксис* (відтворювання позиції пальців рук та диференційовані рухи руки, дії з різними предметами), *оральний праксис* (статичні та динамічні рухи органами артикуляційного апарату), *артикуляційний праксис* (правильна вимова звуків). Позитивні зміни фіксувались у таких мотиваційних показниках: мотивація мовлення, мотиваційна спрямованість та мотивація до навчання. Розуміння емоційних схем, зчитування ликової експресії, ідентифікація емоції у життєвих ситуаціях, прояви позитивних емоцій під час спілкування – показники емоційної складової, які підвищились після впровадження корекційно-навчально-розвиткової програми.

Отримані результати свідчать про позитивну динаміку розвитку семіотичного компонента мовленнєвої готовності на 22,8% в значного відсотка респондентів із логопатологією ($V_{EG} 53,7\% < R_{EG} 76,5\%$), а саме: в осіб із дислалією ($V_{EG} 75,5\% > R_{EG} 98,1\%$), заїканням ($V_{EG} 55,0\% > R_{EG} 85,0\%$), з ринолалією ($V_{EG} 35,7\% > R_{EG} 71,4\%$) та дизартрією ($V_{EG} 0\% > R_{EG} 14,3\%$). У досліджених покращилися вміння фонематичного (сприймання, аналіз та уявлення), лексичного (імпресивне та експресивне мовлення), граматичного (складати розповіді, узгоджувати дієслова-присудки з підметом у числі, відмінювати іменники та прикметники, змінювати дієслова за особами та числами, використовувати в мовленні зменшено-пестливі форми іменників в усіх родах та відмінках) та просодичного (нормотипова сила голосу, темп мовлення, виразна інтонація та чітка дикція) рівнів мовлення.

Показники дослідження доводять позитивну тенденцію діяльнісного компонента мовленнєвої готовності на 24,8% в значного відсотка респондентів із логопатологією ($V_{EG} 48,2\% < R_{EG} 75,6\%$), а саме: в осіб із дислалією ($V_{EG} 73,6\% > R_{EG} 95,3\%$), заїканням ($V_{EG} 25,0\% > R_{EG} 85,0\%$), з ринолалією ($V_{EG} 21,4\% > R_{EG} 71,4\%$) та дизартрією ($V_{EG} 0\% > R_{EG} 18,2\%$). В досліджених дітей спостережено вдосконалення навичок говоріння та аудіювання.

Відповідно до результатів, мовленнєва готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти була сформована в більшості досліджених дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ($V_{EG} 43,1\% < R_{EG} 77,9\%$), а саме: в осіб із дислалією ($V_{EG} 62,3\% > R_{EG} 98,1\%$), заїканням ($V_{EG} 40,0\% > R_{EG} 85,0\%$), з ринологалією ($V_{EG} 21,4\% > R_{EG} 71,4\%$) та дизартрією ($V_{EG} 0\% > R_{EG} 20,8\%$). Показники середнього рівня скоротилися на 22,7% у всіх групах дітей ($V_{EG} 41,5\% > R_{EG} 18,8\%$), низького – на 12,1%, ($V_{EG} 15,4\% > R_{EG} 3,4\%$). Низький рівень залишився лише в респондентів із дизартрією, у котрих відзначали наявність більшої кількості помилок під час виконання завдань. Але нас втішав той факт, що дошкільники почали зосереджуватись на завданнях, хоча й потребували більше часу для його виконання, обмірковували свої рішення (деколи вголос), радилися із дорослими. Звичайно, в умовах закладів загальної середньої освіти їм буде складніше встигати за темпом своїх однолітків. Тому корекційно-навчально-розвиткова робота, з наших міркувань, має продовжитись ще на один рік в закладах дошкільної освіти, враховуючи те, що цим дітям на момент дослідження виповнилось лише шість років.

Зміст п'ятого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Bielova O, Konopliasta S. Description of kinesthetic and kinetic motor praxis in older preschool children with logopathology. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 2023. 27(5):386–395.

2. Bielova O., & Konopliasta S. Functionality of oral and articulatory praxis in older preschool children with logopathology. *CHILD`S HEALTH*, 2023.18(6). P.410–416.

3. Bielova O. Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. *PSYCHOLINGUISTICS*, 2023. 34(1). P. 50-84.

4. Белова О. Б. Методи формування емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *XIII International Scientific and*

Practical Conference «A substantivere presentation of the system of scientific knowledge», March 27–28, 2023, Riga, Latvia: «InterSci», 2023. С. 37–39.

5. Bielova O. Corrective educational and developmental work on the formation of speech readiness for school of older preschool children with speech pathology. XXVII International scientific and practical conference «Modern aspects of modernization of science: state, problems, development trends», October 07, 2023, Aalborg (Denmark), 2023. P. 81–87.

6. Белова О.Б. Інтелектуальна функційність мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи*: тези за матеріалами 15 конференції, 17–18 лист. 2022р. / Видавець Ковальчук О.В. Кам'янець-Подільський, 2022. С. 25–30.

7. Белова О.Б. Обґрунтування змісту системи корекційно-навчально-розвиткової роботи з формування компонентів мовленнєвої готовності для дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Modern Movement of Science: Movement of Science: Proceedings of the 15th Intern. Scientific and Practical Internet Conference*, October 19-20, 2023 / FOP Marenichenko V.V. Dnipro, 2023. С. 86–88.

8. Белова О.Б. Динаміка розвитку мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання. *Nuclear Potential and Possible Threats to the Modern World: Modern Movement of Science: Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Internet Conference*, October 19-20, 2023 / FOP Marenichenko V.V. Dnipro, 2023. С. 83–85.8.

9. Белова О. Аналіз ефективності корекційно-навчально-розвивальної системи формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання. *Удосконалення напрямів розвитку України в умовах сучасної світової кон'юнктури: кол. моногр. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2023. С. 5–12.*

10. Белова О. Корекційно-навчально-розвивальний вплив на формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2023. Вип. 4. С.89-94.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел та результати системного емпіричного дослідження мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання дали підстави для таких висновків.

1. Узагальнення досліджень щодо мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання засвідчило необхідність системного її вивчення й подальшого розроблення логопсихологічних засад поетапного формування. Теоретичне дослідження проблеми мовленнєвої готовності до навчання в закладах загальної середньої освіти сприяло уточненню змісту поняття «мовленнєва готовність», як структурного показника загальної готовності до навчання, оволодіння дітьми старшого дошкільного віку мовленнєво-мовними компетенціями через сформованість відповідних психолінгвістичних систем.

Систематизація науково-теоретичних поглядів з концепцій онтогенезу мовлення, теорії нативізму, когнітивного, нейрофізіологічного підходів, діяльнісної мовленнєвої теорії окреслила базові компоненти мовленнєвої готовності (психологічний, семіотичний, діяльнісний).

Встановлено, що мовленнєва готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає сформованість фонематичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення, які створюють можливість безперешкодно адаптуватися до нових освітніх умов. Зважаючи на те, що старші дошкільники з особливими освітніми потребами мають специфічний психофізичний, інтелектуальний та мовленнєвий розвиток їх мовленнєва готовність до інтегрованого навчання залежить від спеціально підібраних навчально-корекційних програм, які потребують вдосконалення відповідно до сучасної інтеріоризації. З'являється необхідність ґрунтовного

осмислення сучасної інтерпретації змісту мовленнєвої готовності дітей з логопатологією до інтегрованого навчання та її всебічного вивчення.

2. На засадах системного підходу теоретично обґрунтовано комплексну структурно-функційну діагностичну модель вивчення мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, яка спрямована на дослідження базових компонентів: психологічного (когнітивної, мотиваційної та емоційної складової), семіотичного (фонематичного, лексичного, граматичного, просодичного рівнів мовлення), діяльнісного (говоріння, аудіювання).

3. За результатом узагальнення психолого-педагогічних та логопедичних наукових досліджень розкрито багатокomпонентність мовленнєвої готовності, що потребувало її комплексного та системного вивчення. Зважаючи на концептуальні підходи щодо емпіричного дослідження мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, керувалися основними принципами, такими як: системність організації дослідження, урахування вікових закономірностей розвитку, єдність психіки та діяльності, діагностики й корекції, послідовності й наступності, наочності й доступності. Комплексне вивчення мовленнєвої готовності забезпечувала розроблена багатoproфільна методика психолого-педагогічної та нейропсихологічної спрямованості для виявлення індивідуальних особливостей у розвитку психічних функцій дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Визначені критерії оцінювання створювали можливість для якісного та варіаційно-статистичного аналізу матеріалів дослідження.

4. З'ясовано, що в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією мовленнєва готовність до умов інтегрованого навчання не сформована. Діти цієї категорії становлять неоднорідну групу, маючи високий, середній та низькі рівні актуального розвитку, що дало підстави для окреслення логопсихологічних профілів мовленнєвої готовності. У досліджених мовленнєво-прогресивного профілю при незначних порушеннях семіотичного компонента (фонетичного рівня) діяльнісний та психологічний компоненти (особливо когнітивна складова)

збережені. Їхній розвиток відповідає нормотиповим показникам. Велика частина дошкільників мовленнєво-дезорганізаційного профілю має незначні відхилення від нормотипового розвитку, їхня недостатня зосередженість на завданнях призводить до помилок. Респонденти мовленнєво-пасивного профілю, окрім специфічного порушення семіотичного компонента, мають проблеми соціального (не взаємодіють з колективом однолітків і дорослими) та особистісного (мотиваційно-емоційні розлади) характеру. У цих дітей порушений механізм нейромоторних та інтелектуальних функцій, що підтверджує їх мовленнєву неготовність до інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти.

5. Спираючись на концептуально-методологічні положення, розроблено комплексну корекційну логопсихологічну систему формування базових компонентів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Її зміст містить три функційних блоки: концептуально-об'єктивний (вивчення концептуальних положень, методологічних засад, визначення принципів, мети та завдань), корекційно-формувацький (розробка, апробація та впровадження корекційної навчально-розвивальної програми), контрольньо-оцінювальний (варіативно-статистичний аналіз матеріалів дослідження, висновкування).

6. Обґрунтовано та впроваджено корекційну навчально-розвивальну програму. Її реалізація відбувається послідовно на трьох етапах роботи: пропедевтично-ґрунтовному, варіативно-послідовному, мовленнєво-активному. Змістовність програми забезпечують осучаснені психолого-операційний та логодіяльнісний технокомплекси, що спрямовані на корекцію та формування в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності. Пояснено методи та прийоми корекційної, навчально-розвивальної роботи.

7. Систематизація результатів експериментального дослідження свідчила про позитивну динаміку з розвитку базових компонентів мовленнєвої готовності в дітей з логопатологією, а саме: психологічного – покращення когнітивної,

мотиваційної та емоційної складових; семіотичного – сформованість фонематичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення; діяльнісного – вдосконалення навичок говоріння та аудіювання.

Багатогранна корекційна логопсихологічна система формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією виявилася результативною. Її вплив суттєво підвищив рівень структурних компонентів мовленнєвої готовності забезпечивши психолінгвістичне підґрунтя для безперешкодної адаптації майбутніх учнів до умов загальноосвітнього простору. Запропонована і впроваджена авторська корекційна навчально-розвивальна програма відкриває подальші перспективи розвитку теорії і практики роботи з дітьми із логопатологією.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань окресленої проблеми. Перспективою для подальшого вивчення стає врахування комплексного підходу щодо формування мовленнєвої готовності під час співпраці провідних спеціалістів закладу дошкільної освіти з батьками дітей, що мають порушений мовленнєвий розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. URL: <http://sum.in.ua/s/ghotovnistj>
2. Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика. *Вопросы психологи.* 1968. № 6. С. 21–33.
3. Андрасян А. Л. Музично-дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору : автореф. дис... канд. пед. наук. Одеса, 2004. 21 с.
4. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах.* Херсон : РІПО, 2010. Вип. 5. С. 6–9.
5. Анохин П. К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса. *Бюлл. эксп. биол. и мед.* Москва, 1948. № 8. Т. 26. С. 81–99.
6. Арендарук А. О. Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка.* 2013. С.11–14.
7. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : монографія. Луцьк : Вежа. Волин. нац. ун-туім. Л. Українки, 2007. 316 с.
8. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва, 1989.
9. Багмут А. Й., Борисюк І. В., Олійник Г. П. Інтонація як засіб мовної комунікації. Київ: Наукова думка, 1980. 244 с.
10. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2014. 22 с.
11. Базисний компонент мовленнєвої освіти дошкільника / за ред. О. Л. Кононко// Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ : Видавничий дім «Слово», 2001. С. 5–57.

12. Барабанщиков В.А. Принцип системности в психологической концепции Б.Ф. Ломова. *Психол. журн.* 1997. Т. 18. № 1. С. 3 – 9.
13. Бартенєва Л. І. Мовленнєва готовність семирічок із НЗНМ до засвоєння норм правопису. *Дефектологія.* 2000. № 1. С. 34–38.
14. Бастун Н. А. Диференційна діагностика шкільного невстигання та стратегії його корекції. *Практична психологія та соціальна робота.* 2000. № 6. С. 16–18.
15. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: Підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2008. 240 с.
16. Безпалько В.П. Про можливості системного підходу в педагогіці. *Радянська школа.* 1990. №7. С.59–60.
17. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
18. Белкова Т. О. Підготовка дошкільників із ДЦП до інтегрованого навчання засобами самостійних занять фізичними вправами в умовах реабілітаційного центру. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Зб. наук. праць.* 2015. 12(14). С. 86–98.
19. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022d. Вип. 86. С.29 – 34. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>
20. Белова О. Б. Діагностика мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* Дрогобич : Гельветика, вип. 2022с. 51. С. 419–423. http://www.apfn-journal.in.ua/archive/51_2022/65.pdf
21. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис.*

Корекційна педагогіка. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022d. Вип. 86. С.29 – 34. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>

22. Белова О. Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики емоційного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*: Гельветіка, 2022a.47. С. 94 –99. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/47/18.pdf>

23. Белова О. Б. Методика вивчення емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах» Запоріжжя*: КПУ. 2022b. 82. С.21–29. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/82/3.pdf>

24. Белова О.Б. *Пропедевтика мовленнєвих порушень*: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Медобори 2006, 2017. 140 с.

25. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ: Атіка, 2008. 684с.

26. Биков Ю.Н. Неврологія, 2005. [Електронний ресурс] / Режим доступу до вид. : <http://medbib.in.ua/perinatalnaya-patologiya.html>

27. Білан О. І. Возна Л., Максименко О. Українське довкілля : програма розвитку дитини дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 86 с. [Електронний ресурс]. https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Ukrdoshkillja_2017.pdf.

28. Блінова, Г.Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини. Київ: Благовіст, 2001 215с.

29. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта : Науковопрактичний журнал Південного наукового центру АПН України*. 1998. № 1–2. С. 16–20.

30. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Ранок, 2011. 176 с.

31. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Вид-ий дім «Слово», 2004. 376 с.

32. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Видавничий дім «Слово», 2007. 542 с.
33. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. 355 с.
34. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
35. Бондар В. І., Засенко В. В. Дефектологія. Енциклопедія Сучасної України. НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=23856.
36. Бондар В.І., Золотоверх В. В. Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: зб.наук. праць*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра». 2019. С. 28–31.
37. Бондаренко Ю. Життєва компетентність вихованців закладів інтернатного типу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі*. 2009. 2. С.52–56.
38. Бондаренко Ю. Корекційний вплив музичної діяльності на розвиток особистості дошкільника зі зниженим зором. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. 10. С. 334–343.
39. Бондаренко, Т. М. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ. 2008. 20с.
40. Бородич А. М., Методика розвитку речі дітей. Москва : Просвещение, 1981. с. 256.
41. Боряк О. В. Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: теорія і практика. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 158 с.

42. Боряк О. Причина обумовленість порушень у мовленнєвому розвитку в розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: «навчання і виховання»*. 2015. № 4. С. 24–32.

43. Боряк О.В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). Зб.наук.праць. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В.М. Синьов, О.В. Гаврилов. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. 2015. Вип.5. С.36–46.

44. Вавіна Л. Ремажевська В. Розвиваємо у дитини вміння бачити: від народження до 6 років : поради батькам. Київ : Літера ЛТД, 2008. 128 с.

45. Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Київ : Педагогічна думка, 2012. 138с.

46. Васильєва Г.І., Любарець В.В. Термінологічний словник-інклюдія. Київ : Міленіум, 2018. 48 с.

47. Ватаманюк Г. Психолого-педагогічні аспекти формування соціально-комунікативної готовності дошкільників до навчання у школі засобами гри. зб. наук. праць. *Методика початкового навчання і дошкільного виховання*. 2016. Вип. 20 (1) Ч.2. С. 183–188.

48. Вашуленко М. С. Специфіка навчання грамоти шестирічних першокласників. *Радянська школа*. 1999. С. 91–102.

49. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2000. № 4. С. 11–14.

50. Великий тлумачний словник сучасної мови [Електронний ресурс]. <https://slovnyk.me/search?term = готовність>

51. Венгер Л. А. О формировании психологической готовности к овладению учебной деятельностью у детей дошкольного возраста. *Формирование школьной зрелости ребенка*. Таллин. 1982. С. 33–36.

52. Вертугіна В. М. Ігрова діяльність як засіб підготовки дітей з відхиленням зору до навчання в загальноосвітній школі. *Оновлення змісту, форм*

та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр. 2011. Вип. 1 (44). С. 46-49.

53. Вільчковський Е.С. Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку. Київ : Оріяни, 1998. 39 с.

54. Вільчковський Е.С. Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. 428 с.

55. Власова Т. А., Певзнер М. С. *О детях с отклонениями в развитии*. Москва : Просвещение, 1973.

56. Вознюк О. В. Знаннева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки. *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny* / pod red. Z. Szaroty, F. Szioska. Radom : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji, 2013. С. 707–717.

57. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи. Кропивницький: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.

58. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. №6. С. 62–68.

59. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. Т. 3. Москва : Педагогика, 1984. 360с.

60. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. Москва: Педагогика, 1982. 503с.

61. Выготский Л.С. Собрание соч. Москва: Педагогика, 1982. Т. 2. 386 с.

62. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Т.5. Москва, 1983. 361с.

63. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.

64. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Корекційна педагогіка і психологія*. К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології. 2012. С. 327–349.

65. Галузяк В.М, Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка. Вінниця, 2001. 413 с.
66. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи. *Наукові записки Вінницького державнопедагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. Вип. 46. С. 142–148.
67. Галущенко В. Особливості формування просодичного компонента у дітей зі стертою формою дизартрії: дис. ... канд. пед. наук. Одеса 2012.
68. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи. Доклады АПН РСФСР, 1957. № 4.
69. Гильбух Ю. З. Диагностика психологической готовности к школьному обучению. *Темперамент и познавательные способности школьника*. Киев. 1993. С. 178–208.
70. Гинзбург М.Р. Развитие мотивации учения у детей 6-8 лет // В кн.: Особенности психического развития детей 6-8-летнего возраста / под. ред.. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера / Москва, 1988.
71. Гнаткович Т. Мовленнєва діяльність учнів: психолінгвістичний аспект. *Гірська школа українських Карпат* № 8–9. 2013. С. 154–158.
72. Гозак С. В., Філоненко О. О. Особливості функціональної готовності дітей до шкільного навчання. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3(11). 61–69.
73. Голуб А.В. Корекція порушення усного мовлення у дітей при дизартриях: дис. ... канд. пед. наук. Київ. 2019. 272с.
74. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
75. Гончаренко С. А., Ваврик А. Й., Верещак Є. П. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства: монографія. Кіровоград: ІмексЛТД, 2014. 228 с.
76. Гошовська Д.Т. Спеціальна психологія та методика педагогічнокорекційного тренінгу: Луцьк, 2011. 265с.

77. Гребенюк Т. М. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору. : навч. посіб. / Т. М. Гребенюк, І. О. Сасіна, Ю. В. Тімакова; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Ін-т корекц. педагогіки та психології. Київ, 2008. 146 с.

78. Гриненко О.М., Канзюба О.М. Термінологічний довідник Інклюзія. Славянкськ, 2020. 38с.

79. Дегтяренко Т. М. Комплексна система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору : *автореф.* дис... канд. пед. наук. Київ, 2005. 22 с.

80. Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : УАІД «Рада», 2011. 328 с.

81. Денисенко Н.Ф. Перші кроки до формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління. *Методичні рекомендації вчителям загальноосвітніх шкіл і вихователям дошкільних навчальних закладів у проведенні уроку й заняття здоров'я.* Запоріжжя. 2002. С.3 – 8.

82. Денисенко О. І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОПШОПП ЧОР, 2012. 32с.

83. Державний стандарт дошкільної освіти в Україні [Електронний ресурс].

https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovooho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

84. Дєдов О. Діагностика готовності дітей до школи. Хотин, 2014. 194 с.

85. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. №. 7. С.45–55.

86. Дмитрієва І. Іваненко А., Одинченко Л. Артпедагогіка як сучасний педагогічний напрям у спеціальній освіті. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2023. № 1(103). С. 241–250. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284566](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284566)

87. Дронь Т. Психологічна підготовка дитини до школи. *Психолог*. 2007. № 21–22. С. 57 – 63.
88. Енциклопедичний тлумачний словник фармацевтичних термінів : укр.-лат.–англ. : [укладн. І. М. Перцев, Є.І. Світлична, О. А. Рубан та ін.] за ред. В.П. Черних. Вінниця: Нова книга, 2014. 824с.
89. Енциклопедія освіти / гол. редактор В. Г. Кремень / Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
90. Жинкин Н.И. Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех. *Известия АПН РСФСР. Мышление и речь*. 1960. Вып. 113. С. 141–148.
91. Жук В.В., Литвинова В.В., Литовченко С.В., Максименко Н.Л., Таранченко О.М., Федоренко О.Ф., Шевченко В.М. Науково-методичні засади реалізації змісту програми розвитку дошкільників зі зниженим слухом: монографія. Київ : ІСП НАПНУ, 2015. 250 с.
92. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 1972. № 4. С. 2–3.
93. Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Психология детей дошкольного возраста. Москва, 1964. 350с.
94. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе. *Дошкольное воспитание*. 1977. № 8. С.30–34.
95. Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психіки. Избранные психологические труды. В 2 т. Москва : Педагогика, 1986. 320с.
96. Засєкіна Л.В., Засєкін С.В. Психолінгвістична діагностика. Луцьк : РВВ Вежа, 2008. 188 с.
97. Зданевич Л., Крутій К. Виховний вплив дорослих на формування мовленнєво-мовної лінгвістичної готовності дошкільників до навчання в школі: теоретичний аспект. *Людинознавчі студії. «Педагогіка»*. 2019. 8/40. С.13–26.
98. Иванов-Смоленский А. Г. Очерки патофизиологии высшей нервной деятельности. Москва : Медгиз, 1952. 296 с.

99. Іванова І.Б. Наукові передумови розробки моделей інтеграції людей з особливими потребами у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Зб. наук. праць.* 2011. 8(10). С. 2–6.
100. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання). Чернівці : Рута, 2004. 360 с.
101. Івашкова Т. Основні тенденції інтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* 2016. № 2(4). С. 97–107.
102. Іляшенко, Т. Д. Про готовність дітей до шкільного навчання. *Початкова школа.* 2002. 3. С69–71.
103. Іщенко, Л. В. Логіко-математичний розвиток дітей 5–7 років. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* Бердянськ : БДПУ. 2010. № 3. С. 141–144
104. Казанцева Л.І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 449 с.
105. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 384с.
106. Калмикова Л. О. Психолінгвістика розвитку про мовленнєву діяльність дошкільників. *Психолінгвістика.* 2009. Вип. 3. С. 54-60. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2009_3_7.
107. Калмикова Л. О., Харченко Н. В., Дем'яненко С. Д., Порядченко Л. А. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку. Київ. : ПП Медведєв, 2007. 300 с.
108. Картава Ю. А. Корекція психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушенням зору засобами ритміки : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2006. 20 с.

109. Кастельянов, Перес Роса-Мария. Речевая готовность глухих детей к обучению в первом классе: (По материалам Республики Куба): дис. ... канд.пед.наук. 1989. 214с.

110. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети: Их изучение и воспитание. Вступ. ст. Н.А. Семашко. 2-е изд. Москва, 1929. 125с.

111. Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини. Київ: Інфодрук, 2004. 131с.

112. Кисличенко В. А., Копилова А. О. Обстеження сформованості граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах побутового білінгвізму. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2017. № 3. С. 187-192.

113. Ковалик І. І. Слова з конкретним і абстрактним значенням. *Українська мова і література в школі*. 1977. № 4. С. 37–42.

114. Коваль Л. В. Підготовка дошкільників з дитячим церебральним паралічем до опанування навичок письма: автореф. ... канд.пед.наук. Київ, 2011. 21с.

115. Ковальчук Л. В. Психофізичний розвиток як фактор готовності шестилітніх дітей до навчання в школі: автореф. дис. канд. наук. Львів, 2007. 20 с.

116. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти: монографія. Кривий Ріг : Р. А. Козлов, 2015. 370 с.

117. Козявкін В. І. Метод Козявкіна – система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації. Посібник реабілітолога. Львів : Дизайн-студія "Папуга", 2011. 240с.

118. Кокур О.М. Психофізіологія. Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.

119. Колесник Г. Вплив емоцій на когнітивні процеси під час вивчення іноземної мови студентами першого курсу навчання. *Молодь і ринок*. 2018. №4 (159). С. 112–116.

120. Коломєєць Л.М. Логопедичний супровід дітей з порушеннями зору. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2014. Вип. 5. С. 179 – 185.
121. Колупаєва А. А. Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
122. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтеграції школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
123. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: *Монографія*. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
124. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Москва : Педагогика, 1973. 144с.
125. Коменський Я. А.. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т.1. Велика дидактика. Київ: Рад. школа, 1940. 248 с.
126. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Упорядники: В. Тарасун, Т. Скрипник, Т. Куценко та ін. Київ, 2013. 251с.
127. Кондратенко С. Навчально-корекційна робота у спеціальних дошкільних закладах для дітей із порушенням зору. *Дефектологія*. 2011. № 2. С. 16–19.
128. Кондратенко Т. Д., Котырло В. К, Ладивир С. А. Обучение старших дошкольников. Київ : Рад. школа, 1986. 152 с.
129. Конопляста С. Ю. Воспитание готовности к жизненно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1991. 17 с.
130. Конопляста С. Ю. Ринопалія від А до Я: монографія. Київ: Книгаплюс, 2016. 312 с.
131. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія. Київ : Знання, 2009. 294 с.

132. Конопляста С.Ю., Белова О.Б. Психолого-педагогічний дисонанс щодо інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал: Гельветика*. 2022. Вип. 43(2). С. 37–42. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/43/part_2/7.pdf

133. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами. Київ, 2008. 137с.

134. Корсунская Б.Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. Москва, 1969. 295с. https://studylib.ru/doc/2181867/metodika-obucheniya-gluhih-doshkol_nikov-rechi

135. Корякіна І. В. Особистісна готовність дітей 6-го року життя до школи як актуальна проблема сьогодення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2010. № 3. С. 176–185.

136. Костюк Г.С. Психологія. Київ: Рад. школа, 1958. 575 с.

137. Котик Т.М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : Опорні конспекти лекцій для студентів заочної форми навчання спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ, 2013. 71с.

138. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Київ : Радянська школа, 1971. 199 с.

139. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ: Академія, 2010. 464с.

140. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Київ, 2000. Видавничий центр "Академія", 2000. 368 с. <https://westudents.com.ua/glavy/9803-znachennya-slova.html>

141. Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных. Т.1. 1954. с.488. Електроний доступ: <http://books.e-heritage.ru/book/10086995>

142. Круглик О. Горлачов О. Особливості сприймання і використання усного та міміко-жестового мовлення в процесі ідентифікації осіб з порушеннями мовлення. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. 56 (2). С. 168–175.

143. Крупич С. О. Психологічні особливості мовленнєвої діяльності як виду свідомої активності особистості. *Психологічні перспективи*. 2013. Вип. 22. С. 78–86.
144. Крутій К. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2005. 208 с.
145. Крутій. К. Навчаємо мови та розвиваємо мовлення дитини. 2010 [Електрон. ресурс]. Режим доступу: http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2020/03/Старший-дошк.вік_Катерина-Крутій.pdf
146. Кульбіда С. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини. / уклад.: Н.А. Зборовська та ін. ; за ред. С.В. Кульбіди Київ : СПКТБ УТОГ, 2011. 328 с.
147. Куранова С. Основи психолінгвістики. Київ : Академія. 2012, 208 с.
148. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. Київ: Знання, 2009. 387 с.
149. Лаврентьєва, Г. П. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання. *Дошкільне виховання*. 2000. 9. С. 3–5.
150. Лазаренко В. І., Лазаренко В. П., Продайко В. М., Сурякова М. В. Психологія. Дніпропетровськ : ДНУ, 2015. 95 с.
151. Ласточкина О. В. Характеристика мовленнєвої підготовки дошкільників. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2012. Вип. III. С. 127–133.
152. Лебединская К. С. Задержка психического развития. Причины аномалий развития детей. Москва : АПН СССР, 1984. 184с.
153. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. Москва : Просвещение, 1989. 95 с.
154. Лебединский В. В. Нарушения психологического развития у детей. Москва: МГУ, 1985. 167 с.
155. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка. Избранные психологические произведения. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 281–302.

156. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969. 83 с.
157. Леонтьев А.А., Шахнарович А.М. Психолингвистические проблемы семантики. Наука, 1983. 288с.
158. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : МГУ, 1981. 584 с.
159. Леонтьев А.Н. Психическое развития ребенка в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии дошкольного возраста*. Москва, 1943. Электронный ресурс. <https://flibusta.su/book/56869-psihologicheskie-osnovyi-razvitiya-rebenka-i-obucheniya-sbornik/read/>
160. Линдіна Є. Ю. Феноменологія мовленнєвої діяльності в працях Є. Ф. Соботович. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13(1). С. 27–32.
161. Литовченко С. В. Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід : монографія. Ін-т спец. пед. і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ : Симоненко О.І., 2020. 276 с.
162. Лісова Л.І. Характеристика навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач. *Психологія, реальність і перспективи*. 2017. Вип. 9. С. 84–90.
163. Літвінова О. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2017. С. 343–346.
164. Літковська О. В. 100 притч для тих, хто вчить, і тих, хто вчиться. Київ: Шк. світ, 2012. 224 с.
165. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). Москва : Педагогика, 1978. 224 с.
166. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва : Моск. ун-т, 1975 г. 252 с.
167. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва : Моск. ун-т, 1979. 320с.
168. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Москва: Академия, 1973. 384 с.

169. Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста* / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. Москва–Ленинград : АПН РСФСР. 1948. С.34–64.

170. Луцько К. В. Формирование речевых умений и навыков у глухих и слабослышащих детей II отделения в процессе чтения: метод. рекомендации. Київ : РУМК Минпроса УССР, 1987. 32 с.

171. Луцько К., Круглик О. Активізація сприймання і розуміння мовлення дітьми з порушеннями слухової функції в контексті емерджентності системи його розвитку. *Science and Education*. 2022. 3. С.25–30.

172. Люблинская А.А. Психологические основы школьной зрелости. *Формирование школьной зрелости ребенка*. Таллин. 1982. С. 151–156.

173. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. Київ: Вища школа, 1974. 356 с.

174. Маковецька Н. В. Комплексний контроль за фізичним розвитком дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ЗНУ, 2011. 221 с.

175. Максименко С. Готовність дитини до навчання Київ. Мікрос-СВС, 2003. 112 с.

176. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія. Київ : МАУП, 2001. 256 с.

177. Максименко С.Д. Загальна психологія. Київ: ЦУЛ, 2008. 271 с.

178. Максимова Н. Ю., Милютіна Е. Л., Пискун В. М. Основы детской патопсихологии. Киев : НПЦ Перспектива, 1999. 432 с.

179. Малинович Л. М. Корекційна спрямованість психологічної діагностики стану сформованості готовності до навчання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. (2). С. 132–141.

180. Малинович Л. М. Аналіз інтелектуальної і особистісної готовності дітей до навчання в школі. *Психологія та педагогіка спеціальні: зб. наук. пр.* Київ : Нора-прінт. 2003. 1. С. 29–35.

181. Малхазов О.Р. Біомеханічні та психофізіологічні константи в управлінні руховою діяльністю. *Проблеми пенітенціарної теорії і практики*. Київ : МП Леся. 2002. С. 314–321.

182. Малхазов О.Р. Загальна схема функціонування психологічних механізмів управління руховою діяльністю. *Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. Київ: Гнозис, 1998. Т.2. С. 408 – 416.
183. Малхазов О.Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю. Київ: Євролінія, 2002. 320 с.
184. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей. Київ: Літера ЛТД, 2003. 104с.
185. Маргулян, І. А. Підготовка до систематичного навчання у школі : комплексна програма розвивальних ігор. *Психолог*. 2008. С. 22–27.
186. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва : Педагогика, 1974. 240 с.
187. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. ...докт. психол. наук. Київ, 2017. 502 с.
188. Мартинюк В. Ю. Основи соціальної педіатрії. Київ : ФОП, 2016. 401 с.
189. Марченко І. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 52–56.
190. Марченко І. С. Формування комунікативних умінь у дітей з грубою затримкою мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 27. С. 120–124.
191. Мацко, Л. А. Основи психології та педагогіки. Вінниця: ВНТУ, 2009. 163 с.
192. Мейман, Э. Интеллектность и воля. Учение одаренности и характере на психологической основе. Пер. под ред. Румянцева Н. Лейпци, Задруга, 1915. 338с.
193. Миронова С. П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський, 2010. 86 с.

194. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
195. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.
196. Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта та супровід навчання і виховання – основа інтеграції в суспільство людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Зб. наук. праць.* 2009. № 6(8). С. 15–23.
197. Мойсеюк Н. Е. Педагогіка. Київ: Саммит-Книга, 2007. 656 с.
198. Мороз В.Я. Експресивний дискурс: синтаксичні засоби вираження. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 106 с.
199. Морозова Н. Г., Корсунская Б. Д. О постановке понятий в младших классах школы глухонемых. Москва : Учпедгиз, 1939. 80 с.
200. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. Москва: Просвещение, 1986. 141 с.
201. Мякушко О. І. Системи класифікації розумової відсталості та підходи до діагностики дітей з помірною розумовою відсталістю. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка.* 2013. Вип. 4(1). С. 146–154.
202. Наказ міністерство охорони здоров'я України 08.05.2019 № 1060. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0488-19/print> (дата звернення: 19.03.2022).
203. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови. Тернопіль: Астон, 2003. 132 с.
204. Нейман Л.В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей. Москва : Ак. пед. наук РСФСР, 1961. 360с.
205. Некрасова І. М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою: *автореф.* дис... канд. психол. наук. Київ. 2002. 20 с.

206. Никоненко Ю.П. Клінічна психологія. Київ : КНТ, 2016. 369 с.
207. Новак О. М. Готовність дитини до навчання у школі як основа забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. В. 1. С. 16–25.
208. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Аконіт, 1998. Т. 1. 910 с.
209. Олійник І.В., Феномен психологічної готовності дітей до навчання у школі в психолого-педагогічній літературі. *Вісник університету імені альфреда нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». педагогічні науки. 2017. № 2 (14). С. 84–89.
210. Омельченко І.М. Психологія комунікативної діяльності дошкільників з затримкою психічного розвитку. *автореф. дис. ... канд.пед.наук*: Київ, 2019. 43 с.
211. Омеляненко Г. Дослідження фізичної готовності старших дошкільників до шкільного навчання. *Науковий напрям*. 2014. 18(1). 213–217.
212. Онищенко В. О. Інноваційний розвиток національної вищої освіти в умовах інтеграції до європейського освітнього. *Фінансова освіта: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку*: зб. матеріалів Міжнародної національно-методичної конференції. Суми: УАБС НБУ. 2010. С. 19–21.
213. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів : Тріада, 2012. 520 с.
214. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ: Академвидав, 2010. 432 с.
215. Павелків Р. В. Загальна психологія. Київ, 2002. 506 с.
216. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 296 с.
217. Павлов И. П. Полное собрание сочинений в 6 томах. Ленінград: Академия наук СССР, 1952.

218. Паламар О. Психологічні основи корекційнокомпенсаторної роботи при вивченні природознавства дітьми з порушеннями зору. *Psychological journal*. 2018. Вип.8 (18). С. 131–143.

219. Паласевич І. Корекційно-реабілітаційна робота ДНЗ з дітьми, що мають порушення зору. *Людинознавчі студії. Випуск двадцять дев'ятий. Педагогіка*. 2014. С. 137–147.

220. Пальм. Г.А. Загальна психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 256.

221. Пантюк Т. Розвиток як важливий компонент підготовки дитини до школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2016. 14. С.105–108.

222. Пахомова Н. Г. Закономірності та умови формування мовленнєвої готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку із дизартрією. *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 43–44.

223. Пахомова Н.Г. Нейропсихолінгвістика: навч. посіб. для студ. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2013. 268с.

224. Пахомова Н.Г. Подолання порушень пізнавальних процесів у дошкільників засобами LEGO конструювання. *Сучасні проблемиспеціальної освіти: теорія, досвід, інновації* : монографія / За заг.ред.проф. І.В. Татяничкової. Вип.2. Славянськ: Вид-воБ.І. Маторіна. 2018. С. 47–56.

225. Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 259 с.

226. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1980. № 3. С. 55–59.

227. Педагогічна енциклопедія [Електронний ресурс]. URL:http://slovník.com.ua/?grupa=11&id_sl=330

228. Пенъевская Л. А. Влияние на речь детей 3-го года жизни общения их с детьми старшего дошкольного возраста. *Воспитание детей 3-го года жизни в дошкольном учреждении*. Просвещение. 1965. С. 101–141.

229. Пиляєва Н.С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. 77(2). 38–43. http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/77/part_2/9.pdf

230. Піроженко Т. Мовлення дитини: психологія мовленнєвих досягнень дитини. Київ. : Главник, 2005. 111 с.

231. Покутнєва С. Компенсація як основна форма розвитку дітей із глибокими порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №2. С. 44–45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\(2\).7.2014](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog(2).7.2014).

232. Поліщук О. В., Коновальчук І. І. Формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. *Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні: зб. наук. праць*. Хмельницький: ХГПА. 2018. С. 111–115.

233. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта. Київ : ТОВ Агентство Україна, 2019. 300с.

234. Портал української мови. [Електронний ресурс] URL: <https://pravila-uk-mova.com.ua/index/sintaksis/0-20>

235. Портман Р. Ігри, що запобігають агресії: Інтерактивні ігри. Львів: Свічадо, 2010. 112с.

236. Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. [Електронний ресурс] URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-novij-poryadok-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

237. Постанова КМ № 86 від 27.01.2021 «Положення про заклад дошкільної освіти» [Електронний ресурс] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF#Text>

238. Потєбня О. Естетика і поетика слова: збірник / Упоряд., вступ. ст., приміт. І. В. Іваньо, А. І. Колодної. Київ : Мистецтво, 1985. 302 с.

239. Поуль В.С. Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та молодших школярів: монографія. Краматорськ : Донецький ОППО, 2018. с. 267.

240. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату. Упорядники: Романенко О. І., Ханзерук Л. О. за ред. А. Г. Шевцова. Київ, 2012. 232 с.

241. Програма розвитку глухих дітей дошкільного віку. За ред. К. В. Луцько. Київ, 2013. 397 с.

242. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) /За редакцією К. В. Луцько. Київ, 2019. 405с.

243. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. І.М. Дуброва, В. П.Лощених, Л.П. Шмалько. Київ. 2013. 261с.

244. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень. Упорядник: Д. І. Шульженко. Київ, 2013. 251с.

245. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»/ за ред. Л.І. Прохоренко, 2018. 236 с.

246. Програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6 років. Упорядники: Л. С. Вавіна, В. А. Бутенко, І. М. Гудим. Київ, 2012. 195 с.

247. Програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку «Віконечко». За ред. Т.В. Сак, 2012. 238 с.

248. Програма. «Українське дошкілля», «Впевнений старт»; [Електронний ресурс] URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej>

249. Програми для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору / за ред. В. Ремажевської. Львів : Український бестселер, 2010. 225 с.

250. Програми дошкільної освіти спеціальних закладів дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. 2018. [Електронний ресурс] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0693729-18#Text>

251. Програми з корекційно-розвиткової роботи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : Інститут модернізації змісту освіти. [Електронний ресурс] URL : <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiynorozvitkovi-zanyattya-dlya-ditey-z-tyazhkimi-porushennyami-movlennya/?print=pdf>.

252. Програми розвитку дітей : офіційний сайт Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс] URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitkuditej>

253. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергєєнкова/ За ред. Н.А. Побірченко. 2007. [Електронний ресурс] URL: <https://docplayer.net/82924448-Psihologichniy-slovník-avt-uklad-v-v-sinyavskiy-o-p-sergieienkova-za-red-n-a-pobirchenko.html>

254. Рібцун Ю. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2021. № 3. С.49–55.

255. Романенко О. В. Дизонтогенетичні аспекти становлення антиципації у дітей з церебральним паралічем. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2010. № 1. С. 255–264.

256. Романенко О. В. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 510–520.

257. Романенко О. В. Застосування соціально-психологічного тренінгу в системі психологічної допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2014. № 27. С. 174–179.

258. Романенко О. В., Мутурак М. Т. Напрямок діагностики комунікативної готовності старших дошкільників до шкільного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2014. № 26. С. 397–401.

259. Романюк В. Л. Сигнальні системи та проблеми мислення особистості у нормі і патології. *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка"*. 2010. Вип. 14. С. 248–259.

260. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. 1970. [Електронний ресурс] URL : https://bookap.info/book/rubinshteyn_eksperimentalnye_metodiki_v_patopsihologii/load/doc.shtm

261. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. 2019. Дніпро. 906с. [Електронний ресурс] URL: <https://bookap.info/klasik/rubinshteyn/>

262. Руденко Л. М. Система корекції та профілактики агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2015. № 1. С. 41-46.

263. Руденко Л. М. Клініко-психологічні аспекти класифікації розладів поведінки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2010. Вип. 16. С. 309–312.

264. Савінова Н.В. Експериментальна методика діагностики мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2014. С. 209–215.

265. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови у дітей. Київ : Освіта, 1992. 176 с.

266. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи. *Дошкільне виховання*. 2001. № 1. С. 6–10.

267. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ, 2005. 384 с.

268. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 215–219.

269. Сак Т. В., Логвінова І. П. Формування комунікативної спрямованості зорового контакту у дітей дошкільного віку із розладами спектру аутизму. *Освітаосіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (1). С. 165–173.

270. Саприкіна О. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності : дис. ...кан. пед. наук. Луганськ, 2007. 236 с.

271. Свиридчук Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе. Київ : Рад. школа, 1984. 95 с.

272. Свідерська М.М. Погляди батьків та вчителів на розуміння мовлення молодшими школярами з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 273–282.

273. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава : Довкілля-Київ, 2008. 711с.

274. Семенишена Т. О. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2011. 19 с.

275. Семенова К. А. Методические рекомендации по применению рабочей классификации детского церебрального паралича. Москва, 1973. 20 с.

276. Семчинський С. В. Загальне мовознавство. Київ: АТ “ОКО”, 1996. 416 с.

277. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 7–9.

278. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ : Знання, 2008. 359 с.

279. Синьов В. М., Бондар В. І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями. Міністерство освіти і науки України. Київ : ППУ імені М.Н. Драгоманова, 2015. 398 с.

280. Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. 7 (2). С. 323–344.

281. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. Київ: Знання, 2008. 365 с.

282. Сироватко О. М., Байер О. О. Визначення готовності дитини до навчання у школі. *Психолог*. 2003. № 13. С. 2–48.

283. Сільвейстр А. М., Моклюк О.М, Моклюк О.О. Інтеграція знань як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2017. Вип.57. С. 171–178.

284. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ : Фенікс, 2010. 388с.

285. Словник української мови. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. С. 35.

286. Словник української мови: в 11 томах. Том 5, 1974. 698с. [Електронний ресурс] URL:<http://sum.in.ua/p/5/698/2>

287. Соботович Є. Теорія і практика сучасної логопедії. *Збірник наукових праць*: вип.1. Київ . Актуальна освіта. 2004. С. 7–35.

288. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 2–7.

289. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. Київ : ІЗМН, 1997. 44 с.

290. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2004. 144 с.

291. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308с.

292. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія та практика сучасної логопедії*. Збі.наук. праць. Вип. 1. Київ : Актуальна освіта, 2004. 168 с. [Електронний ресурс]. URL:<http://5fan.info/polotrbeWyfSpolaty.html>

293. Соловійова, Л. І. Індивідуальні особливості розвитку вольової поведінки старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ. 2012. 21 с.

294. Соловьева, И.М. Психология глухих детей. Москва : Педагогика, 1971. 448с.

295. Сохин Ф.А., Тарунтаева Т.В. Подготовка детей к школе в детском саду. Москва : Педагогика, 1977. 160 с.

296. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л. В., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. Кам'янець-Подільський: видавництво "Абетка", 1998. 144 с.

297. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки. Київ : Академвидав, 2005. 519 с.

298. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX–перша половина XX ст.): монографія. Київ: Паливода А. В., 2005. 328 с.

299. Супрун. Д.М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. Київ: Вид-во НПУ імені МП Драгоманова, 2017. 392.

300. Сушкова Г. Вади зору – не перешкода для повноцінного розвитку дітей. *Дошкільне виховання*. 2006. № 12. С. 11 – 13.

301. Таланчук П.М. Шлях до інтеграції. Київ: Університет «Україна», 2002. 24 с.

302. Таран О. П. Особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників : автореф. дис... канд. психол. наук. Київ. 2008. 24 с.

303. Тарапака Н., Мартін А. Психолого-педагогічна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. *Наукові Записки. Серія:*

Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2013. Вип. 122, С. 337–347.

304. Тарасун В. В. Логодидактика. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 348 с.

305. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ : Вид. Нац. пед. ун. ім. М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.

306. Тарасун В. В. Напрями сучасних досліджень причин виникнення розладів аутичного спектру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. С. 154–160.

307. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : науково-методичний посібник. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.

308. Тарасун В. В. Формування мовленнєвої особистості дитини з особливостями в розвитку. *Науковий вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. 2013. С. 165–173.

309. Тарасун В.В. Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 21–27.

310. Тенцер Л. В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, 2015. Вип. 29. С. 102–112.

311. Тимошенко П. Д. Ян Бодуен де Куртене і українська мова. *Українська мова в школі*. 1960. № 1. С. 30–35.

312. Тищенко В. В. Засвоєння граматичної сторони мовлення дітьми з порушеннями розумового розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. № 19. С. 254–260.

313. Тищенко В. В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. №4. С. 156–165.

314. Тищенко В. В. Фонематичні процеси в онтогенезі дитячого мовлення та методика діагностики їх порушень : методичні рекомендації. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2011. 22 с.

315. Тищенко В. В. Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 29. С. 112–18.

316. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти: Від народження до 5 років: Поради батькам. Київ: Літера ЛТД, 2006. 128 с.

317. Тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. URL: [http://www.classes.ru/all-ukrainian/dictionary-ukrainian-e\[planatory-term-944407.html](http://www.classes.ru/all-ukrainian/dictionary-ukrainian-e[planatory-term-944407.html).

318. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. С. 9–13.

319. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. 133 с.

320. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Київ, 2014. 144с.

321. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін. Психологія. Київ: Либідь, 2001. 560с.

322. Тураш Л., Вороніна Т. Дошкільна освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання. Київ: «Шкільний світ», 2006. 120 с.

323. Українська мова Конспекти уроків 5 клас.2013 [Електронний ресурс] URL:https://subject.com.ua/lesson/mova/5klas_3/46.html.

324. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Т.1 Київ : Радянська школа, 1983. 326с.

325. Федоренко С. В. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології : зб. наукових праць*. Кам'янець-Подільський. Вип. 3. 2015. С. 240–245.

326. Федоренко С.В., Синьова Є.П. Особливості сприймання книжкових ілюстрацій дошкільниками зі зниженим зором. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie*. № 1(9). 2018. Лодзь: Наукова вища школа інформатики. С. 75-8.

327. Федоренко С.В., Синьова Є.П. та ін. Медико-психолого-педагогічні основи корекції зорових сприймань у дітей з порушеннями зору. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди*. Харків: ХНПУ. 2017. С. 188-198.

328. Фомічова Л. І. Діагностичне обстеження дітей з вадами слуху та готовність до навчання у школі. *Психологія та педагогіка*. 1999. Т. 2. С. 4–22.

329. Фомічова Л. І. Педагогічні технології корекції порушень у сприйманні дошкільників з вадами слуху. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. С. 191–197.

330. Фомічова Л. І., Малина Л. О. Виховання і навчання дітей дошкільного віку з вадами слуху (об'єднані тексти програм дошкільних закладів для глухих дітей і дошкільних закладів для слабочуючих дітей) : програма для спеціальних дошк. закл. Київ : Ін-т змісту і метод. нав-ня, 1997. 363 с.

331. Ханзерук Л. А. Корекційно-виховний ресурс хортингу у роботі з дошкільниками з порушенням психофізичного розвитку. *Теорія і методика хортингу*. 2015. № 4. С. 157–162.

332. Хватцев М. Е. Логопедия. Москва, 1959. 246с.

333. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології : Навчальний посібник. Київ : НАВС, 2014. 232 с.

334. Хрипкова А. Г. Возрастная физиология. Киев : Вища школа. 1982. 272 с.
335. Чабан О.С. Нейропсихологія. Тернопіль : ТДМУ «Укрмедкнига, 2014. 92 с.
336. Чахарна, С. Діагностика готовності дітей до школи до дітей з особливими потребами. *Журнал психологічних перспектив*. 2015. (25). 291–301.
337. Чеботарьова О. В. Науково-методичні засади навчання молодших школярів із порушенням опорно-рухового апарату. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 264–266.
338. Чередніченко Н.В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис. Актуальні проблеми логопедії*. 2014. С. 220–225. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7816>
339. Черепаня Н. І. Педагогічні детермінанти готовності до навчання у школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка, соціальна робота*. 2007. 27. С. 225–229.
340. Черепаня Н. І. Підготовка дитини до школи: Методичні рекомендації. Херсон, 2003. 34с..
341. Черепаня Н. І. Проблеми готовності дитини до школи. *Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості : проблеми і пошуки. Зб. наук. праць*. 2004. В. 33. С. 421–426.
342. Черних Л.А. Готовність до школи старших дошкільників із порушеннями зору як передумова їх соціальної адаптації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон. 2017. Вип. 5. Т. 1. С. 203–207.
343. Чобанян А.В. Передумови мовленнєвого розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Вип. 2. (2). С. 11–16.
344. Чорних Л. А. Особливості готовності до школи старших дошкільників з порушенням слуху та мовленнєвими порушеннями в контексті їх

соціальної адаптації. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2017. Том 22. Вип. 4 (46) С. 81–87.

345. Шахнарович А.М. Психолінгвістическіе проблемы овладения общением в онтогенезе. В кн. *Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф, Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения*. Москва : Наука. 1979. С.148–233.

346. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Воронежский ун-т, 1987. 191 с.

347. Швалюк, Т. М. Проблема формування складних синтаксичних конструкцій у дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення в спеціальній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2010. Вип. 16. С. 229–233.

348. Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум, 1978. 388 с.

349. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку. Науково-методичні рекомендації. Київ : МОУ, Інститут змісту і методів навчання. 1997а. 56 с.

350. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки дітей з порушеннями слуху до школи : дис. ...докт. пед. наук. Київ, 1997б. 293 с.

351. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 23. С. 240–247.

352. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2010. № 15. С. 102–106.

353. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. 137 с.

354. Шеремет М.К. Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання у школі: монографія. Київ : ІСДО, 1990. 104 с.

355. Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність дітей до школи як лінгводидактична проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2001. В. 10–11. С. 20–25.

356. Шиліна Н.Є. Виявлення рівнів сформованості мовленнєвої готовності дітей до навчання у школі. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського Зб. наук. пр.* Одеса. 2003. Вип. 1–2. С. 125–130.

357. Шульженко Д. І. Дизонтогенетичні аспекти ранньої корекційно-педагогічної роботи в реабілітаційних центрах. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. / за ред. П. Н. Таланчука*. Київ: Університет «Україна». 2004. С. 494–499.

358. Шульженко Д. І., Андрєєва Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини : (книга для батьків та педагогів). Київ : Д. М. Кейдун, 2011. 344с.

359. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград. 1974. 432с.

360. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.

361. Ющук, І. П. Вступ до мовознавства : навч. посіб. Київ : Рута, 2000а. 126.

362. Ющук, І.П. Практикум з правопису української мови. Київ: Освіта, 2000б. 253,

363. Ягела Й., Словник термінів і понять якісних досліджень у галузі освіти, ВЕАТ, Вид. Академія ім. Й. Длугоша, Ченстохова, 2015. 194с.

364. Яковенко А. О. Визначення рівня сформованості мовленнєвої готовності та ефективність логопедичної корекційної програми у дітей із ЗНМ

старшого дошкільного віку. *Основні напрямки розвитку педагогічної науки : зб. тез доп. II міжнар. наук.-практ. конф.*, м. Чернігів, 20-21 жовтня. 2017 р. Чернігів. 2017. С. 76–78.

365. Яковенко А. О. Загальнодидактичні аспекти дослідження мовленнєвої готовності до навчання у школі старших дошкільників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 24. С. 273–276.

366. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання. дис. ...канд. пед. наук. Київ. 2018. 330с.

367. Ярошевский М.Г. И.М. Сеченов и психология активности. *Вопросы психологии*. 1978. №3. С. 40–53.

368. Яценко К. Дитячий церебральний параліч: етіопатогенез, клініко-нейрофізіологічні аспекти та можливості неврологічної реабілітації. *Український неврологічний журнал*. № 2. 2015. С. 19–24.

369. Aboud F. Hosain K. The Impact of Pre-primary School on Primary School Achievement in Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*. 2010. 26. P. 237–246.

370. Ackerman D., Barnett W. Prepared for kindergarten : What does readiness mean? *National Institute for Early Education*. 2005. V. 3. P. 25–27.

371. Affandi G. R., & Mariyati L. I. Uji Validitas Bender-Gestalt Test dengan Menggunakan Nijmeegse Schoolbekwaamheids Test (NST) sebagai Kriteria untuk Mendeteksi Kesiapan Anak Masuk Sekolah Dasar. *Jurnal Psikologi dan Kesehatan Mental*. 2018. 2 (2). P. 84–95.

372. Affandi G. R., & Mariyati L. I. Kesiapan Sekolah Dasar Pada Siswa Sekolah Dasar Awal (Kajian Budaya Dan Psikodiagnostik). *Prosiding Keragaman dan Eksistensi Kearifan Lokal sebagai Modalitas Pemersatu Bangsa*, Surabaya. 2018. P. 85–98.

373. Ainscow M. Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*. 1997. 24 (1). P. 3 – 6.

374. Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction*. Advance online publication. 2021.V.71. P.101–388

375. Amiel-Tison, Claudine, et al. Neurological Development from Birth to Six Years: Guide for Examination and Evaluation. Baltimore. MD: Johns Hopkins University Press, 2001. 144p,

376. Amrai K., Shahrzad E., Hamzeh A. and Hadi P. The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. 15. P. 399–402.

377. Anayanti R., Mareyke T., & Nur. F. Children's School Readiness: Teachers' and Parents' Perceptions. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*. 2018. 2. 201. URL:10.20961/ijpte.v2i1.14876. h1>ABSTRACT.

378. Anderson H.H. Functional Theory of Cognition. Mahwah. New Jersey: Erlbaum. 1996. 512p.

379. Anderson J. R., Bower G. H. Human Associative Memory, Washington, 1973. 524p.

380. Aras C.Y., Aslan D. The effects of «I can problem solve program» on children's perspective taking abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2018. 7 (2). P. 109–117.

381. Arnold, Magda B. Emotion and Personality. New York: Columbia University Press. 1960. 296 p.

382. Aste M. Hagen Improving the Odds: Identifying Language Activities that Support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018. 62:5. P.649–663.

383. Asvioa N., Suharmonc A. The Influence of Learning Motivation and Learning Environment on Undergraduate Students' Learning Achievement of Management of Islamic Education, Study Program of Iain Batusangkar In 2016. *Noble International Journal of Social Sciences Research*. 2017. № 2 (2). P. 16–31.

384. Bahrieva N.A. The growth of speech in preschool children is an important factor in their socio-emotional development. *European Journal of Molecular &*

Clinical Medicine. 2020. 07(09). P.2282–2292.

385. Bakhtiarvanda F., Sana A., Kazem D., & Hojjat A. F. The Moderating Effect Of Achievement Motivation On Relationship Of Learning Approaches And Academic Achievement. *Procedia Social And Behavioral Sciences*. 2011. 28. P. 486–488.

386. Bally Ch., Sechehaye A. Quelles sont les méthodes les mieux appropriées à un exposé complet et pratique de la grammaire d'une langue quelconque ? In Actes du Premier Congrès international de linguistes à La Haye du 10 au 15 avril 1928. Leyde : A.W. Sijthoff, 1928. P. 36-53.

387. Barnhardt C., Borsting E., et al. Relationship between visual-motor integration and spatial organization of written language and math. *Optom Vis Sci*. 2005. 82(2). P.138–143.

388. Bates E., That D., Marchman V. Symbols and Syntax: A Darwinian Approach to Language Development. N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch, M. Studdert-Kennedy (Eds.) *Biological and Behavioral Determinants of Language Development*. Hillsdale. 1991. P. 29-66.

389. Bates E., Bretherton I. & Snyder L., *From first'words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: C.U.P., 1988. p. 326.

390. Bax M, Goldstein M, Rosenbaum P, et al. *Proposed definition and classification of cerebral palsy*. *Dev Med Child Neurol*. 2005. 47(8). P.571–576.

391. Bazyma N., Koropatova O., Bondarenko Y., Forostian O., Sokolova H., & Kovylyna V. Characteristics of Language Behavior and Speech Activity in Children with Autistic Disorders: Theoretical Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2021. 12(1), P. 1–18. <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/167>

392. Bender L. Visual motor gestalt test and its clinical use. New York, American Orthopsychiatric Association, 1938. 190c.

393. Bennett J., & Kaga Y. The Integration of Early Childhood Systems within Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*. 2010. Vol. 4. P.35–43.

394. Berdine W. H. Blackhurst A. E. An Introduction to Special Education. 2nd ed. Harper Collins Publishers, 1985. 687p.

395. Bettelheim B. The empty fortress: Infantail autism and the birth of the self. New York: Free Press, 1967. 496 p.

396. Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*, 2019. 2(40). P. 201–236. URL:<https://doi.org/10.21277/se.v2i40.493>

397. Bishop V. Teaching visually impaired children. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher. 1996. 332p.

398. Black, Maureen M., Susan P. Walker, Lia CH Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chunling Lu, Dana C. McCoy, et al. Early Childhood Development Coming of Age: Science Through the Life Course. *The Lancet*. 2017. 389 (10064). P. 77–90. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)

399. Blair C., Raver C. School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annu Rev Psychol*. 2015. 66. P. 711–731.

400. Bloch M. & Kim K. A Cultural History of “Readiness” in Early Childhood Care and Education: Are There Still Culturally Relevant, Ethical, and Imaginative Spaces for Learning Open for Young Children and Their Families? *Rethinking Readiness in Early Childhood Education*. 2015. DOI:[10.1057/9781137485120_1](https://doi.org/10.1057/9781137485120_1)

401. Bloom B. S. Stability and change in human characteristics. New York: John Wiley & Sons. 1964. 238p.

402. Bodner-Johnson, B., & Sass-Lehrer, M. The young deaf or hard of hearing child: A family-centered approach to early education. Baltimore: Paul H. Brookes. 2003.

403. Boyd J., & Shapiro A. H. A comparison of the Leiter-International Performance Scale to WPPSI Performance with preschool deaf and hearing impaired children. *Journal of the Rehabilitation of the Deaf*. 1986. 20(1), P.23–26.

404. Bracken, B. A., & Cato, L. A. Rate of conceptual development among deaf preschool and primary children as compared to a matched group of non-hearing impaired children. *Psychology in the Schools*. 1986. 23. P. 95–99
405. Bronfenbrenner U. A. *Dotaznik rodicovskych vzťahu*. Bratislava, 1969. 271 p.
406. Bruner J. S. *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. L., 1970. 216 p.
407. Bruner, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 1975. 2(1). P.1–19.
408. Buber M. *Pointing the way: Collected essays* (edited and translated with an introduction by Friedman M.S.). New York: Harper & Brothers. 1957. 239p.
409. Bugelsky B. R. Words and Things and Images. *Am. Psychol.* 1970. V. 25.
410. Bühler K. *Theory of Language: The Representational Function of Language*. John Benjamins Publishing, 1990. 508p.
411. Cabbage K., Hogan K., Carell T. Speech perception differences in children with dyslexia and persistent speech delay. *Speech Communication*. 2016. V. 82. P. 14– 25.
412. Cabell S. Q., Justice L. M., McGinty A. S., DeCoster J., & Forston L. Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015.30. P.80–92.
413. Cadoret G., Bigras N., Duval S., Lemay L., Tremblay T., & Lemire J. The mediating role of cognitive ability on the relationship between motor proficiency and early academic achievement in children. *Human Movement Science*. 2018. 57. P.149–157.
414. Cameron C. E., Cottone E. A., Murrah W. M., & Grissmer D. W. How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement? *Child Development Perspectives*. 2016. 10(2). P. 93–98.
415. Carr E.G. Behavioral approaches to language and communication. *Communication problems in autism*. New York : Plenum Press. 1985. P. 37 – 57.

416. Cascella P.W. Communication Disorders and Children with Mental Retardation. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 1999.V.8. 1. P. 61–75.

417. Ceitlin S.N. Essays on word-formation and morphogenesis in the child's speech. Book on Drnand Ltd, 2018. 596p.

418. Chernin M. A Practical Application of an Eighteenth-Century Aesthetic: The Development of Pestalozzian Education. 1986.
URL: <https://www.jstor.org/stable/40373822>

419. Cherry K. What Is Cognition? Verywellmind. 2020.
<https://www.verywellmind.com/what-is-cognition-2794982>

420. Chiu D. Emojis and ai to communicate non-verbal expressions of emotion: in preparation for the digitalization of doctor-patient conversations. Mirabeau, Amsterdam. *The Hague University of Applied Sciences Graduation Project*. 2018. 95 p. <https://www.pinterest.ru/pin/469852173622809487>

421. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge Mass: MIT Press, 1965. 263 p.

422. Chomsky N. Syntactic Structures. Berlin : Mouton de Gruyter, 2002. 117 p.

423. Churches O., Nicholls, M., Thiessen, M., Kohler, M., & Keage, H. Emoticons in mind: An event-related potential study. *Social Neuroscience*. 2014. P. 196–202.

424. Clark C, Dyson A, Ivillward A, and Skidmore D. *New Directions in Special Needs: Innovations in Mainstream Schools*, London: Cassell. 1997. 192 p.

425. Cliffe J., Solvason C. The role of emotions in building new knowledge and developing young children's understanding. *Power and Education*. 2020. P.1– 24.
<https://eprints.worc.ac.uk/id/eprint/9429>

426. Connell C. M., & Prinz R. J.. The Impact of Childcare and Parent Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low Income African American Children. *Journal of School Psychology*. 2002. 40(2). P.177–193.

427. Conner J., Kelly-Vance L., Ryalls B., & Friehe M. A play and language intervention for two-year-old children: Implications for improving play skills and language. *Journal of Research in Childhood Education*. 2014. 28. P.221–237.
428. Connor C. M., Morrison F. J., & Slominski L. Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*. 2006. 98. P.665–689.
429. Coyne M. D., McCoach D. B., Lofthus S., Zipoli R. Jr., Ruby M., Crevecoeur Y. C., & Kapp S. Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2010. 3. P.93–120.
430. Craig-Unkefer L. A., & Kaiser A. P. Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2002. 22. P.3–13.
431. Cunningham M.A. A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1968. Vol.9. P. 229 – 244.
432. Daily S., Burkhauser M., and Halle T. A review of school readiness practices in the states: Early learning guidelines and assessments. *Child Trends*. 2010. 1(3). P. 1-12. <https://www.childtrends.org/publications/a-review-of-school-readiness-practices-in-the-states-early-learning-guidelines-and-assessments>
433. Dale PS, Dionne G, Eley TC, Plomin R. Lexical and grammatical development: a behavioural genetic perspective. *Journal of child language*. 2000. 27(3). P. 619–42.
434. Daly C. J., Kelley G. T., et al. Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: a modified replication study. *Am J Occup Ther*. 2003. 57(4). P. 459–462.
435. Dangol R., & Milan S. Learning Readiness And Educational Achievement Among School Students. *The International Journal of Indian Psychology*. 2019. 7 (2). P. 467–476.

436. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 1991. 26. P.325–346.

437. Delacy M.J., Reid S. M. Profile of associated impairments at age 5 years in Australia by cerebral palsy subtype and Gross Motor Function Classification System level for birth years 1996 to 2005. *Dev Med Child Neurol*. 2015.

438. Dell'Angela L., Zaharia A., Lobel A., Vico Begara O., Sander D., & Samson A. C. Board games on emotional competences for school-age children. *Games for Health Journal*. 2020. 9(3). P.187–196.

439. DesJardin J. L., Ambrose S. A., & Eisenberg L. S. Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2009. 14(1). P. 22–43.

440. Dickinson D. K., & Porche M. V. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*. 2011. 82. P. 870–886.

441. Dickinson D. K., & Tabors P. O. Beginning literacy with language. Baltimore MD: Brookes, 2001. 409p.

442. Dilbar K. G. Formation of fluid speech in preschoolers. *International Engineering Journal For Research & Development*. 2021.V.6(1). P. 1–5.

443. Dimitrova T. The interdependence between the emotional and the cognitive in language learning. *SCIREA Journal of Sociology*. 2020. 4. P.120–130.

444. Dockett S., Perry B. Readiness for school: a relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2009. V. 34 (1). P. 20–26.

445. Dockett, S. & Perry, B. *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney, Australia: University of New South Wales Press. 2007. 272p.

446. Doherty, G. *Conception to Age Six: The Foundation of School Readiness*. Toronto, Canada: Learning Partnership. 2007. http://www.thelearningpartnership.ca/policy_research/Early_Years_researchpaper-jan07.pdf.

447. Dorothy P. Dougherty M.A. Talking on the Go: Everyday Activities to Enhance Speech and Language Development. *CCC-SLP and Diane R. Paul, PhD, CCC-SLP1*. Spiral-bound. 2007.
448. Duncan G. et al. School readiness and later achievement, *Developmental Psychology*, 2007. Vol. 43/6. P. 1428–1446.
449. Eicher J.D., Powers N.R., Miller L.L., Mueller K.L., Mascheretti S., Marino C. et al. Characterization of the DYX2 locus on chromosome 6 p22 with reading disability, language impairment, and IQ. *Hum Genet.* 2014.133 (7). P.869–881.
450. Eisenberg N., & Morris A. S. Children's emotion-related regulation. In R. V. Kail (Ed.). *Advances in child development and behavior*. 2002. 30. P. 189–229.
451. Ekman P. An Argument for Basic Emotions. *Cognition and emotion*. 1992. 6 (3–4), P.169–200.
452. Ekman P., & Cordaro D. What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*. 2011. 3(4). P.364–370.
453. Ekstein R. On the acquisition of speech in the autistic child. *Reiss-Davis clinical bulletin*. 1964.Vol.2. P. 63–71.
454. Elfenbein H.A, Ambady N. On the universality and cultural specificity of emotion recognition: a meta-analysis. *Psychol Bull.* 2002.128(2). P.203–235. doi: 10.1037/0033-2909.128.2.203. PMID: 11931516.
455. Eliasson A.C., Burtner P. A. Improving hand function in cerebral palsy: theory, evidence and intervention. London, Mac Keith Press. 2008. 480p.
456. Elleman A. M., Lindo E. J., Morphy P., & Compton D. L. The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2009.2. P.1–44.
457. Farran, D. C. Rethinking School Readiness. *Exceptionality Education International*. 2011. 21(2). P.5–15.
458. Fayez M., Ahmad J. F., & Oliemat E. Jordanian Kindergarten and 1st-Grade Teachers' Beliefs about Child-Based Dimensions of School Readiness. *Journal of Research in Childhood Education*. 2016. 30 (3). P.293–305.

459. Fedorenko S., Chepurina L. and other. The Creation and Development of Textbooks for Children with Cognitive Development Disorders. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11(3). P. 147-163. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/115>

460. Filgona J. & Sakiyo J. & Gwany D & Okoronka A. Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2020. 10. P.16–37.

461. Fisher S. E. Tangled webs: tracing the connections between genes and №101. 2006. P. 270–297.

462. Florian L. An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*. 1998. 13 (3). P.105 – 108.

463. Fodor J., Bever T., Garrett M. The psychology of language : An introduction to psycholinguistics and generative grammar. N.Y. : McGraw-Hill, 1974. 537 p.

464. Fraiberg S. Separation Crisis in Two Blind Children. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1972. № 26. DOI: 10.1080/00797308.1971.11822276

465. Franclin H. *Silverman Communication for the Speechless: An Introduction to augmentative Communication for the Severely Communicatively Impaired*. NJ.: Prentice Hall, 1989. 346 p.

466. Frank A. J., Wilson E. A Silvan Tomkins Handbook Foundations for Affect Theory. University of Minnesota Press: Minneapolis M.N. 2020. 218 p.

467. Fredrickson B. L., Devine In P. and Plant A. Positive emotions broaden and build (Eds.) *Advances in Experimental Social Psychology*. 2013. 47. P.1–53.

468. Fredrickson B.L., What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 1998. 2(3). P. 370–309.

469. Freeman S., Dake L. Teach me language. A language manual for children with autism, Asperger's syndrom and related developmental disorders. 1997. 410p.

470. Garfin D.G., Lord K. Communication as a social problem in autism. *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press, 1986. pp. 133-151.

471. Gathercole S. E., Pickering S. J., Hall M., & Peaker S. M. Dissociable Lexical and Phonological Influences on Serial Recognition and Serial Recall. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*. 2001. 54(1). P.1–30. <https://doi.org/10.1080/02724980042000002>

472. Geers A. E. Factors affecting the development of speech, language and literacy in children with early cochlear implants. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*. 2002.33. P.172–183.

473. Gibson C.J., Gruen J.R. The human lexinome: Genes of language and reading. *J Commun Disord*. 2008. 41 (5). P. 409–420.

474. Gilboa Y. Participation Patterns of Preschool Children With Intellectual Developmental Disabilities. *OTJR Occupation Participation Health*. 2018. 38(4). P. 261–268

475. Ginzburg J., Moulin A., Fornoni L., Talamini F., Tillmann B., et al. Development of auditory cognition in 5-to10-year-old children: Focus on musical and verbal short-term memory. *Developmental Science*.2021.25(3). e13188. <https://doi.org/10.1111/desc.13188>

476. Goldman-Eisler F. Sequential Temporal Patterns and Cognitive Processes in Speech. *Language and Speech. Sage journals*. 1967. Vol 10. (2). <https://doi.org/10.1177/002383096701000205>

477. Gomersall S. & Gripton C. Planning for children’s creativity. *Purposeful Planning for Learning*. 2020. https://www.researchgate.net/publication/343020776_Planning_for_children's_creativity

478. Graue E. The answer is readiness now what is the question? *Early Education and Development*. 2006. V. 17 (1). P. 43–56.

479. Gray J. On the classification of the emotions. *Behavioral and Brain Sciences*.1982. 5(3). P.431–432. doi:10.1017/S0140525X00012851

480. Gredler G.R. Readiness for school: A look at some critical issues. In M. Clark and A. Milne (Eds.): *Reading and Related Skills*. London: Ward Lock Educational. 1973. P.37–45.

481. Green D.R., Simmons S.V.: Chronological age and school entrance. *Elementary School Journal*. 1962. 63. P.41–47.
482. Greenberg J. H. Universals of Language. Report of a conference held at Dobbs Ferry, N.Y., 1961. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1963. 269 p..
483. Grosse G., Streubel B., Gunzenhauser C., & Saalbach H. Let's talk about emotions: The development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science*. 2021. 2(2). P.150–162.
484. Guilford J. P. The structure of intellect. *Psychological Bulletin*. 1956. 53. P.267–293.
485. Hall, J. W. Infant hearing impairment and universal hearing screening. *Journal of Perinatology*. 2000. 20. P. 112–120.
486. Harrington M., DesJardin J. L. and Shea L. C. Relationships Between Early Child Factors and School Readiness Skills in Young Children With Hearing Loss. *Communication Disorders*. 2009. P. 1–13.
487. Hartup W. W. Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates. 1992 P. 175–205.
488. Hayiou-Thomas M.E, Dale P.S, Plomin R. The etiology of variation in language skills changes with development: a longitudinal twin study of language from 2 to 12 years. *Dev Sci*. 2012. 15(2). P.233–249.
489. Heba Mohamed Wagih Kotb. The integration of pupils with special educational needs, from special school into mainstream school. *For the degree of Ph.D. University of Leeds, School of Education* 1999. 290p.
490. Heidegger M. The concept of time in the science of history. *Becoming Heidegger: on the trail of his early occasional writings*, Evanston, IL.: *Northwestern University*. Press. 2007. P. 60–72.
491. Helzinger P. School readiness and school career. Wien, 1960. 199 p.
492. Hetzer H. Die seelischen VerÄnderungen des Kindes wÄhrend des ersten Gestaltwandels. Leipzig, 1936.

493. Ho J. & Funk S. Promoting young children's social and emotional health. *Young Children*, 2018. 73(1). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>
494. Hornby G. Inclusive Special Education: The Need for a New Theory. In: Inclusive Special Education. Springer, New York, NY. 2014. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8_1
495. Hughlings J., J. On the nature of the duality of the brain. In J. Taylor (Ed.), *Selected writings of John Hughlings Jackson*. 1874a/193,2 Vol. 2, pp. 129–145. London, United Kingdom: Hodder & Stoughton.
496. Humboldt, W. Selected works on linguistics. Moscow: JSC IG Progress, (1984) 2000. 400 p.
497. Husserl E. Phänomenologische Psychologie. Vorlesungen Sommersemester 1925. In W. Biemel (Ed.), *Husserliana IX*. The Hague: Martinus Nijhoff. 1962.
498. Ilg F. L., Ames L. B., Apell R. J. School Readiness as evaluated by Gesell developmental, visual, and projective tests. *Genetic Psychology Monographs*, 1965. 71p.
499. International Encyclopedia of the Social Sciences / Editor in Chief William A. Darity Jr. N.-Y.: MacMillan ReferenceUSA, 2007. 5759 p.
500. Izard C. E. Human Emotions. New York, NY: Plenum Press, 1977. 496p.
501. Izard C.E, Malatesta C.Z. Perspectives on emotional development: Differential emotions theory of early emotional development. In: Osofsky JD, editor. *Handbook of Infant Development*. 2nd ed. New York: Wiley Intersci. 1987.
502. Izard, C. E. The Psychology of Emotions. New York, NY: Plenum Press. 1991. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-0615-1>
503. Jackson L. Non-speaking children. *British journal of medical psychology*. 1950. Vol.23. P. 87 – 100.

504. Jannah, M. Menakar Kesiapan Anak Masuk Sekolah. *Tersedia*. 2015. URL: <http://www.mjariseno.blogspot.com/2015/02/menakarkesiapan-anak-masuk-sekolah.html?m=1>.
505. Janus, M., & Gaskin, A. School Readiness. *Encyclopedia of quality of life research*. New York, NY: Springer. 2013.
506. Janus, M. & Offord, D. Readiness to Learn at School. *Isuma*, 2000.1. P.71–75.
507. Jibril T. A., & Abdullah M. H. Relevance of Emoticons in Computer-Mediated Communication Contexts: An Overview. *Asian Social Science*. 2013. P.201–207.
508. Jirasek J. Pokyny pro administraci a interpretaci orienta Cniho testu inkolni zralosti. Bratislava. 1978.
509. Johansson B. Criteria of school readiness. Uppsala, 1965. 87 p.
510. Jordan R. The nature of linguistic and communication difficulties of children with autism. In D.J. Messer and G.J. Turner (eds) *Critical influences on child language acquisition and development*. New York: St. Martin's Press, 1993.
511. Jose K., Banks S., Hansen E., Jones R., Zubrick S., Staford J., Taylor C. Parental Perspectives on Children's School Readiness: An Ethnographic Study. *Early Childhood Education Journal*. 2020. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
512. Jurkat S., Gruber M., Kärtner J. The effect of verbal priming of visual attention styles in 4-to 9-year-old children. *Cognition*. 2021. V. 212. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104681>.
513. Kagan, S. L. Rethinking Rhetoric and Responsibility. *Phi Delta Kappan*, 1990. 72 (4). P. 272–289.
514. Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary. Washington, DC: National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. 1995. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/<https://www.bu.edu/wheelock/files/2018/05/National-Education-Goals-Panel.pdf>

515. Kanner L., Eisenberg L. Child psychiatry. Mental deficiency. *The American Journal of Psychiatry*. 1995. V. 111. P. 520–523.

516. Karcevskij S. Du dualisme asymétrique du signe linguistique. *Travaux du Cercle linguistique de Prague*. I, 1929.

517. Karen J. *Therapy techniques for cleft palate speech and related disorders*. Philadelphia : Singular. Thomson learning, 2009. 386 p.

518. Kelley L. Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*. 2018. 46 (3). P. 313–322.

519. Kennerch R. Communicative disorders related to cleft lip and palate. United States of America : Mosby, 2008. 563 p.

520. Kern A. Educational and psychological aspects of school readiness. Frankfurt am 'Main, 1970. 187 p.

521. Kern A. *Sitzenbleiberelend und Schulreife*. Freiburg. 1954.122p.

522. Kharchenko N. The Development of the Motives for Listening in The First Language by Preschool Children. *PSYCHOLINGUISTICS*. 2018. (23(1). 292-308. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211503>

523. Klein L. G. Set for success: Building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children. *The Kaufman Early Education Exchange*. 2002. 1(1). P.1-5.

524. Knight B.A. Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support For Learning*. 1999. 14(1). P. 3–7.

525. Koegel L.K., Koegel R.L. Motivating communication in children with autism. *Learning and cognition in autism*. New York : Plenum press. 1995. P. 73 – 87.

526. Kornev A.N, Balčiūnienė I. Lexical and Grammatical Errors in Developmentally Language Disordered and Typically Developed Children: The Impact of Age and Discourse Genre. *Children (Basel)*. 2021. 8(12) P.1114. doi: 10.3390/children8121114. PMID: 34943310; PMCID: PMC8700286.

527. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Fictional narrative as a window to discourse development: A psycholinguistic approach. In: Badio J., editor. *Events and Narratives in Language*. Peter Lang Publishing; Frankfurt am Main, Germany: 2017. P. 171–188.

528. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Word structure in typically-developing and primarily language-impaired children: A usage based corpus analysis of Russian preschoolers. In: Babatsouli E., editor. *On Under-Reported Monolingual Child Phonology*. Multilingual Matters; Bristol, UK: 2020. P. 201–228.

529. Kosslin S. The Medium and the Message in Mental Imagery. *Theory. Psychol. Rev.*, 1981. v. 88 (1). P.35–71.

530. Kramer J. H., Knee K., & Delis D. C. Verbal Memory Impairments in Dyslexia. *Archives of Clinical Neuropsychology*. 2000.15(1). P.83–93. <https://doi.org/10.1093/arclin/15.1.83>

531. Kulp M., Ciner E. Maguire M. et al. Attention and Visual Motor Integration in Young Children with Uncorrected Hyperopia, *Optometry and Vision Science*. 2017. 94 (10) P.965–970.

532. La Paro K., & Pianta R. C. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*. 2000. 70(4). P.443-484.

533. Ladányi E., Lukács Á. Lexical conflict resolution in children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*. 2016. V. 61. P. 119–130.

534. Ladd G. W., Herald S. L., & Kochel K. P. School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*. 2006. 17(1). P. 115–150.

535. Lange-Kuttner C. Pressure, velocity, and time in speeded drawing of basic graphic patterns by young children. *Percept Mot Skills*. 1998. 86(3.2). P. 1299–1310.

536. Latorre C. M. & Adam W. Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 1998. 25. P.159–166.

537. Laukka P., & Elfenbein H. A. Cross-Cultural Emotion Recognition and In-Group Advantage in Vocal Expression: A Meta-Analysis. *Emotion Review*. 2021. 13(1). P. 3–11. <https://doi.org/10.1177/1754073919897295>

538. Lee R. L. T., Lane S. J., Tang A. C. Y., Leung C., Louie L. H. T., Browne G., & Chan S. W. C. Effects of an unstructured free play and mindfulness intervention on wellbeing in kindergarten students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. 17(15). 5382.

539. Lengel, R. H., & Daft, D. L. The selection of communication media as an executive skill. *Academy of Management Executive*. 1988. 11. P.225–232.

540. Lim C.Y., Tan P.C., Koh C. et al. Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (Beery-VMI): lessons from exploration of cultural variations in visual-motor integration performance of preschoolers. *Child: Care, Health and Development*. 2015. 41(2). P. 213–221.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cch.12190>

541. Lonigan C. J., & Whitehurst G. J. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared book-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*. 1998.13. P.263–290.

542. Lovaas O.I. *The autistic child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington publishers, 1977. URL:
<https://archive.org/details/autisticchildlan0000lova/page/n5/mode/2up>

543. Lovaas O.I., Simmons J.Q., Koegel R.L., Stevens-Long J. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of applied behavior analysis*. 1973. Vol.6. P. 131 – 166.

544. Luria A. R. *Language and Cognition*. N. Y., 1982.

545. Macdonald K. & Brinkman S. & Jarvie W. & Machuca-Sierra M. & McDonall K.& Messaoud-Galusi S.& Tapueluelu S. & Vu B. Pedagogy versus School Readiness. 2017. 10.5040/9781350995048.0002.

546. Majzub R. M., Rashid A. A., School Readiness Among Preschool Children, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. V.46. P.3524–3529, URL:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812018344>

547. Maldarelli J.E., Kahrs B.A., Hunt S.C., Lockman J.J. Development of early handwriting: Visual-motor control during letter copying. *Dev Psychol*. 2015. 51(7). P.879–888.

548. Maric M., Sakac M. Metacognition in preschool children-indicators, developmental and socio-educational differences. *Ceskoslovenska Psychologie*. 2020. 64 (1). P. 1–17.
549. Mariyati L. I., Affandi G. R., Afandi R. School Readiness and Achievement Motivation as Academic Achievement Predictors in Elementary School Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. 24. P. 1475–7192.
550. Maric M., Sakac M. Metacognitive components as predictors of preschool children's performance in problem-solving tasks. *Psihologija*. 2018. 51 (1). P. 1–16.
551. Marrus N., Hall L. Intellectual Disability and Language Disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin* 26(3). 2017. P. 539–554.
552. Marschark M. Raising and educating a deaf child (2nded.). New York: Oxford University Press. 2007.
553. Martindale M. Children with significant hearing loss: Learning to listen, talk and read-evidence based-best practices. *Communication Disorders Quarterly*. 2007. 28(2). P. 73–76.
554. Mashburn A. J., & Pianta R. C. Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*. 2006. 17(1). 151–176.
555. Mathesius V. Umění psát odstavce (The Art of Paragraph Writing). *Řeč a sloh*. In: *Jazyk, kultura a slovesnost*. Odeon, Praha, 1942/1982. P. 92–146.
556. Maxwell K. L., & Clifford R. M., School readiness assessment. *Beyond the Journal, Young Children on the Web*. 2004. URL: www.journal.naeyc.org/btj/200401/Maxwell.pdf
557. Mayadas N. S. Role Expectations and Performance of Blind Children: Practice and Implication. *Education of the Visually Handicapped*, 1972. 4. P. 45–52.
558. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. 15(3). P.197–215.
559. Mayne A., Yoshinaga-Itano C., Sedey A. L., & Carey A. Expressive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing. *Volta Review*.100. 2000. P. 1–28.

560. McLeod S., Baker B. Speech-language pathologists' practices regarding assessment, analysis, target selection, intervention, and service delivery for children with speech sound disorders. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2014. V. 28. P. 508–531.

561. McLeod S., Harrison L. Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2009. V. 52. P. 1213–1229.

562. McNeil D. The acquisition of language; the study of developmental psycholinguistics. New York : Harper & Row, 1970. 183p.

563. Michaels S., & O'Connor C. Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive conversation. *Socializing intelligence through talk and dialogue*. Washington, DC: AERA. 2015. P. 347–362.

564. Miles M. B., Huberman A.M. Analiza danych jakościowych. Wyd. UB. Białystok, 2000. URL: <https://www.scribd.com/doc/36965015/Analiza-danych-jako%C5%9Bciowych>

565. Miller E., Patterson R., Simmering V. R. Language supports young children's use of spatial relations to remember locations. *Cognition*, 2016. V.150. P.170–180.

566. Miller G. Language and communication. New York : McGraw Hill, 1951. 298 p.

567. Moeller, M. P. Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*. 2000. 106(3). P. 1–9.

568. Moeschler J.B, Shevell M. Comprehensive Evaluation of the Child With Intellectual Disability or Global Developmental Delays. *Pediatrics*. 2014. 134(3). P.903–918

569. Moog J. S., & Stein K. K. Teaching deaf children to talk. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*. 2008. 35. P. 133–142.

570. Morgenstern, A. Children's multimodal language development. In Christiane Fäcke (ED.). *Manual of language acquisition*. Berlin/Boston: De Gruyter. 2014. P.123-142.

571. Morris C. *Signs Language and Behavior*. 1946. URL: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://pure.mpg.de/rest/items/item_2364496_4/component/file_2407464/content

572. Morris C. Content Analysis and the Theory of Signs: Comments. *Philosophy of Science*. 1943. 10 (4). P. 247–249.

573. Morton Dj. *The Logogen Model and the Orthographic Structure. Cognitive Processes In Spelling* London, 1980. P.119.

574. Mudryk O., Ivakhnenko A., Odyuchenko L., Dmytriieva I., Ivanenko A. and Shelever O. Mental and Pedagogical Techniques in Teaching Children with Special Educational Needs. Neuropedagogical Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. 13 (4). 292-305. <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/389>

575. Munson B., Edwards J., Beckman M. Phonological knowledge in typical and atypical speech-sound development. *Topics in Language Disorders*. 2005. V. 25. P. 190–206.

576. Murray J. and Palaiologou I. Young children's emotional experiences. *Early Child Development and Care*. 2018. 188(7). P. 1–4 <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fwww.tandfonline.com%2Fprint%2FGAFIV4fmaVTTdctldBbN%2Ffull>

577. Nakamura T., Munekata N., Nakamura F., Ono T., & Matsubara H. Universal game based on traditional children's outdoor games. In J. C. Anacleto, S. Fels, N. Graham, B. Kapralos, M. Seif El-Nasr, & K. Stanley (Eds.), *Entertainment computing – International Conference on Entertainment Computing. Lecture notes in computer science*. 2011. 6972. P. 59–64.

578. Nandy A., Nixon E., & Quigley J. Parental toy play and toddlers' socio-emotional development: The moderating role of coparenting dynamics. *Infant Behavior and Development*. 2020. 60. P. 101465.

579. National Early Literacy Panel (NELP). Developing early literacy: *Report of the National Early Literacy Panel*. 2008.

580. Neaum S. School readiness and pedagogies of Competence and Performance: theorising the troubled relationship between early years and early years policy. *International Journal Of Early Years Education*. 2016. V. 24 (3). P. 239–253.

581. Neville K. Speech and language activities for preschoolers. 2020. https://www.apsva.us/wp-content/uploads/2020/03/Preschool-Activities-Spanish_English.pdf

582. Newbury D.F., Winchester L., Addis L., Paracchini S., Buckingham L.L., Clark A. et al. CMIP and ATP2C2 modulate phonological short-term memory in language impairment. *Am J Hum Genet* 85. 2009. P. 264–272.

583. Nicholas J. G., & Geers A. E. Expected test scores for preschoolers with cochlear implants who use spoken language. *American Journal of Speech Language Pathology*. 2008. 17. P. 121–138.

584. Niemeyer J., & Scott-Little C. Assessing kindergarten children: A compendium of assessment instruments. Greensboro, NC: SERVE. 2001. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://serve.uncg.edu/wp-content/uploads/2017/09/assesskindergarteninstruments.pdf>

585. Nithart C., Demont E., Majerus S., Leybaert J., Poncelet M., & Metz-Lutz, M.N. Reading Disabilities in SLI and Dyslexia Result From Distinct Phonological 29 Impairments. *Developmental Neuropsychology*. 2009. 34(3). P.296-311. <https://doi.org/10.1080/87565640902801841>

586. Norris M. Spaulding P., Brode F. *Blindness in Children*. Chicago : Chicago University Press, 1957. 173p.

587. Norwich B. Inclusion in Education from Concepts, Values and Critique to Practice. from *Special. Education Re-formed Beyond Rhetoric?* H. Daniels (ed) London: Falmer Press. 2000. 26p.

588. Norwich B. Education, Inclusion and Individual Differences: Recognizing and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*. 2002. 50 (4). P. 482–502.

589. Oberer N., Gashaj V., & Roebbers C. M. Motor skills in kindergarten: Internal structure, cognitive correlates and relationships to background variables. *Human Movement Science*. 2017. 52. P. 170–180.

590. Oliver C. E. Program for Improving \ flirting Readiness Skills school-based occupational therapists. Develop mental delay in kindergarten and first-grade children A Sensorimotor in Elementary-Age Children. *The American Journal of Occupatiortal Tberapy*. 1990. Vol. 44. P. 111–116.

591. O'Reilly C., Devitt A., Hayes N. Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*. 2022. V.46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122001134>

592. Osgood Ch. Dimensionality of the semantic space for communication Via facial expressions. *Scand. J. of psychology*. 1966. № 1. P. 7–11.

593. Osgood Ch. Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems. *Journal of Abnormal. and Social Psychology*. 1954. Vol. 49. (4).2. P. 1–203.

594. Ostrovska K. Grabovska S. Motivational readiness of children to school in nuclear and single parent families. *Journal of Education Culture and Society*. 2015. 2. P. 141–150. [file:///C:/Users/User/Downloads/akobylarek,+JECS+2015+\(2\)+141-150.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/akobylarek,+JECS+2015+(2)+141-150.pdf)

595. Özbey S. A. İ. D. E., & Dağlıoğlu H. E. Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*. 2017. 4(2). P.1–14.

596. Palka S, Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2006. 74s.

597. Pan Q., Trang, K.T., Love H.R., & Templin J. Scholl Readiness Profiles And Growth In Academic Achivement. *Frontiers in Education*. 2019. 4. P. 1–17

598. Panksepp J., and Davis K. The Emotional Foundations of Personality: A Neurobiological and Evolutionary Approach. New York: W. W. Norton & Company. 2018. 352 p.

599. Paul R., Elder L. The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Rowman & Littlefield. USA, 2020. 1–21p.

600. Paul R., Courtenay F. Nerbury Language disorders from infancy thought adolescence : listening, speaking, reading, writing and communicating. St. Luise : MO: Elsevier Mosby, 2012. 756 p.

601. Pavio A. Imaginary and Verbal Processes. N.Y. 1971.

602. Peckham K. Supporting effective school readiness. *Journal of Health Visiting*. 2017. V. 5. P. 152–156.

603. Peirce C. S. Signs and their Objects. Meaning. 1910. 2. P. 230–232.

604. Pakhomova N., Baranets I. Okhrimenko, I., Rudenko, L. Stakhova, L. & Moroz, L. Utilizing specializ,ed knowledge during correctional education with older preschool children with speech disor- ders. *Revista Conrado*. 2023. 19(91). P.474-483.

605. Pekdoğan, Serpil & Akgül, Esra. Preschool Children’s School Readiness. *International Education Studies*. 2016. 10. 144. 10.5539/ies.v10n1p144.

606. Pereira D.M., Braccialli L.M., Tibério Araújo R.C. Relationship analysis between visual-motor integration ability and academic performance. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 2011. 21(3). P. 808–817.

607. Piaget J. The early growth of logic in the child. London: Routledge and Kegan Paul, 1964. 302p.

608. Pieters, S., Desoete A., et al. Behind mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills? *Learning and Individual Differences*. 2012. 22(4). P.498–504.

609. Pindzola R., Plexico L., Heynes W. Diagnosis and evaluation in speech pathology. New York : Mosby, 2015. 421 p.

610. Pinker S. Language Learnability and Language Development. Cambridge, MA : Harvard University Press. 1996. 435p.

611. Pivalizza P. Lalani SR. Intellectual disability in children: Evaluation for a cause. UpToDate. Waltham. MA. 2016. URL: <https://medilib.ir/uptodate/show/6189>

612. Plutchik R., Kellerman H. Theories of emotion. New York: Academic Press.1980. URL: <https://search.worldcat.org/en/title/59105935>

613. Plutchik, R. *The Emotions*. New York, NY: University Press of America. 1991. 216p.
614. Pylyshyn Z. What the Mind's Eye Tells the Mind's Brain. *Psychol. Bull*, 1973. V.80. P.1-24.
615. Reed St.R. *Cognition. Theory and Application*. 4th ed. San Diego: Brooks. 1996. 479 p.
616. Reimer N., *Introduction to Semantics*. Cambridge University Press, 2010. 460p.
617. Renee De Assis. Promoting imagination in preschool classrooms. *Texas Child Care quarterly*. 2019. V. 42 (4). P. 1–6.
618. Rimm-Kaufman S., Pianta R., & Cox M. Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*. 2000. 15(2). P. 147–166.
619. Roseman, I. J. Cognitive aspects of emotions and emotional behavior, 1979. 22p.
620. Roseman I. J. Cognitive Determinants of Emotion: A Structural Theory. *Review of Personality and Social Psychology*. 1984. P. 11–36.
621. Rouse C., Brooks-Gunn J., McLanahan S. School readiness : Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children*. 2005. V. 15. P. 5–14.
622. Russell B. Human Knowledge: Its Scope and Limits. *Journal of Symbolic Logic*. 1948. 15 (3). P.213-215.
623. Russell J. A. A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. 39. P.1161–1178.
624. Russell J. A., & Bullock M. Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. 48(5). P.1290–1298.
625. Rutter M. Diagnostic and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. Vol.8. 1978. P. 139 – 161.
626. Rydland V., Grøver V., & Lawrence J. F. The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten:

The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*. 2014. 41. P.352–381.

627. Saluja G., Scott-Little C., & Clifford R. M. Readiness for school: A survey of state policies and definitions. *Early Childhood Research and Practice*. 2000. 2(2). URL: <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html>

628. Salwa Al-Harbi. Language development and acquisition in early childhood. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2019. 14. 69. 10.11591/edulearn.v14i1.14209.

629. Sarant J. Z., Holt C. M., Dowell R. C., Rickards F. W., & Blamey P. J. Spoken language development in oral preschool children with permanent childhood deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2009.14(1). P. 208–217.

630. Saussure, F. de. *Course in general linguistics*. C. Bally & A. Sechehaye, Eds; R. Harris, Trans. London. 1916. URL: https://www.forgottenbooks.com/en/download/CourseinGeneralLinguistics_10009049.pdf

631. Saussure, F. de. Saussure`s First Cours of Lectures on General Linguistics from the Notebooks of Albert Riedlinger, Ed.E. Komatsu.Trans. G. Wolf. Pegramon. Oxford. 1907. URL: <https://www.amazon.com/Saussures-Course-Lectures-General-Linguistics/dp/008042578X>

632. Sawyer J., Brooks P.J. Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities. *Cognitive Development*. 202159(5):101073. doi: 10.1016/j.cogdev.2021.101073

633. Scarantino A., Sousa, R. Emotion. Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2018. <https://plato.stanford.edu/entries/emotion/>

634. Schlosberg, H. The description of facial expressions in terms of two dimensions. *Journal of Experimental Psychology*. 1952. 44(4). P.229–237.

635. Sechehaye A. Essai sur la structure logique de la phrase. URSS. 2010. 224 c.

636. Serpil P.& Esra A. Preschool Children's School Readiness. *International Education Studies*. 2017. Vol. 10, No. 1, P. 144–154.

637. Sheridan S., Knoche L., Edwards C., Bovaird J., Kupzyk K. Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on Preschool Children's Social–Emotional Competencies. *Early Educ Dev.* 2010. 21(1). P.125–156.

638. Sheremet M., Suprun M., Suprun D. Trends of Modernization of professional training in the system of special education. *IJPINT.* 2020. 7 (1). P.58-63.

639. Shuhui C., Patricia A. The Motivational Function of Preschoolers' Private Speech. *Discourse Processes.* 2000. 30(2). P.133-152.

640. Shumway-Cook A., Woollacott M. H. Motor Control, Theory and Practical Applications. Baltimore, Maryland, USA. 2001. 614p.

641. Slobin D., *Leopold's bibliography of child language.* Bloomington and London: Indiana University Press, 1972. 202 p.

642. Smith M. W., & Dickinson D. K. Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly.* 1994.9. P.345–366.

643. Smith T. The human body. London, 2019. 240 p.

644. Snow, K. L. Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development.* 2006. 17(1). P. 7–41. URL: www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s1556693Seed1701_2

645. Solomon R. C. Corbit J. D. An Opponent-Process Theory of Motivation. *The American Economic Review.* 1978. Vol. 68. №. 6. P. 1–24.

646. Solso, R., *Theories in cognitive psychology.* Potomac, Md.: Lawrence Erlbaum Associates; distributed by the Halsted Press Division of Wiley, New York. 1974.

URL: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://rca.ucsd.edu/reprints/The%20Loyola%20Symposium%20Ch%205-Search%20Processes%20in%20Recognition%20Memory_1974.pdf

647. Sorokoumova E., Kurnosova M. The specifics of the psychological readiness of modern children to school. *Pedagogy and Psychology of Education.* 2020. P. 238–257.

648. Spencer-Oatey, H. Dauber, D. What Is Integration and Why Is It Important for Internationalization? A Multidisciplinary Review. *Journal of Studies in International Education*. 2019. Vol 23.5. P. 515–534.

649. Steinthal H. Der Ursprung der Sprache im Zusammenhang mit den Letzten Fragen Alles Wissens. Berlin. 1851. (1888).

650. Stoel-Grammon C., Dunn C. Normal and disordered phonology in children. United States of America : Mosby, 2014. 461 c.

651. Strait D. L., Parbery-Clark A., Hittner E., & Kraus N. Musical training during early childhood enhances the neural encoding of speech in noise. *Brain and Language*. 2012. 123(3). P.191–201. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.09.001>

652. Steinbeis N., Engert V., Linz R., & Singer T. The effects of stress and affiliation on social decision-making: Investigating the tend-and-befriend pattern. *Psychoneuroendocrinology*. 2015. 62. P. 138–148.

653. Strebel C. Schulfreifetest. Solothurn. 1957. 186p.

654. Streubel B., Gunzenhauser C., Grosse G., & Saalbach H. Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2020. 193. 104790.

655. Sudarmo M. P., & Lely I. M. Kemampuan Problem Solvingdengankesiapan Masuk Sekolah Dasar. *Psikologia: Jurnal Psikologi*. 2017. Vol. 2. (1) P. 38–51.

656. Swanson E., Vaughn S., Wanzek J., Petscher Y., Heckert J., Cavanaugh C., Tackett K. A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 2011. 44. P. 258–275.

657. Tager-Flusberg H. Psycholinguistic approaches to language and communication in autism. *Communication problems in autism*. New York : Plenum, 1985. P. 69 – 87.

658. Telekova R., Marcinekova T.. The emotional-motivational component of school readiness of beginning pupils. *CBU International conference on innovations in*

science and education, 2020. P. 217–224. <file:///C:/Users/User/Downloads/76-Article%20Text-344-1-10-20201201.pdf>

659. Thal, D., DesJardin, J. L., & Eisenberg, L. S. Validity of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory for measuring language abilities in children with cochlear implants. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2007. 16. P. 54– 64.

660. The Blackwell Encyclopedia of Sociology / Edited by George Ritzer. Wiley: Blackwell Publishing, 2009. 6384 p.

661. Tijms J. Verbal memory and phonological processing in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 2004. 27(3). P.300–310.

662. Tomasello M. The Child's Contribution to Culture: A Commentary on Toomela. *Culture & Psychology*. 1996. 2 (3). P. 307–318.

663. Tomkins S. Affect Theory. In *Approaches to Emotion*, edited by Klaus Scherer and Paul Ekman, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. 1984. P. 163–195.

664. Tong E. Differentiation of 13 positive emotions by appraisals. *Cognition and Emotion*. 2014. 29(3). P. 487–489.

665. Trawick-Smith J. W. Early childhood development: A multicultural perspective (6th ed.). Pearson. 2013. 576p.

666. Tükel Ş. Development of visual-motor coordination in children with neurological dysfunctions. Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden. 2013. 55 p. <https://core.ac.uk/download/pdf/70340485.pdf>

667. Turan E., Kobaş M., Göksun T. Spatial language and mental transformation in preschoolers: Does relational reasoning matter? *Cognitive Development*. 2021. V. 57. DOI: 10.1016/j.cogdev.2020.100980

668. Tyle, F.T.: Issues related to readiness to learn. In *Theories of Learning and Instruction*, 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press. 1964. P.210-239.

669. UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.

670. van der Fels I. M. J., te Wierike, S. C. M., Hartman E., Elferink-Gemser M. T., Smith, J., & Visscher, C. The relationship between motor skills and cognitive skills in 4-16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 2015. 18(6). P.697–703.

671. Van der Veen C., Dobber M., & van Oers B. Engaging children in dialogic classroom talk: Does it contribute to a dialogical self? In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education: A multicultural perspective*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. 2018. P. 49–63.

672. Van der Wilt F., Bouwer R, Van der Veen C. Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*. 2022. V. 77. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475221000815>

673. Vandries J. Language. Linguistic introduction to history. Editorial URSS, 2004. 410 p.

674. Veraksa A., Gavrilova M., Lepola J. Learning motivation tendencies among preschoolers: Impact of executive functions and gender differences. *Acta Psychologica*. 2022. 228. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103647>.

675. Verga L., Kotz S. A., Spatial attention underpins social word learning in the right fronto-parietal network. *NeuroImage*. 2019. V. 195. P.165–173.

676. Vincer M.J., Allen A.C., Joseph K.S., Stinson D.A., Scott H., Wood E. Increasing prevalence of cerebral palsy among very preterm infants: a population-based study. *Pediatrics*. 2006. 18(6). e1621–e1626.

677. Vitiello V.E. , Greenfield D.B. , Munis P. , George J.L. Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in head start preschool children. *Early Education & Development*, 2011. 22 (3). P. 388–410. 10.1080/10409289.2011.538366

678. Wang, M. V., Lekhal, R., Aarø, L. E., & Schjølberg, S. Co-occurring development of early childhood communication and motor skills: Results from a population-based longitudinal study. *Child: Care, Health and Development*. 2014. 40(1). P. 77–84.

679. Warren, D. H. *Blindness and Early Childhood Development*. New-York: American Foundation for the blind. Inc. 1977. P. 179–201.
680. Watson D.T., Tellegen A., Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*. 1985. 98(2). P. 221.
681. Weiner, B. The Role of Affect in Rational Attributional Approaches to Human Motivation. *Educational Researcher*. 1980. 97. P. 4–11.
682. Wellman H., Harris P. L., Banerjee M., Sinclair A. Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*. 1995, v. 9 (2-3). P.117–149.
683. Wieland, E. A., McAuley, J. D., Dilley, L. C., & Chang, S.E. Evidence for a rhythm perception deficit in children who stutter. *Brain and Language*. 2015. 144. P.26–34. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.03.008>
684. Wilson P., Long I., *The Big Book of Blob Trees (Blobs)*. Routledge. 2018. 166p.
685. Woodworth R., & Schlosberg H. *Experimental Psychology*. Methuen & Co. : London; Printed in U.S.A., 1954 (1971). 948 p.
686. Yilmaz R. M. Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. *Computers in Human Behavior*. 2016. 54. P.240–248.
687. Yoshinaga-Itano C., Sedey A. L., Coulter D. K., & Mehl A. L. Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*. 1998.102(5). P. 1161–1171.
688. Zareen N., Karim N., & Khan U. A. Psycho Emotional Impact of Social Media Emojis. *ISRA Medical Journal*. 2016. P.257–262.
689. Zazzo R. et. al. *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*. Neuchatel, 1960. 304 p.
690. Ziegler J. C., Pech-Georgel C., George F., & Lorenzi C. Noise on, voicing off: Speech perception deficits in children with specific language impairment. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2011. 110(3). P. 362–372.

691. Zigler E, Hodapp R. *Understanding Mental Retardation*. New York: Cambridge Univ. Press, 1986.

692. Zimmerman B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. 25 (1). P. 82–91.

ДОДАТКИ

РОЗДІЛ 3. МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ, ЯК ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ДІАГНОСТИКА МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ

Психологічний компонент (Додаток А.3.1 – 3.14)

Когнітивна складова *Інтелектуальна функційність*

- | | |
|---|-----|
| 1. Додаток А. 3.1. Методика дослідження зорово-моторної координації..... | 515 |
| 2. Додаток А. 3.2. Методика дослідження слухомовленнєвої пам'яті..... | 518 |
| 3. Додаток А. 3.3. Методика дослідження вербально-просторового уявлення | 522 |
| 4. Додаток А. 3.4. Методика дослідження вербально-логічного мислення | 526 |
| 5. Додаток А. 3.5. Методика дослідження вербальної уваги..... | 532 |

Нейромоторна функційність

- | | |
|---|-----|
| 6. Додаток А. 3.6. Методика дослідження кистьового праксису..... | 534 |
| 7. Додаток А. 3.7. Методика дослідження орального праксису..... | 536 |
| 8. Додаток А. 3.8. Методика дослідження артикуляційного праксису..... | 544 |

Мотиваційна складова

- | | |
|---|-----|
| 9. Додаток А. 3.9. Методика дослідження мотивації мовлення. | 550 |
| 10. Додаток А. 3.10. Методика дослідження мотиваційної спрямованості .. | 555 |
| 11. Додаток А. 3.11. Методика дослідження мотивації навчання | 560 |

Емоційна складова

- | | |
|---|-----|
| 12. Додаток А. 3.12. Лицева експресія (за світлинами дитини)..... | 562 |
| 13. Додаток А.3.13. Карта ідентифікації емоцій..... | 563 |
| 14. Додаток А. 3.14. Методика дослідження емоційної грамотності | 567 |

Семіотичний компонент (Додаток Б.3.1 – 3.4)

- | | | |
|-----|--|-----|
| 15. | Додаток Б. 3.1. Методика дослідження фонематичного рівня мовлення | 573 |
| 16. | Додаток Б. 3.2. Методика дослідження просодичного рівня мовлення .. | 579 |
| 17. | Додаток Б. 3.3. Методика дослідження лексичного рівня мовлення | 581 |
| 18. | Додаток Б. 3.4. Методика дослідження граматичного рівня мовлення ... | 586 |

Діяльнісний компонент (Додаток В.3.1)

- | | | |
|-----|--|-----|
| 19. | Додаток В. 3.1. Методика дослідження мовленнєвої діяльності..... | 594 |
|-----|--|-----|

Структура діагностичного комплексу

- | | | |
|-----|---|-----|
| 20. | Додаток Г. 3.1. Структура діагностичного комплексу..... | 603 |
|-----|---|-----|

РОЗДІЛ 5. КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЙНА ЛОГОПСИХОЛОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ ДО УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

- | | | |
|-----|---|-----|
| 21. | Додаток Д. 5.1. Алгоритм корекційної навчально-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з логопатологією | 604 |
| 22. | Додаток Е.5.1. Комплексна корекційна навчально-розвивальна програма формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією..... | 605 |

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ**Психологічний компонент (Додаток Ж.5.1 – 5.10)**

Когнітивна складова

Інтелектуальна функційність

- | | | |
|-----|---|-----|
| 23. | Додаток Ж. 5.1. Формування зорово-моторної координації..... | 617 |
| 24. | Додаток Ж. 5.2. Формування слухомовленнєвої пам'яті..... | 624 |
| 25. | Додаток Ж. 5.3. Формування вербально-просторового уявлення..... | 633 |
| 26. | Додаток Ж. 5.4. Формування вербально-логічного мислення..... | 641 |
| 27. | Додаток Ж. 5.5. Формування вербальної уваги..... | 649 |

Нейромоторна функційність

28. Додаток Ж. 5.6. Формування кистьового праксису..... 654
29. Додаток Ж. 5.7. Формування орального праксису..... 663
30. Додаток Ж. 5.8. Формування артикуляційного праксису..... 667

Мотиваційна складова

31. Додаток Ж. 5.9. Формування мотиваційної складової..... 679

Емоційна складова

32. Додаток Ж. 5.10. Формування емоційної складової..... 688

Семіотичний компонент (Додаток И.5.1 – 5.4)

33. Додаток И. 5.1. Формування фонематичного рівня мовлення 706
34. Додаток И. 5.2. Формування лексичного рівня мовлення 712
35. Додаток И. 5.3. Формування граматичного рівня мовлення 753
36. Додаток И. 5.4. Формування просодичного рівня мовлення 771

Діяльнісний компонент (Додаток К.5.1)

37. Додаток К. 5.1. Формування говоріння та аудіювання 791

Порівняльні показники дослідження

38. Додаток Л. 5.1. Порівняльні показники дослідження компонентів мовленнєвої готовності після формувального експерименту (Табл.1–11) ... 802

ДІАГНОСТИКА МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ

Психологічний компонент

(Когнітивна складова. *Інтелектуальна функційність*)

Методика дослідження зорово-моторної координації

(L. Bender (1938), О. Дєдов, 2014)

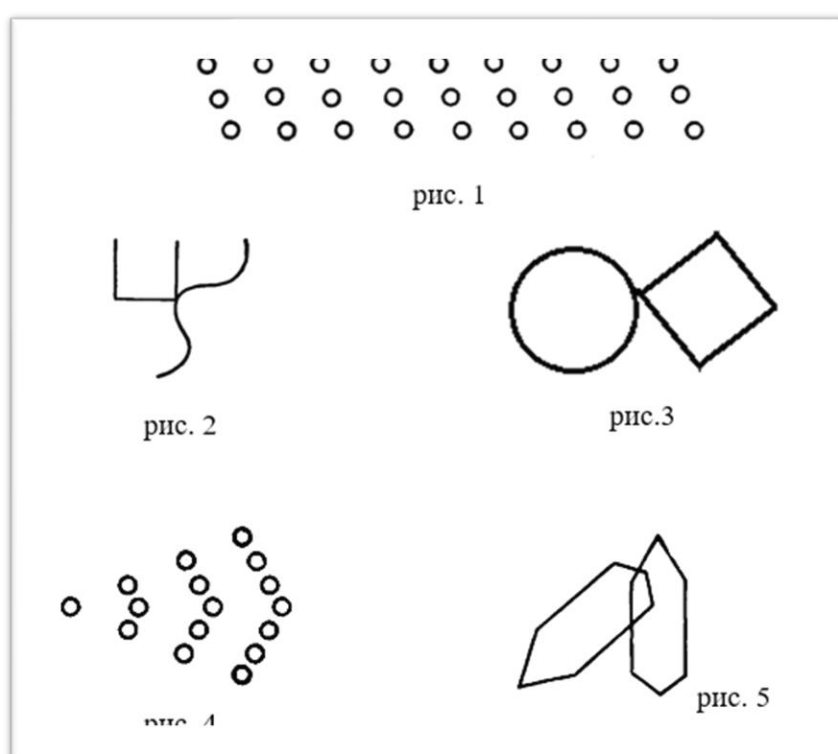
Мета: перевірити стан сформованості зорово-моторної координації в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком.

Завдання. «Копіювання за зразком»

Обладнання: чистий аркуш паперу, зразок для копіювання, ручка.

Хід роботи. Дитині дають чистий аркуш паперу й завдання з графічними малюнками. Їй потрібно ручкою скопіювати зображення на чистому аркуші. Враховується правильне відтворення, загальний вигляд та розташування малюнків. Згодом пропонують перевірити схожість малюнків і дають можливість доповнити або виправити зображення.

Інструкція: Скопіюй відповідні зображення на чистому аркуші.



Критерії оцінювання: самостійне виконання завдань; копіювання зображення відповідно до зразка; врахування розміру малюнка та його деталей; передача нахилу, положення в просторі щодо інших зображень; розташування всіх деталей на малюнку; чіткість ліній; збереження кількості структурних деталей.

Оцінка результатів виконання завдання. Кожен малюнок оцінюється окремо. За одну відтворену фігуру дитина отримує: 3 бали – малюнок скопійований відповідно до зразка й відповідає критеріям оцінювання; 2 бали – є деякі неточності, але малюнок візуально схожий; 1 бал – не всі деталі відтворені, потрібна допомога педагога; 0 балів – малюнок не схожий на оригінал, завдання не виконане.

Максимальний бал, який може отримати дитина за чотири виконані завдання, – це 12 балів. Загальні показники дослідження визначають рівень сформованості зорово-моторної координації: високий (від 11 до 15 балів), середній (від 6 до 10 балів) та низький (від 0 до 5 балів).

Характеристика рівня розвитку зорово-моторної координації

Високий рівень (від 11 до 15 балів) – за оцінкою показників включає відмінне та добре виконання завдання. Діти, які показали відмінний результат подібно копіюють зображення: врахують загальний розмір малюнка та його деталей; необхідний нахил, положення в просторі (щодо інших зображень); лінії малюнків чіткі; кількість структурних деталей збережена; завдання виконують самостійно.

Добрий результат – копіювання подібно до зразка але є існують деякі відхилення у просторовому розташуванні та розмірі фігур. Наприклад, в малюнку №1 розмір кружків може не співпадати зі зразком; спостерігається зміна кута нахилу, що утворена кружками фігури, і зберігає загальний вигляд паралелограма. В малюнках №2, №3 неточні розміри; №4 – кружки зображуються у довільній формі, образ стрілки збережений. В малюнку №5

шестикутники мають незначні відхилення у пропорції та розміру; самостійне виправлення помилок.

Середній рівень (від 6 до 10 балів) – усі малюнки візуально подібні до зразка, але їх положення у просторі та розміри не збігається. У малюнку №1 загальна кількість кілець відтворена, але форма не відповідає паралелограму, може бути нахиленою або вигнутою; розмір кілець виконано в довільній формі, які розташовані відповідно горизонтальних та вертикальних ліній. В малюнку №2 спостерігаються нахили в зображенні прямих ліній, але прямий кут між ними зберігається; крива лінія доповнює малюнок. № 3 – коло не чітке, викривлене, біля нього зображено скривлений ромб. № 4 – точне відтворення кількості кілець, форма стріли деформована. № 5 – шестикутники криві, частково перетинаються, їх розмір, кути, пропорції не витримані; потреба в стимулювальній допомозі зі сторони дорослого.

Низький рівень (від 0 до 5 балів) – зображені малюнки не відповідають поданому зразку, що вказує на недостатньо сформовані графічні навички. У малюнку № 1 кількість кілець не відповідає зразку; № 2 – порушена форма фігури: не правильно зображена викривлена лінія (невідповідність випуклості і западини; крива лінія не торкається кута прямих ліній тощо); № 3 – коло і ромб розташовані близько один до одного, але не з'єднані; № 4 – кількість кілець не відповідає зразку, образ стріли не проявляється; № 5 – шестикутники частково накладаються один на один, пропорції ті розмір, розташування не витримані; потреба в постійній допомозі з боку дорослого.

Методика дослідження слухомовленнєвої пам'яті

(О. Дєдов, 2014; С. Коробко, О. Коробко, 2008)

Мета: перевірити стан сформованості складових слухомовленнєвої пам'яті (*обсягу, швидкості, послідовності відтворення, міцності запам'ятовування, точності виконання*) у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

План дослідження:

1. Дослідження послідовності, обсягу, міцності пам'яті

Завдання № 1. «Запам'ятай слова»

2. Дослідження швидкості запам'ятовування

Завдання № 2. «Знайти на слух числа»

3. Дослідження точності запам'ятовування

Завдання № 3. «Відтвори історію»

1. Дослідження послідовності, обсягу, міцності пам'яті

Завдання № 1. «Запам'ятай слова»

Дослідження проводиться в три етапи:

I етап – вивчення *послідовності відтворення слів*. Дорослий повільно вимовляє п'ять слів (*дерево, собака, сонце, стіл, горобець*), просить дитину їх запам'ятати, а потім відтворити, дотримуючись послідовності.

II етап – вивчення *обсягу слухомовленнєвої пам'яті*. Педагог вимовляє повільно десять слів (*груша, око, лев, береза, чобіт, окуляри, диван, лелека, чашка, ранець*), просить дитину їх запам'ятати. Потім розкладає на столі двадцять картинок і пропонує їй віднайти десять, які були озвучені.

III етап – вивчення *міцності запам'ятовування*. Через 10 хвилин просять дошкільника ще раз повторити слова першої групи.

Інструкція: Уважно послухай п'ять слів з першого завдання, запам'ятай їх та повтори, дотримуючись послідовності. Далі я читаю десять слів, спробуй

запам'ятати їх і знайти ці предмети серед різних картинок. Через 10 хвилин згадай п'ять слів із першого завдання.

I група слів. Вербальне сприйняття та відтворення: *дерево, собака, сонце, стіл, горобець*

II група слів. Вербальне сприйняття та відтворення з опорою на зоровий стимул

груша	око	лев	береза	чобіт	окуляри	диван	лелека	чашка	ранець
									
									

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; послідовне відтворення слів; обсяг відтворення слів за зоровою опорою; міцність відтворення слів через певний час.

Оцінка результатів виконання завдання. Відповідає критеріям оцінювання: *Послідовність відтворення* враховує безпомилкове повторення п'яти слів, кожне з яких оцінюється 1 балом. Найвищий результат за виконане завдання становить – 5 балів. *Обсяг слухомовленнєвої пам'яті* визначається відтворенням десяти слів, кожне з яких оцінюється 1 балом. Найвищий результат становить – 10 балів. *Міцність слухомовленнєвої пам'яті* враховує відтворення п'яти слів, кожне з яких оцінюється 1 балом. Найвищий результат за виконане завдання – 5 балів. Загальна кількість балів за завдання – 20 балів.

2. Дослідження швидкості запам'ятовування

Завдання № 2. «Знайти на слух числа»

Дитині вибірково (не за порядком) називають чотири числа «2», «5», «1», «8» і просять їх запам'ятати. На столі викладають десять карток із різними числами. Завдання дитини швидко знайти чотири, які озвучив педагог, серед інших чисел. Для визначення швидкості відтворення враховується час виконання завдання.

Інструкція: Послухай і запам'ятай чотири цифри. Потім знайди їх серед десяти карток.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; швидкість відтворення слів.

Оцінка результатів виконання завдання. Швидкість слухомовленнєвої пам'яті визначають за часом виконання завдання. Чотири числа дитина має знайти і позначити за 1 хвилину. Якщо завдання виконане вчасно, але з помилками, то від результату віднімається один бал: 3 бали – завдання виконане до 1хв; 2 бали – завдання виконане до 2хв; 1 бал – завдання виконане до 3хв; 0 балів – завдання виконане більше 3хв. Найвищий результат за виконане завдання становить – 3 бали.

3. Дослідження точності запам'ятовування

Завдання № 3. «Відтвори історію»

Педагог читає оповідання і просить дитину його переказати.

Інструкція: Я тобі прочитаю маленьке оповідання, ти маєш його запам'ятати та переказати.

ЯК РАК ВОРОНУ ОБДУРИВ

Летіла ворона понад морем, дивиться – лізе рак. Вона хап його та й понесла через лиман у ліс, щоб, сівши де-небудь на гіллі, гарненько поснідати. Бачить рак, що приходиться пропасти, та й каже вороні: «Ей, вороно, вороно, знав я твого батька і твою матір: славні люди були!» – «Угу!» – каже ворона, не роззявляючи рота. «І братів, і сестер твоїх знав, – каже рак, – що за добрі люди були!» – «Угу!» – гугнить ворона, а рака кріпенько держить. «Та вже хоч вони і гарні були, – каже рак, – а тобі не рівня. Мені здається, що й на світі нема розумнішої над тебе!» – «Так!» – крикнула ворона і впустила рака з рота.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; точність відтворення тексту (зміст, деталі, смисл).

Оцінка результатів виконання завдання. Точність відтворення враховує передачу головного змісту історії, її деталей та смислову ланку: 3 бали – оповідання відтворено правильно, відповідає критеріям оцінювання; 2 бали –

заміна деяких слів під час переказу оповідання; 1 бал – для відтворення оповідання необхідна допомога педагога; 0 балів – неправильне відтворення тексту. Найвищий результат за виконане завдання становить – 3 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; послідовне відтворення слів; обсяг відтворення слів за зоровою опорою; міцність відтворення слів через певний відтинок часу; швидкість відтворення слів; точність відтворення тексту (зміст, деталі, смисл).

Максимальний бал, який може отримати дитина за всі виконані завдання, – це 26 балів: *послідовність відтворення* – 5 балів; *обсяг слухомовленнєвої пам'яті* – 10 балів; *міцність слухомовленнєвої пам'яті* – 5 балів; *швидкість* – 3 бали; *точність відтворення* – 3 бали. Загальна кількість балів визначає рівень сформованості слухомовленнєвої пам'яті: високий (від 19 до 26 балів), середній (від 11 до 18 балів) та низький (від 0 до 10 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 19 до 26 балів): відтворення всіх слів із орієнтацією на зорові стимули (*обсяг*); чітке, послідовне відтворення стимулів (*точність*); тривале утримання інформації в пам'яті (*міцність*); почерговий виклад матеріалу (*послідовність*); швидке виконання завдання (*швидкість*); самостійне виконання завдань.

Середній рівень (від 11 до 18 балів): виникають проблеми з відтворенням матеріалу, поданого лише вербально, без зорового підкріплення (*обсяг*); заміна слів іншими, які мають схоже зазначення (*точність*); після перерви відтворені всі слова (*міцність*); черговість не витримана, відбувається групування чисел за власним вибором (*послідовність*); для пригадування матеріалу потрібно більше часу (*швидкість*); потреба у стимулювальній допомозі педагога.

Низький рівень (від 0 до 10 балів): обсяг – запам'ятання невеликої кількості слів (*обсяг*); стимули правильно не відтворені (*точність*); матеріал не запам'ятовується (*міцність*); послідовність порушена (*послідовність*); не відтворені стимули за визначений експериментальний час (*швидкість*); потреба у постійній допомозі дорослого.

Додаток А. 3.3.

Методика дослідження вербально-просторового уявлення

Мета: перевірити стан розвитку імпресивного (розуміння вербальних конструкцій) та експресивного (використання вербальних конструкцій у мовленні) вербально-просторового уявлення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

План дослідження:**1. Дослідження імпресивного вербально-просторового уявлення**

Завдання №1. «Розуміння просторових прийменників у мовленні»

Завдання № 2. «Розуміння просторових понять (справа – зліва, зверху (вгорі) – внизу)»

2. Дослідження експресивного вербально-просторового уявлення

Завдання № 3. «Вживання просторових прийменників у мовленні»

1. Дослідження імпресивного вербально-просторового уявлення

Завдання № 1. Розуміння просторових прийменників у мовленні

Для вивчення розуміння дошкільником просторових прийменників у мовленні (*перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в*) педагог пропонує дитині подивитися на картинку і відповісти на запитання.

Інструкція: Подивись уважно на малюнок і дай відповіді на запитання.

Запитання	Відповіді
1. Що зображено <i>перед</i> котиком?	<i>м'яч, їжак</i>
2. Що зображено <i>позаду</i> котика?	<i>будинок, дерево</i>
3. Що зображено <i>за</i> котиком?	<i>квітка</i>
4. Що знаходиться <i>над</i> котиком?	<i>хмарка, сонце</i>
5. Що ти бачиш <i>під</i> котиком?	<i>калюжа</i>
6. Що знаходиться <i>на</i> котику?	<i>метелик</i>
7. Що вдягнули <i>на</i> котика?	<i>бантик</i>
8. Що зображено <i>на</i> їжаку?	<i>яблуко</i>
9. Що намальовано <i>біля</i> котика?	<i>їжак, м'яч, жук-сонечко, квітка</i>
10. Хто знаходиться <i>між</i> квіткою та їжаком?	<i>котик</i>
11. Кого ти бачиш <i>коло</i> квітки?	<i>жук-сонечко, котик</i>
12. Хто живе <i>в</i> будинку?	<i>котик</i>



Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; розуміння просторових прийменників у мовленні.

Оцінка результатів виконання завдання: 3 бали – завдання виконане правильно, відповідає критеріям оцінювання; 2 бали – допущено одну помилку, або дві; 1 бал – допущено три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвищий результат за завдання становить – 3 бали.

Завдання № 2. Розуміння просторових понять (справа – зліва, зверху (вгорі) – внизу)

Для вивчення розуміння дошкільником просторових понять «справа» – «зліва», «зверху» (вгорі) – «внизу» в мовленні педагог пропонує дитині подивитися на картинку і відповісти на запитання.

Інструкція: Подивись уважно на малюнок і дай відповіді на запитання.

Запитання	Відповіді	
1. Що зображено <i>зліва</i> від котика?	квітка жук-сонечко	
2. Що зображено <i>справа</i> від будиночка?	дерево	
3. Що зображено <i>зліва</i> від сонця?	хмарка	
4. Що зображено <i>справа</i> від котика?	їжак	
5. Що зображено <i>зліва</i> від їжака?	котик, м'яч	
6. Що зображено <i>справа</i> від квітки?	котик	
7. Що намальовано <i>зверху над</i> будинком?	хмарка, сонце	
8. Що знаходиться <i>знизу під</i> деревом?	трава	

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; розуміння просторових понять у мовленні.

Оцінка результатів виконання завдання.

3 бали – завдання виконане правильно, відповідає критеріям оцінювання; 2 бали – допущено одну помилку, або дві; 1 бал – допущено три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвищий результат за завдання становить – 3 бали.

3. Дослідження експресивного вербально-просторового уявлення

Завдання №3. Вживання просторових прийменників у мовленні

Педагог вивчає вміння дитини вживати в мовленні просторові прийменники (*в, у, на, під, між, біля, перед, над, через, за*). Просить дошкільника подивитися на картинку й конкретно назвати просторове положення котика на малюнку.

Інструкція: Подивись уважно на малюнок і розкажи, де знаходиться котик.

			
1) котик у клубку ниток	2) котик <i>на</i> нитках	3) котик <i>під</i> нитками	4) котик <i>між</i> нитками
			
5) котик <i>біля</i> ниток	6) котик <i>перед</i> нитками	7) котик <i>над</i> нитками 8) котик стрибає <i>через</i> нитки	9) котик <i>за</i> нитками

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; уживання просторових прийменників у власному мовленні.

Оцінка результатів виконання завдання.

3 бали – завдання виконане правильно, відповідає критеріям оцінювання; 2 бали – допущено одну помилку, або дві; 1 бал – допущено три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвищий результат за завдання становить – 3 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; розуміння просторових прийменників у мовленні; розуміння просторових понять у мовленні; уживання просторових прийменників у власному мовленні. Максимальний результат, який може отримати дитина за три

виконані завдання, – це 9 балів: завдання №1. «Розуміння просторових прийменників у мовленні» – 3 бали; завдання № 2. «Розуміння просторових понять» – 3 бали; завдання №3. «Вживання просторових прийменників у мовленні» – 3 бали. Загальні показники дослідження визначають рівень сформованості вербально-просторового уявлення: високий (від 7 до 9 балів), середній (від 4 до 6 балів) та низький (від 0 до 3 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 7 до 9 балів) – орієнтування в навколишньому просторі; розуміння просторових прийменників у зверненому мовленні (*перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в*); правильні відповіді на поставлені запитання; правильне знаходження просторового розташування предмета на картинці; розуміння значення просторових відносин «справа» – «зліва», «вгорі» або «зверху» – «внизу»; визначення положення предмета щодо іншого предмету; використання у власному мовленні просторових прийменників (*в, у, на, під, між, біля, перед, над, через, за*); самостійне виконання завдання.

Середній рівень (від 4 до 6 балів) – розуміння значення просторової належності предметів залежить від стану зосередженості; наявність помилок під час вербального позначення просторового розташування одних предметів щодо інших; потреба в стимулювальній допомозі з боку дорослого.

Низький рівень (від 0 до 3 балів) – недостатнє розуміння змісту просторових відносин у зверненому мовленні; проблеми визначення положення предмета щодо іншого предмета; плутання просторових прийменників у власному мовленні; потреба у постійній допомозі дорослого

Додаток А. 3.4

Методика дослідження вербально-логічного мислення

(О. Дєдов, 2014; С. Коробко, О. Коробко, 2008)

Мета: перевірити стан розвитку вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

План дослідження:**1. Класифікація за ознаками***Завдання № 1. «Знайди зайве слово»**Завдання № 2. «Назви одним словом»***2. Аналіз та висновки***Завдання № 3. «Розуміння переносного значення слів»**Завдання № 4. «Розуміння смислу оповідання» (В. Сухомлинський)***1. Класифікація за ознаками***Завдання № 1. «Знайди зайве слово»*

Педагог пропонує дитині прослухати десять рядків слів. У кожному по чотири слова, три з яких логічно пов'язані між собою і одне – зайве. Завдання дитини виключити його з групи слів. Отримані результати вказують на вміння дошкільника узагальнювати та виділяти істотні ознаки.

Інструкція: Послухай ряд слів і виключи з нього зайве слово.

№ з/п	Група слів	Зайве слово
1	<i>книга</i> , рюкзак, чемодан, сумка	<i>книга</i>
2	годинник, <i>окуляри</i> , вага, термометр	<i>окуляри</i>
3	<i>човен</i> , машина, мотоцикл, велосипед	<i>човен</i>
4	дідусь, <i>учитель</i> , тато, мама	<i>учитель</i>
5	муха, кажан, бджола, <i>щука</i>	<i>щука</i>
6	молоко, сметана, сир, <i>сік</i>	<i>сік</i>
7	береза, сосна, <i>малина</i> , дуб	<i>малина</i>
8	тарілка, чашка, блюдце, <i>стіл</i>	<i>стіл</i>
9	яблуко, персик, <i>огірок</i> , груша	<i>огірок</i>
10	Микола, <i>Іванов</i> , Дмитро, Артем	<i>Іванов</i>









































Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; виділення зайвого слова серед групи слів.





















Оцінка результатів виконання завдання: 3 бали – завдання виконане правильно, відповідає критеріям оцінювання; 2 бала – допущено одну помилку, або дві; 1 бал – допущено три – п'ять помилок; 0 балів – допущено більше 6 помилок або завдання не виконане. Найвищий результат за завдання становить – 3 бали.

Завдання №2. «Назви одним словом»

Педагог пропонує дитині послухати групу слів, а потім класифікувати їх за узагальнювальними ознаками. Якщо виникають труднощі, то демонструють серію картинок.

Інструкція: Послухай слова і назви їх одним словом. Якщо потрібна допомога, подивись на картинки і назви їх одним словом. Наприклад: *яблуко, груша, персик – це фрукти.*

№ з/п	Група предметів					Узагальнення
1						<i>овочі</i>
2						<i>овочі</i>
3						<i>ягоди</i>
4						<i>транспорт</i>
5						<i>посуд</i>
6						<i>квіти</i>
7						<i>дерева</i>
8						<i>шкільне приладдя</i>

9						<i>пори року</i>
10	1	3	25	11	100	<i>числа</i>
11						<i>колір</i>
12						<i>фігури</i>
13	В	А	В	С	П	<i>букви</i>
14						<i>час</i>

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; називання групи предметів одним узагальнювальним словом.

Оцінка результатів виконання завдання: 3 бали – завдання виконане правильно, відповідає критеріям оцінювання; 2 бала – допущено одну помилку, або дві; 1 бал – допущено три – п'ять помилок; 0 балів – допущено більше 6 помилок або завдання не виконане. Найвищий результат за завдання становить – 3 бали.

2. Аналіз та висновки

Завдання № 3. «Розуміння переносного значення слів»

Педагог читає речення де вжиті слова з переносним значенням, зокрема метафори. Дитині потрібно пояснити їхнє значення.

Інструкція: Послухай, будь ласка, речення, у яких є слова з переносним значенням і поясни їх.

Наприклад: «Сяє обличчя» (обличчя не може сяяти; сяє сонце), «З неба посміхається сонечко» (сонце не може посміхатися; посміхаються люди).

Переносне значення слів

Переносне значення	Пояснення	Пряме значення
золоті руки	вмілі руки	золоті сережки,
золота дитина	чемна, добра дитина	золотий годинник
срібний голос	гарний голос	срібна ложка
сімейне гніздо	затишне родинне місце	пташине гніздо
солодкий сон	спокійний, міцний сон	солодка цукерка

Метафори

Метафора	Пояснення
небесні вогники прикрашали ніч	зірки сяяли вночі
твій голос – це музика для моїх вух	твій голос мені приємний
плаче верба	верба похилилася
гори одягу в кімнаті	велика кількість одягу

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; роз'яснення переносних значень слів, зокрема метафор.

Оцінка результатів виконання завдання: 3 бали – завдання виконане правильно, відповідає критеріям оцінювання; 2 бала – допущено одну помилку, або дві; 1 бал – допущено три – п'ять помилок; 0 балів – допущено більше 6 помилок або завдання не виконане. Найвищий результат за завдання становить – 3 бали.

Завдання № 4. «Розуміння смислу оповідання» (В.Сухомлинський)

Педагог читає уривок казки «Камінь» і просить дитину відповісти на запитання.

Інструкція: Послухай уважно оповідання *Василя Сухомлинського «Камінь»* і дай відповіді на запитання.

КАМІНЬ

У лузі, під гіллястим дубом, багато років жила криниця. Вона давала людям воду. Одного разу до дуба прийшов хлопчик. Він любив пустувати. Тож і подумав: «А що воно буде, як я візьму оцей камінь і кину його в криницю! Ото, мабуть, булькне дуже!» Підняв камінь, кинув його в криницю. Булькнуло дуже. Хлопчик засміявся, побіг і забув про свої пустощі. Камінь упав на дно і забив джерело. Вода перестала заповнювати криницю. Криниця засохла. Засохла трава навколо криниці, і дуб засох, бо підземці струмки потекли кудись в інше місце. На дубі перестав мстити гніздо соловейко. Він полетів у інший луг. Замовкла соловейкова пісня. Сумно стало в лузі.

Минуло багато років. Хлопчик став дідусем. Одного разу він прийшов на те місце, де колись був зелений луг, стояв гіллястий дуб, співав соловейко, вабила прохолодна криниця. Не стало ні лугу, ні дуба, ні соловейка, ні криниці. Довкола пісок, вітер здіймає хмари пилуки. «Де ж воно все поділося?» –

подумав дідусь (За матеріалами: Василь Сухомлинський, «Куди поспішали мурашки». Казки. Для дошкільного віку. Художник Галина Сокиринська. Київ, «Веселка», 1981, стр. 17.)

Запитання до оповідання:

1. Що зробив хлопчик і для чого?
2. Які наслідки від його вчинків?
3. Чи зрозумів дідусь свої дитячі пустощі?
4. До чого призводять необдумані дії?

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; аналіз вчинку персонажа; аналіз наслідків від вчинку; обґрунтування висновку до тексту.

Оцінка результатів виконання завдання: 3 бали – проаналізовано наслідки дитячих пустощів і правильно зроблено висновки; 2 бали – заналізовано вчинок персонажа та сформульовано висновок за стимульовальною допомогою педагога; 1 бал – формулювання відповідей здійснено за допомогою педагога; 0 балів – важко аналізувати текст і робити висновки. Найвищий результат за завдання становить – 3 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; виділення зайвого слова серед групи слів; називання групи предметів одним узагальнювальним словом; роз'яснення переносних значень слів, зокрема метафор; аналіз тексту (вчинку персонажа та відповідних наслідків); обґрунтування висновку до тексту. **Максимальний результат**, який може отримати дитина за виконані всі завдання, – 12 балів: завдання № 1. «Знайти зайве слово» – 3 бали; завдання № 2. «Назви одним словом» – 3 бали; завдання № 3. «Розуміння переносного значення слів» – 3 бали; завдання № 4. «Розуміння смислу оповідання» (В.Сухомлинський) – 3 бали. Загальний результат дослідження визначає рівень сформованості вербально-логічного мислення: високий (від 9 до 12 балів), середній (від 5 до 8 балів) та низький (від 0 до 4 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 9 до 12 балів) – схильність до систематизацій, точності, критичності, послідовності; правильна класифікація предметів – групування за сукупними ознаками; сформовані вміння узагальнювати предмети – об'єднувати предмети, об'єкти, явища, абстрактні поняття за визначеними ознаками; смисловий аналіз та розуміння підтексту метафор і переносних значень; уміння аналізувати життєві ситуації та робити відповідні висновки; самостійне виконання завдань.

Середній рівень (від 5 до 8 балів) – недостатня сконцентрованість на завданнях із класифікації предметів щодо їхнього узагальнення, аналізу та висновків; виконання вправ із незначними помилками; виникає потреба у стимулювальній допомозі з боку дорослого.

Низький рівень (від 0 до 4 балів) – повільний перехід із одного виду питань на інший; більшість завдань виконана неправильно: значні труднощі під час виконання завдань щодо класифікації та узагальнення предметів за ознаками; невміння пояснити смисл метафор та переносних значень; проблеми з аналізу та формулювання висновків до тексту; постійна потреба у допомозі з боку дорослого.

Додаток А.3.5

Методика дослідження вербальної уваги

Мета: перевірити стан розвитку вербальної уваги в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

Під час дослідження властивостей вербальної уваги (вибірковості, стійкості, розподілу, концентрації, переключення, обсягу) спеціальних методик не передбачалося. Нас цікавили показники, які вказували на вміння дитиною зосереджувати увагу в процесі виконання завдань семіотичного та психологічного компонентів мовленнєвої готовності.

Для вивчення вербальної уваги були визначені показники та критерії оцінювання:

Показники дослідження	Критерії оцінювання
– концентрація уваги на вербальних завданнях	– уважне слухання співрозмовника та виконання мовленнєвих завдань
– стійкість уваги під час виконання вербальних завдань	– тривале зосередження на виконанні вербальних завдань
– розподіл уваги між вербальними завданнями	– одночасне виконання декількох вербальних дій (слухання інструкції й виконання завдання)
– обсяг уваги за кількістю вербальних завдань	– опрацювання різних вербальних завдань під час всього заняття
– переключення уваги з одного вербального завдання на інший	– переключення з однієї вербальної дії на іншу
– вибірковість уваги в умовах виконання завдання	– зосередженість на виконанні певного завдання

Оцінка результатів виконання усіх завдань: Кожна властивість вербальної уваги (концентрація, стійкість, розподіл, обсяг, переключення, вибірковість) відповідно критерій оцінюється в 1 бал. Відповідно максимальна кількість балів складає 6 балів.

Максимальний результат, який може отримати дитина – 6 балів. На основі загальних показників дослідження визначається рівень сформованості вербальної уваги: високий (від 5 до 6 балів), (від 3 до 4 балів) та низький (від 0 до 2 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 5 до 6 балів) – уважне слухання співрозмовника та виконання мовленнєвих завдань (концентрація уваги); тривале зосередження на виконанні вербальних завдань (стійкість уваги); одночасне виконання декількох вербальних дій (слухати інструкції й виконувати завдання) (розподіл уваги); опрацювання різних вербальних завдань під час всього заняття (обсяг уваги); переключення з однієї вербальної дії на іншу (переключення уваги); зосередженість на вербальних завданнях (вибірковість уваги); самостійне виконання вербальних завдань.

Середній рівень (від 3 до 4 балів) – відволікання на сторонні подразники знижують інтенсивність властивостей уваги та призводять до помилок під час виконання вербальних завдань; потреба у стимулювальній допомозі педагога.

Низький рівень (від 0 до 2 балів) – швидка втомлюваність, втрата інтересу до виконання завдань; постійна потреба у допомозі з боку дорослого.

Нейромоторна функційність

Методика дослідження кистьового праксису

(О. Лурія, 1973, С. Amiel-Tison, 2001)

Мета: перевірити стан сформованості кінестетичного та кінетичного кистьового праксису в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

План дослідження:

1. Дослідження кінестетичного праксису

Завдання.1. «Дрібна моторика пальців»

2. Дослідження кінетичного праксису

Завдання.2. «Диференційовані рухи руки»

3. Дослідження предметного праксису






Завдання.3. «Виконання дій з предметами»

1. Дослідження кінестетичного праксису

Завдання.1. «Дрібна моторика пальців»

Дитині демонструють різні положення пальців рук і пропонують їх відтворити: спочатку правою рукою, потім – лівою.

Інструкція: Уважно поглянь на рухи пальців моєї руки і повтори їх.

Опис завдання	Демонстрація завдання
1 – з'єднати великий та вказівний пальці в кільце	
2 – стиснути пальці в кулак	
3 – вказівний та середній пальці витягнуті вперед	
4 – стиснути пальці в кулак	
5 – вказівний і мізинець витягнуті вперед	

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне відтворення позиції пальців; швидке перелаштування пальців на інший зразок.



Оцінка результатів виконання завдання. 2 бали – дитина правильно виконує позиції пальців правої, а потім лівої рук; 1 бал – потребує стимулювальної допомоги, допускає одну або дві помилки; 0 балів – понад дві помилки. Найвищий результат за завдання становить – 2 бали.

2. Дослідження кінетичного праксису

Завдання.2. «Диференційовані рухи руки»

Дитині демонструють різні положення рук і пропонують їх відтворити: I – одночасне виконання двома руками різних рухів; II – послідовне виконання однією рукою різних рухів (спочатку правою, а потім лівою руками).

Інструкція: Уважно поглянь на рухи рук і повтори їх.

Опис завдання	Демонстрація завдання
I – одночасне виконання двома руками різних рухів: – права рука стиснута в кулак, ліва – з розкритою долонею спрямована до низу – ліва рука стиснута в кулак, права – з розкритою долонею спрямована до низу	
II – послідовне виконання однією рукою різних рухів: – рука стиснута в кулак – рука розкрита «ребром» донизу – рука з розкритою долонею донизу вдаряє по столу	

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне відтворення позиції рук; швидкий перехід із одного руху руки на інший.


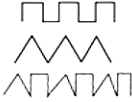

Оцінка результатів виконання завдання. 2 бали – дитина правильно виконує позиції пальців правої, а потім лівої рук; 1 бал – потребує стимулювальної допомоги, допускає одну або дві помилки; 0 балів – понад дві помилки. Найвищий результат за завдання становить – 2 бали.

3. Дослідження предметного праксису

Завдання.3. «Виконання дій з предметами»

Дитину просять виконати різні дії з предметами: викласти візерунок із мозаїки за пропонованим зразком; зобразити графічні малюнки; нанизати на нитку намисто.

Інструкція: Я пропоную виконати низку завдань за зразком і самостійно.

Опис завдання	Демонстрація завдання
1– викласти візерунок із мозаїки за пропонованим зразком;	
2 – зобразити графічні малюнки;	
3 – нанизати на нитку намисто.	

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне відтворення візерунка з мозаїки; точне копіювання графічного малюнка; швидке нанизання на нитку намиста.

Оцінка результатів виконання завдання. 2 бали – дитина правильно виконує позиції пальців правої, а потім лівої рук; 1 бал – потребує стимулювальної допомоги, допускає одну або дві помилки; 0 балів – понад дві помилки. Найвищий результат за завдання становить – 2 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; правильне відтворення позиції пальців; швидке перелаштування пальців на інший зразок; правильне відтворення позиції рук; швидкий перехід із одного руху на інший; правильне відтворення візерунка з мозаїки; точне копіювання графічного малюнка; швидке нанизання на нитку намиста.

Максимальний результат, який може отримати дитина за три завдання – 6 балів. На основі загальних показників дослідження визначається рівень

сформованості кистьового праксису: високий (від 5 до 6 балів), (від 3 до 4 балів) та низький (від 0 до 2 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 5 до 6 балів) – правильне відтворення всіх положень пальців та рук; безпомилкове складання візерунка з мозаїки за пропонованим зразком, графічне зображення малюнка та нанизання на нитку намиста.

Середній рівень (від 3 до 4 балів) – незначні труднощі у відтворенні потрібного положення пальців та рук; важкий плавний перехід з одного положення до іншого; правильне виконання більшості кінетично-практичних завдань за стимулювальною допомогою дорослого;

Низький рівень (від 0 до 2 балів) – хаотичність рухів пальців та рук, здійснення пошуку потрібного положення, виставляння зайвих пальців, або неправильне їхнє з'єднання між собою; наявність персерверацій попередніх рухів; труднощі під час виконання завдань із предметами.

Додаток А. 3.7.

Методика дослідження орального праксису

(А. Малярчук, 2003)

Мета: перевірити стан сформованості кінестетичного (артикуляційна моторика) та кінетичного (переключення з однієї артикуляційної позиції на іншу) праксисів у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

План дослідження:**1. Дослідження кінестетичного праксису**

Завдання 1. «Діагностика артикуляційної моторики»

2. Дослідження кінетичного праксису

Завдання 2. «Діагностика артикуляційного переключення з одного руху на інший»


1. Дослідження кінестетичного праксису




Завдання 1. «Діагностика артикуляційної моторики»



Щоб оцінити виконання рухів артикуляції, експериментатор просить дитину утримувати органи артикуляції в потрібному положенні від трьох до п'яти секунд. Під час обстеження звертається увага на темп, точність виконання завдання, симетричність органів мовлення, наявність синкінезій (супутність мимовільних рухів).

Інструкція. Подивись уважно на рухи мого обличчя, моїх губ, язика і спробуй повторити.

Опис та демонстрація виконання завдань

№ з\п	Завдання	Опис виконання	Зразок виконання
Завдання для губ			
1	«Посмішка»	Губи розтягнені в посмішці, верхні і нижні зуби зімкненні їх добре видно. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	

2	«Трубочка» або «Хоботок»	Губи витягнуті вперед (зуби зімкнуті). Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	
Завдання для язика			
3	«Лопатка»	Широкий, розслаблений язик висунути, покласти на нижню губу. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	
4	«Голочка»	Усміхнутися, висунути язик уперед. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	
5	«Чашка»	Відкрити рот, бічні та передні краї широкого язика підняти догори. Не торкатися зубів. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	
6	«Конячка» (кляцання язиком)	Витягнути рот. Присмоктати язик до піднебіння, кляцати язиком. Спочатку повільно, потім швидше, розтягуючи під'язичну зв'язку. Повторити чотири рази або п'ять	
7	«Смачне варення»	Висунути широкий язик, облизати верхню губу і сховати язик углиб рота. Повторити чотири рази або п'ять	

8	«Гойдалка»	Відкрити рот, напруженим язиком тягтися до верхніх та нижніх зубів по черзі. Повторити чотири рази або п'ять	
9	«Годинник»	Відкрити рот, розтягнути в посмішці губи, кінчиком вузького язика тягнутися то до правого то до лівого вуха (в різні куточки рота). Стежити, щоб щелепа й губи не рухалися. Виконувати чотири рази або п'ять	

Покликання на джерело:

1) Артикуляційні позиції: <https://naurok.com.ua/artikulyaciyna-gimnastika-237116.html>

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; точність відтворення артикуляційних позицій губ; точність відтворення артикуляційних позицій язика.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бала – кожне завдання виконане правильно; 2 бала – уповільнене та напружене виконання; 1 бал – виконання з помилками (тривалий пошук пози, неповний обсяг руху, відхилення щодо конфігурації, синкінезії, гіперкінези); 0 балів – завдання не виконано. Найвищий результат, який може отримати дитина, – 3 бали.




2. Дослідження кінетичного праксису


Завдання 2. «Діагностика артикуляційного переключення з одного руху на інший»

Експериментатор просить дитину переключати артикуляційні рухи з однієї позиції на іншу (язик – губи, зміна позицій язика, зміна позицій губ). Під час завдання утримувати органи артикуляції в потрібному положенні і виконати вправи чотири рази або п'ять.

Інструкція. Подивись уважно на рухи мого обличчя, моїх губ, язика і спробуй повторити.

Опис та демонстрація виконання завдань

№ з\п	Завдання	Опис виконання	Зразок виконання
Артикуляційне переключення «язик – губи»			
1	«Лопатка»	Широкий, розслаблений язик висунути, покласти на нижню губу. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	
	«Посмішка»	Губи розтягнені в посмішці, верхні і нижні зуби зімкненні їх добре видно. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	
Артикуляційне переключення «зміна позиції язика»			
2	«Годинник»	Відкрити рот, розтягнути в посмішці губи, кінчиком вузького язика тягнутися то до правого то до лівого вуха (в різні куточки рота). Стежити, щоб щелепа й губи не рухалися. Виконувати чотири рази або п'ять	

	«Смачне варення»	Висунути широкий язик, облизати верхню губу і сховати язик углиб рота. Повторити чотири рази або п'ять	
Артикуляційне переключення «зміна позицій губ»			
3	«Посмішка»	Губи розтягнені в посмішці, верхні і нижні зуби зімкненні їх добре видно. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	
	«Трубочка» або «Хоботок»	Губи витягнуті вперед (зуби зімкнуті). Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд	

Покликання на джерело:

1) Артикуляційні позиції: <https://naurok.com.ua/artikulyaciyna-gimnastika-237116.html>

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; точність відтворення артикуляційних позицій губ; точність відтворення артикуляційних позицій язика; швидкість переключення з артикуляційної позиції губ на позицію язика і навпаки.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бала – кожне завдання виконане правильно; 2 бала – уповільнене та напружене виконання; 1 бал – виконання з помилками (тривалий пошук пози, неповний обсяг руху, відхилення щодо конфігурації, синкінезії, гіперкінези); 0 балів – завдання не виконано. Найвищий результат, який може отримати дитина, – 3 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; точність відтворення артикуляційних позицій губ; точність

відтворення артикуляційних позицій язика; швидкість переключення з артикуляційної позиції губ на позицію язика і навпаки. **Максимальна кількість балів** за двома методиками – 6 балів. На основі загальних показників дослідження визначається рівень сформованості орального праксису: високий (від 5 до 6 балів), середній (від 3 до 4 балів) та низький (від 0 до 2 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 5 до 6 балів) – правильне і точне здійснення рухів органами артикуляційного апарату за наслідуванням або мовленнєвою інструкцією; сформованість кінестетичного праксису (окремі артикуляційні рухи: розтягування губ у посмішці; витягування їх уперед трубочкою; виставляння уперед широкого, розпластаного язика, а потім – вузького піднятого в гору; піднесення догори бічних та передніх країв широкого язика; ляскання язиком; висування язика вперед, а потім його глибоке втягування; почергове переміщення кінчика язика, то в лівий то в правий кутики рота) й кінетичного праксису (об'єднання артикуляційних рухів язика і губ: язик – губи, зміна позицій язика, зміна позицій губ); самостійне виконання всіх завдань.

Середній рівень (від 3 до 4 балів) – уповільнене та напружене виконання артикуляційних позицій; потреба у стимулювальній допомозі дорослого.

Низький рівень (від 0 до 2 балів) – труднощі під час здійснення рухів органами артикуляційного апарату; виконання завдань із великою кількістю помилок (тривалий пошук пози, неповний обсяг руху, відхилення від конфігурацій, наявність синкінезії, гіперкінезів), потребує постійної допомоги педагога.

Методика дослідження артикуляційного праксису

(Г. Блінова, 2001; А. Малярчук, 2003)

Мета: вивчити стан сформованості кінестетичного артикуляційного праксису (звуковимови) та кінетичного артикуляційного праксису (звуко-складової структури слова) у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком.

План дослідження:

1. Дослідження кінестетичного артикуляційного праксису

Завдання 1. «Діагностика звуковимови»

2. Дослідження кінетичного артикуляційного праксису

Завдання 2. «Діагностика звуко-складової структури слова»

1. Дослідження кінестетичного артикуляційного праксису








Завдання.1 «Обстеження звуковимови»

Вивчення в дитини кінестетичного артикуляційного праксису відбувається під час виконання завдання – «Обстеження звуковимови». Дошкільникові пропонують самостійно назвати зображені предмети на картинках, де звук, знаходиться на початку, в середині та в кінці слова. Якщо дитина не справляється з завданням, її просять повторити ті самі слова за логопедом (у відображеній вимові).




Інструкція. Подивись на картинки і назви, що там намальовано. Повтори за мною низьку слів (за умови, якщо дитина не впоралася з першим завданням).



Обстеження базових звуків

№ з/п	Звук	Малюнки зі звуками, що досліджуються в самостійній вимові	Відображена вимова
I. Обстеження свистячих звуків передньоязикових			
<ul style="list-style-type: none"> • дорсальних твердих – [з], [ц], [с]; м'яких – [з'], [ц'], [с'] • апікальних твердих – [дз]; м'яких – [дз'] 			
1	[с]		сир
			парасолька
			рис
2	[с']		сіль
			місяць
			лось
3	[з]		зебра
			ковзани
			гарбуз
4	[з']		зірка
			родзинки
			мазь
5	[ц]		цуцик
			сонце
			палац
6	[ц']		ціпок
			кіцька
			стілець
7	[дз]		дзвінок
			гудзик
			кукурудза
	[дз']		дзига
			гедзь
II. Обстеження шиплячих звуків, передньоязикових			
<ul style="list-style-type: none"> • какумінальних твердих – [ж], [ч], [ш], [щ] • апікальних твердих – [дж] 			
9	[ш]		шапка
			чашка
			миш
10	[ж]		жолудь
			ведмежа
			ніж
11	[щ]		щука
			лящ

12	[ч]		черепаха
			качка
			ключ
13	[дж]		джміль
			бджола
III. Обстеження сонорних звуків передньоязикових • какумінальних твердих – [р]; м'яких – [р']			
14	[р]		рак
			морква
			помідор
15	[р']		рюкзак
			буряк
			дверь
IV. Обстеження сонорних звуків передньоязикових, • апікальних твердих – [л]; м'яких – [л']			
16	[л]		лампа
			акула
			дятел
17	[л']		літак
			лялька
			теля
V. Обстеження середньоязикових звуків йотованого звукосполучення			
18	Звук [йа]		яблука
			майка
			гай

VI. Обстеження інших звуків

№ з/п	Звук	Малюнки зі звуками, що досліджуються в самостійній вимові	Відображена вимова
Обстеження задньоязикових звуків, твердих [к], [г], [х]			
19	[к]		кіт
			банка
			павук
20	[г]		гриб
			рога
			стог
21	[х]		халат
			вухо
			горох

Обстеження звуку глоткового (фарингального) [ґ]			
22	[ґ]		гудзик
			дзига
Обстеження звуків губно-губних (білабіальні) – [б], [п], [в], [м]			
23	[б]		барабан
			кабан
			гриб
24	[п]		півень
			кропива
			сніп
25	[в]		ворона
			павук
			сова
26	[м]		морква
			лампа
			лама
Обстеження звуків губно-зубних (лабіо-дентальні) – [ф]			
27	[ф]		фігури
			кофта
Обстеження язикових звуків передньоязикових апікальних твердих – [д], [т], [н]			
28	[д]		дерево
			помідор
			лід
29	[т]		трава
			квітка
			кріт
30	[н]		носоріг
			книга
			слон
Обстеження язикових звуків передньоязикових апікальних м'яких – [д'], [т'], [н']			
31	[д']		дятел
			дім
			редька
32	[т']		тінь
			тюльпан
33	[н']		ніч
			сніг
			кінь
			гай

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне відтворення кожної групи звуків.

Оцінка результатів виконання завдання. Умовно усі звуки поділено на шість груп: I – свистячі – [з], [ц], [с], [з´], [ц´], [с´], [дз], [дз´]; II – шиплячі – [ж], [ч], [ш], [щ], [дж]; III – сонорні – [р], [р´]; IV – сонорні – [л], [л´]; V – йотовані звукосполучення; VI – усі інші звуки.

Кожна група оцінюється окремо: 3 бали – дитина правильно відтворює всі групи звуків; 2 бали – один або кілька звуків не автоматизовані; 1 бал – спотворюється або замінюється один звук з групи (наприклад, [р´] – правильна вимова, а [р] – дефектна); 0 балів – усі звуки або кілька з групи дефектні. Найвища кількість балів однієї групи звуків становить – 3 бали. З урахуванням усіх груп загальна кількість балів – 18.

2. Дослідження кінетичного артикуляційного праксису

Завдання 2. «Обстеження звуко-складової структури слова»

Експериментатор читає дитині ускладнені щодо складової структури слова і просить їх повторити.

Інструкція. Повторюй за мною слова.

1. СКАКАЛКА
2. ТАНКІСТ
3. КОСМОНАВТ
4. МІКРОХВИЛЬОВА
5. СКОВОРОДА
6. КІНОТЕАТР
7. ПЕРЕПОРХНУТИ
8. КОРАБЛЕБУДІВНИК
9. АКВАЛАНГІСТ
10. ТЕРМОМЕТР

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне відтворення слів відповідно до читання їх педагогом.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – правильне відтворення слів відповідно до читання їх педагогом; 2 бали – уповільнене поскладове відтворення; 1 бал – спотворення звуко-складової структури (паузи, перестановка складів); 0 балів – невиконання завдання. Найвищий результат за виконане завдання становить – 3 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; правильно відтворено кожну групу звуків; правильне відтворення слів відповідно до читання їх педагогом. Максимальна кількість балів за двома методиками становить 21 бал. На основі загальних показників дослідження визначається рівень сформованості артикуляційного праксису: високий (від 15 балів до 21 бала); середній (від 9 до 14 балів); низький (від 0 до 8 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 15 до 21 балів) – самостійність і правильність відтворення кожної групи звуків (I – свистячі – [з], [ц], [с], [з'], [ц'], [с'], [дз], [дз']; II – шиплячі – [ж], [ч], [ш], [щ], [дж]; III – сонорні – [р], [р']; IV сонорні – [л], [л']; V – йотовані звукосполучення; VI – усі інші звуки); правильне відтворення слів, що вказує на достатню сформованість звуко-складової структури слова.

Середній рівень (від 9 до 14 балів) – один або кілька звуків не автоматизовані; можливе спотворення або заміна одного звука з групи (наприклад [р'] – правильна вимова, а [р] – дефектна); уповільнене поскладове відтворення слів без збереження темпу; потреба у стимулювальній допомозі зі сторони педагога.

Низький рівень (від 0 до 8 балів) – дефектність усіх звуків групи або лише кількох; заміна, змішення, спотворення або відсутність окремих звуків при ізольованій вимові; спотворення звуко-складової структури (паузи, перестановка, пропущення, добавляння звуків і складів); завдання виконуються не правильно навіть під час допомоги дорослого.

Мотиваційна складова

Методика вивчення мотивації мовлення

(О. Белова, 2022)

Мета: перевірити стан розвитку мотивації мовлення дітей старшого дошкільного віку з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

Для вивчення мотивації мовлення дітей старшого дошкільного віку використовуємо групу завдань, що спрямовані на дослідження діяльнісного компоненту мовленнєвої готовності, а саме: говоріння та аудіювання. Показники мотивації мовлення визначатимуться за критеріями оцінювання.

План дослідження:

1. Розвиток мотивації мовлення під час говоріння

Завдання 1. Оцінка діалогічного спілкування з однолітками

Завдання 2. Оцінка діалогічного спілкування з дорослими

Завдання 3. Оцінка монологічної промови

2. Розвиток мотивації мовлення під час аудіювання

Завдання 1. Оцінка розуміння діалогічної взаємодії з однолітками

Завдання 2. Оцінка розуміння діалогічної взаємодії з дорослими

Завдання 3. Оцінка розуміння монологічного мовлення

1. Розвиток говоріння.

Завдання 1. Оцінка діалогічного спілкування з однолітками

Мета: вивчити стан розвитку мотивації мовлення під час говоріння в діалогічному спілкуванні дитини з однолітками в ігрових ситуаціях.

Завдання. В умовах ігрової діяльності експериментатор оцінює мотивацію мовлення дитини під час її спілкування з однолітками.

Критерії оцінювання мотивації мовлення: самостійне виконання завдання; ініціювання діалогу; підтримування розмови; оригінальність ідей.

Завдання 2. Оцінка діалогічного спілкування з дорослими

Мета: вивчити стан розвитку мотивації мовлення під час говоріння в діалогічному спілкуванні дитини з педагогом в умовах навчального експерименту.

Завдання. В умовах навчального експерименту оцінюються вміння дошкільника підтримувати діалогічну розмову з експериментатором під час виконання різних типів завдань.

Критерії оцінювання мотивації мовлення: самостійне виконання завдань; активне підтримування розмови;

Завдання 3. Оцінка монологічної промови

Мета: вивчити стан розвитку мотивації до мовлення в процесі говоріння під час дослідження монологічного мовлення дитини на заняттях.

Завдання. Для вивчення мотивації до монологічного мовлення оцінюються активні бажання дитини складати змістовну розповідь за серією сюжетних картинок (завдання з методики дослідження граматичної будови мовлення).

Критерії оцінювання мотивації до мовлення: самостійне виконання завдань; активне бажання виконання завдання;

Оцінка результатів виконання завдання з говоріння:

3 бали – дошкільник самостійно ініціює розмову з однолітком, пояснює йому правила гри, підтримує спілкування за допомогою запитань та відповідей, насичує діалог оригінальністю сюжетної лінії; дитина у співпраці з дорослим активно підтримує розмову, висловлює власну думку відповідаючи на запитання, упевнено доводить свою позицію; створює розповіді на прохання; 2 бали – дитина під час ігрової діяльності з однолітками не може довго утримувати головні позиції, спостерігається однотипність в ігровій сюжетній лінії; зацікавлена в спілкуванні з дорослими, але для правильного виконання завдань, формулювання думки та вираження власної позиції потребує стимулювальної допомоги; 1 бал – дитина хоче спілкуватись, але не смілива і потребує допомоги з боку інших дітей або дорослих; не вміє розпочати розмову, у спілкуванні

лідерські позиції віддає активним одноліткам, тому оригінальність ідей, структурність діалогічного спілкування належить їм; у спілкуванні з дорослим не проявляє активності, навіть за допомоги педагога неправильно формулює свою думку, позицію, або загалом їх не висловлює; 0 балів – дитина соромиться гратися з іншими дітьми, некомфортно відчуває себе в колективі однолітків, спільну розмову не підтримує, часто абстрагується і тихо грається на самоті; спілкування дитини з дорослим пасивне та однобічне, усі критерії оцінювання не виконані. Найвища кількість балів, яку може набрати дитина за цим завданням, становить 3 бали.

2. Сформованість аудіювання.

Завдання 1. Оцінка розуміння діалогічної взаємодії з однолітками

Мета: вивчити стан розвитку мотивації мовлення під час аудіювання в процесі дослідження розуміння діалогічної взаємодії дитини з однолітками в ігрових ситуаціях.

Завдання. Експериментатор спостерігає за грою дитини з однолітками й оцінює її активність до розуміння зверненого до неї діалогічне мовлення.

Критерії оцінювання мотивації до мовлення: самостійне виконання завдання; розуміння сюжету гри;

Завдання 2. Оцінка розуміння діалогічної взаємодії з дорослими

Мета: вивчити стан розвитку мотивації мовлення під час аудіювання в процесі дослідження розуміння діалогічної взаємодії дитини з дорослими в навчальному експерименті.

Завдання. Дослідник аналізує розуміння діалогічного мовлення дитини під час виконання нею експериментальних завдань.

Критерії оцінювання мотивації до мовлення: самостійне виконання завдання; активна діяльність під час виконання завдань; продуктивність виконання завдань.

Завдання 3. Оцінка розуміння монологічного мовлення

Мета: вивчити стан розвитку мотивації мовлення під час аудіювання в процесі дослідження розуміння монологічного мовлення дитини на заняттях.

Завдання. Вивчити розуміння дитини монологічних промов. В експерименті оцінюється вміння розуміти прочитаний текст (завдання з методики дослідження граматичної будови мовлення).

Критерії оцінювання мотивації мовлення: самостійне виконання завдання; розуміння тексту; усвідомлення вербальної інформації.

Оцінка результатів виконання завдання з аудіювання:

3 бали – дитина уважно слухає співрозмовника, розуміє зміст гри, самостійно й правильно продовжує розмову; уважно слухає педагога, продовжує розмову з теми, розуміє текстові завдання та усвідомлює їх, самостійно відповідає на поставлені питання, виконує вербальні доручення; 2 бали – дитина в ігровій діяльності енергійна, тому часто відволікається під час спілкування; зміст гри розуміє; підтримує розмову лише за допомогою дорослого; відповідає на поставлені запитання, виконує словесні прохання; неухважність заважає правильно виконувати вербальні завдання; розуміє прочитаний дорослим текст але потребує стимулювальної допомоги, щоб вірно відповідати на запитання та виконувати вправи; 1 бал – дитина слухає співрозмовника, але не встигає взяти участь в ігровій діяльності з більш активними однолітками, тому зміст гри не завжди розуміє, сюжетну лінію гри продовжує за допомогою дітей або дорослих; на питання відповідає коротко; словесні доручення часто не розуміє, тому перепитує; дитина слухає педагога, але пасивна під час виконання завдань; розуміння тексту, продовження розмови, відповіді на запитання, виконання вербальних завдань робить тільки за допомогою педагога; 0 балів – дитина зосереджена на своїх справах, з однолітками не взаємодіє, тому всі критерії оцінювання не виконані; неуважно слухає педагога, не виконує завдання навіть під час допомоги дорослого. Найвища кількість балів за це завдання становить 3 бали.

Загальні критерії оцінювання за усіма завданнями, а саме з говоріння: самостійне виконання завдання; ініціювання діалогу; підтримування розмови; оригінальність ідей; активність під час виконання завдань; продуктивність виконання завдань; бажання виконання завдання. **Аудіювання:** самостійне

виконання завдань; розуміння сюжету гри; продуктивність під час виконання завдань; розуміння тексту; усвідомлення вербальної інформації.

Оцінка результатів виконання завдання: Максимальний результат двох блоків завдань із говоріння та аудіювання становить – 6 балів, що визначає загальні показники мотивації мовлення дитини старшого дошкільного віку. Стан розвитку мотивації до мовлення розглядається за низьким (від 0 до 2 балів), середнім (від 3 до 4 балів) та високим (від 5 до 6 балів) рівнями.

Характеристика рівнів

Високий рівень мовленнєвої діяльності (від 5 до 6 балів) – під час діалогічного спілкування з однолітками дитина ініціює розмову, підтримує її за допомогою питань та відповідей, наповнює діалог оригінальністю. Уважно слухає співрозмовника, розуміє сюжет гри, виконує словесні доручення. Під час навчально-експериментальної діяльності активно підтримує розмову з педагогом, самостійно вирішує завдання, наполегливо доводить свою думку. Дитина активна під час складання розповіді (монологічне мовлення); Зосереджено слухає завдання, розуміє текст повідомлення, усвідомлює його. Іноді спирається на допомогу дорослого.

Середній рівень (від 3 до 4 балів) – дитина у взаєностосунках з однолітками та дорослими комунікабельна, проявляє підвищений інтерес до ігрової та навчальної діяльності. Енергійна поведінка гальмує контроль над власним мовленням (діалогічним, монологічним), що призводить до труднощів сприймання і передачі вербальної інформації. Прагне виконувати завдання самостійно, в окремих випадках потребує партнерської допомоги з боку педагога.

Низький рівень (від 0 до 2 балів) – дитина самостійно не вступає в діалогічне спілкування, не підтримує розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняється другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Спирається на допомогу педагога, швидко втомлюється, переключається на іншу діяльність, проявляє незацікавленість до завдань.

Додаток А. 3.10.**Методика дослідження мотиваційної спрямованості
Модифікована методика «Навчально-ігровий майданчик»**

(О. Бело́ва, 2022)

Методика розроблена на матеріалі P. Wilson, I. Long (2018) «Дерево з чоловічками» і вивчає мотиваційну спрямованість дітей старшого дошкільного віку.

Мета: перевірити стан розвитку мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

Обладнання: бланк проєктивної методики.

Хід дослідження

Експериментатор пропонує дошкільникові подивитися на картинку із зображенням навчально-ігрового майданчика, на якому діти виконують різні дії: спілкуються один з одним, читають книжки, пишуть, слухають музику, дивляться телевізор, граються, бешкетують, сумують тощо. Педагог просить дитину обрати подібного на неї персонажа (з таким же настроєм і поведінкою), а потім того, на кого вона хотіла б бути схожою в майбутньому.

Оцінка результатів виконання завдання. Вибори малюнкових персонажів визначають мотиваційну спрямованість дитини:

пізнавально-активну готовність до самостійної, ініціативної діяльності, спрямованої на досягнення навчально-пізнавальних цілей, що вказує на усвідомлене ставлення до розумової діяльності, а також умотивованість, морально-вольову, інтелектуальну сформованість дитини до навчання в школі. До цієї групи належать персонажі, які характеризують пізнавально-активну мотиваційну спрямованість: 1 – зосередження на пізнавальній діяльності (читає книгу); 3 – прагнення доводити розпочату справу до логічного завершення (вирішує математичні приклади); 4 – цікавість до пізнання навколишнього світу (стоїть натхнений біля карти світу); 10 – зосередження на пізнавальній

діяльності (пише в зошиті); 19 – позитивне ставлення до навчальної діяльності (сидить за партою);

соціально-адаптовану – готовність долати перешкоди, бути соціально відкритим, надавати переваги дружнім взаємовідносинам, сприймати навчання як суспільну зумовленість, необхідність. Сюди відносяться малюнкові персонажі, які вказують на цей вид мотиваційної спрямованості: 2 – будівання взаємовигідних стосунків із однолітками (допомагає другові розв'язати питання); 6 – пропонування своєї підтримки іншим у скрутних ситуаціях (допомога другові перейти через каміння); 7 – потреба в допомозі з боку оточення, невміння самостійно розв'язувати складні завдання (потреба в допомозі); 11, 12 – соціальна адаптованість, стосунки з усіма однолітками (спілкується з однолітком на лавочці); 14 – схильність до розваг, недооцінені небезпечні ситуації; потреба в допомозі з боку оточення (падає з паркану); 15 – пристрасть до пригод, здатність рятувати близьких людей від неприємних ситуацій (допомога другові, котрий падає з паркану); 16 – неадекватне оцінювання своїх можливостей, залежність від оточення, потреба в турботливому ставленні (маленька дитина поруч із дорослими дітьми); 17 – опіка над іншими людьми, всупереч своїм особистісним бажанням та інтересам (стоїть поруч із малою дитиною); 18 – комунікабельність, підтримка гарних стосунків з колективом (знаходиться поруч з малою дитиною та хлопцем, котрий про неї турбується); 20 – прагнення бути найкращим серед своїх однолітків, незважаючи на перешкоди (стоїть на п'єдесталі);

внутрішньо-позиційну – зосередження дитини на своїх особистісних почуттях та проблемах, надання переваги ігровій діяльності, ніж навчальній. До цієї групи належать персонажі, які визначають мотиваційну спрямованість: 5 – усамітнення від оточення з метою задоволення особистісних бажань (слухає музику на самоті); 8 – захоплення віртуальним світом, несприйняття реальності (переглядає наодинці мультфільми, грає в комп'ютерні ігри); 9 – схильність до розваг (катається на гойдалці); 13 – незадоволеність своїм положенням у

колективі (сидить на самоті, плаче); 21 – відчуття самотності і непотрібності (сидить окремо від однолітків зі своїми іграшками).

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; вибір персонажу.

Оцінка результатів виконання завдання: 3 бали – пізнавальна активність (№ 1, 2, 4, 10, 19); 2 бали – соціальна адаптованість (№ 3, 6, 7, 11, 12, 15, 17, 18, 20); 1 бал – внутрішня позиційність (№ 5, 8, 9, 13, 14, 16, 21).

Найвищий бал мотиваційної спрямованості за двома виборами становить – 6 балів. Загальний показник визначає три рівні мотиваційної спрямованості: *високий* (від 5 до 6 балів) – включає вибір пізнавальної активності та соціальної адаптації; *середній* (від 3 до 4 балів) – може містити вибір пізнавальної активності, соціальної адаптації та внутрішньої позиційності; *низький* (від 0 до 2 балів) – складається лише з внутрішньої позиційності.

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 5 до 6 балів) – охоплює пізнавальну активність та соціальну адаптацію: самостійність, відповідальність, ініціативність у прийнятті рішень, спрямованість на досягнення успіхів у навчально-пізнавальній діяльності; усвідомлене ставлення до розумової діяльності, вмотивованість, морально-вольова, інтелектуальна сформованість дитини до навчання в школі; готовність долати перешкоди, відкритість у взаємостосунках; сприйняття навчання, як суспільно зумовленого та необхідного. Завдання виконується дитиною самостійно.

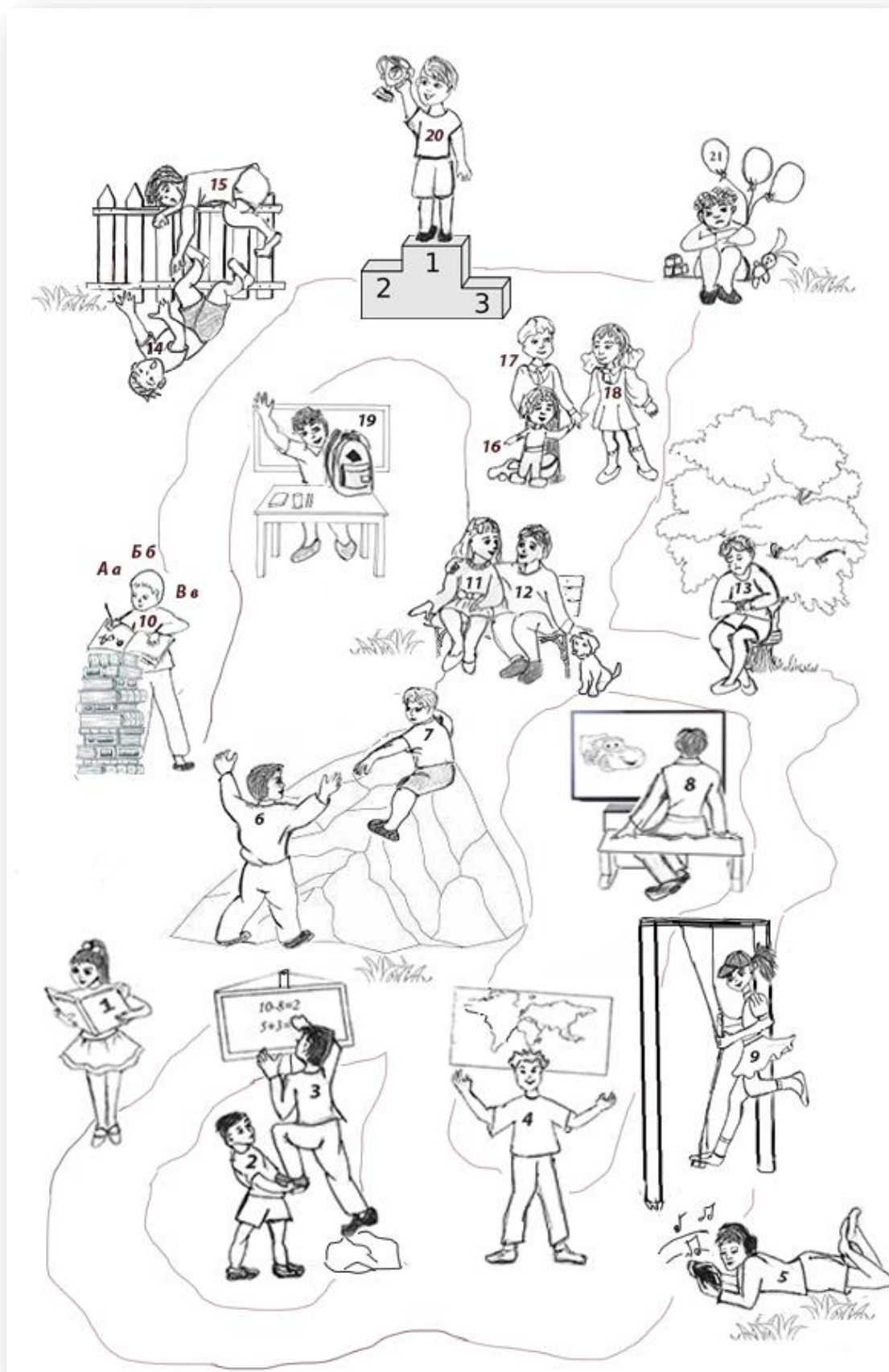
Середній рівень (від 3 до 4 балів) – у більшості охоплює соціальну адаптацію та внутрішню позиційність, і менше зосереджено увагу на пізнавальній активності, що й характеризує у дітей: соціальну відкритість, пріоритетність дружніх стосунків; зосередженість на внутрішніх почуттях та проблемних ситуаціях; переважання ігрового мотиву. Під час вибору персонажу потрібна стимулювальна допомога педагога;

Низький рівень (від 0 до 2 балів) – складається лише з внутрішньої позиційності – навчальна діяльність стає менш важливою; приділяється значна увага особистісним бажанням, почуттям та проблемам; переважає ігрова діяльність. Під час вибору персонажа потрібна допомога педагога.

**Бальне оцінювання вибору мотиву до навчання
дітей старшого дошкільного віку**

Шифр дитини	Характеристика мотиву		Критерії оцінювання вибору		Заг. к-сть балів
	Пізнавальна спрямованість – № 1, 2, 4, 10, 19		Вибір № 1, 2, 4, 10, 15 – 3 бала;		
	Соціальна установка – № 3, 6, 7, 11, 12, 15, 17, 18, 20		Вибір № 3, 6, 7, 11, 12, 18, 19, 20 – 2 бала;		
	Внутрішнє розбалансування – № 5, 8, 9, 13, 14, 16, 21		Вибір № 5, 8, 9, 13, 14, 16, 21 – 1 бал.		
	Номер вибору персонажу (від 1 до 21)		Оцінка вибору (в балах)		
	I	II	I	II	
X¹ приклад позначень	№1	№19	3	2	5
Макс. к-сть балів	–	–	3	3	6
Рівень мотивації до навчання I – високий (від 5 до 6 балів); II – середній (від 3 до 4 балів); III – низький (від 0 до 2 балів).					

Продовження додатку А. 3.10.



Додаток А. 3.11.

Методика дослідження мотивації навчання

(М. Гінзбург)

Мета: дослідження рівня розвитку мотивів навчання у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

Обладнання: картинки з зображеннями дітей.

Хід дослідження

Дошкільникові пропонують подивитися на малюнки й послухати коротеньку розповідь дітей, котрі відповідають на запитання «Чому ти йдеш до школи?».

Визначення виду мотиву

№ з/п	Характеристика малюнка	Відповідь персонажа	Вид мотиву
1	Фігура дорослої людини, яка пояснює засмученій дитині про важливість ходити до школи	«Я іду до школи тому, що мене змушують батьки»	Зовнішній
2	Зображення дитини, котра сидить за партою	«Я іду до школи тому, що мені подобається вчитися. У школі я пізнаю багато цікавого для себе»	Навчальний
3	Малюнок двох дітей, котрі граються з м'ячем	«Я піду до школи тому, що там буде весело. Зможу гратися з іншими дітьми»	Ігровий
4	Фігура дитини з портфелем, котра збирається вчитися, і дитини, котра хоче гратися	«Я іду до школи для того щоб стати дорослим. У дитячому садку я грався, тому що був маленьким»	Позиційний
5	Малюнок дитини, котра прямує до школи	«Я повинен іти до школи тому, що потрібно навчатися. Коли вивчуся, то зможу здійснити всі свої мрії і стати гарним спеціалістом»	Соціальний
6	Фігура дитини, котра сидить за партою і піднімає руку, щоб відповісти на запитання вчителя і отримати хорошу оцінку	«Я хочу ходити до школи, щоб отримувати гарні оцінки»	Оцінний

Після розповіді експериментатор пропонує дитині відповісти на три запитання й обрати відповідні картинки, які будуть визначити мотив дитини: 1. *Відповідь якої дитини, на твою думку, є правильною? Поясни свій вибір.* 2. *З ким із дітей ти хотів би гратися? Чому?* 3. *З ким із дітей ти хотів би вчитися? Охарактеризуй свою відповідь.*

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; вибір позиції за першим питанням.

Оцінка результатів виконання завдання. Звертається увага на домінуючий вид мотиву за трьома виборами. Наприклад, вибір дитини: №1 – соціальний, №2 – позиційний, №3 – соціальний. Отже, домінуючим мотивом стає – соціальний мотив. Якщо три вибори різні, то оцінюється лише перший вибір дитини. Наприклад, №1 – оцінний, №2 – позиційний, №3 – навчальний. Оцінюється вибір №1 – оцінний мотив. Визначений вид мотиву оцінюється згідно бальної шкали: навчальний мотив – 5 балів; соціальний мотив – 4 бала; позиційний мотив – 3 бала; оцінний – 2 бала; ігровий мотив – 1 бал; зовнішній мотив – 0 балів. Показник переважального мотиву (або першого вибору) визначає три рівні навчальної мотивації: високий (від 4 до 5 балів), середній (від 2 до 3 балів) та низький (від 0 до 1 бала).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 4 до 5 балів) – наявність навчально-пізнавального та соціального мотивів: переважання високого пізнавального інтересу до навчальної діяльності, бажання здобувати нові знання та займатися саморозвитком; усвідомлення статусу учня та соціальної необхідності вчитися; прагнення взаємодіяти з колективом однолітків та дорослими; дитина самостійно робить вибір персонажа.

Середній рівень (від 2 до 3 балів) – відповідає оцінному та позиційному мотивам (бажання отримувати схвалення від дорослих, прагнення постійно виділятися серед дітей; зацікавленість зовнішньою атрибутикою шкільного життя, отримання нової значущої ролі в стосунках із оточенням); для вибору персонажа необхідна стимулювальна допомога з боку дорослого.

Низький рівень (від 0 до 1 балів) – переважає зовнішній та ігровий мотиви: не має бажання вчитися, домінує ігрова діяльність; стійке підпорядкування думці авторитарних осіб; не розуміння учнівських обов'язків та призначення школи; вибір дитини залежить від допомоги дорослого.

**Емоційна складова
Лицева експресія (за світлинами дитини)**

ЕМОЦІЇ КОМФОРТНІ					
					
радість 	захоплення 	задоволення 			
					
цікавість 	подив 	співчуття 			
ЕМОЦІЇ ДИСКОМФОРТНІ					
					
сум 	відраза 	недовіра 			
					
страх 	незадоволення 	гнів 			

Додаток А. 3.13.

Карта ідентифікації емоцій

Інтерпретація емоцій за компонентами			
Феноменологічний (вид емоцій)	Оціночний (приклад ситуації яка може викликати емоцію)	Експресивний (лицева експресія) / Поведінковий (реакція у діях)	Психічний (переживання) / Фізіологічний (внутрішній стан організму)
	Зовнішній прояв		Внутрішній прояв
Комфортні емоції (позитивні)			
радість	<p>Оцінка: досягти комфортного самопочуття</p> <p>Приклад: - отримання гарної новини - позитивний результат діяльності тощо</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> прижмурені, напіввідкрити <u>Рот:</u> відкритий, голосний сміх <u>Обличчя:</u> приємне, задоволене</p> <p>Поведінка: <u>Настрій:</u> піднесений <u>Поведінка:</u> розкута, позитивно збудлива <u>Наслідок:</u> впевненість у собі</p>	<p>Психіка: бурхливе переживання щастя, успіху</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> збудження, спонукання до активної діяльності</p> <p><u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (збільшення частоти серцевих скорочень), - нервовій (нервове перевантаження – головний біль)</p>
задоволення	<p>Оцінка: здобути приємні відчуття</p> <p>Приклад: - позитивна розмова - спостереження за домашнім улюбленцем - смакове уподобання тощо</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> напіввідкрити <u>Рот:</u> посмішка <u>Обличчя:</u> спокійне</p> <p>Поведінка: <u>Настрій:</u> грайливий, <u>Поведінка:</u> розкута, прояви безтурботності <u>Наслідок:</u> втішність, впевненість у собі</p>	<p>Психіка: внутрішня гармонія</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – енергійність, приплив адреналіну, ейфорія</p> <p><u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (підвищена частота серцебиття), - нервовій (активація приємних відчуттів)</p>
захоплення	<p>Оцінка: досягнення бажаного результату</p> <p>Приклад: - небайдужість до всього, що пробуджує приємні почуття - люди, речі, події, діяльність та ін. що привертає увагу</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> широкі, блискучі <u>Рот:</u> закритий, стримана посмішка <u>Обличчя:</u> зосереджене</p> <p>Поведінка: <u>Настрій:</u> бадьорий, романтичний <u>Поведінка:</u> цілеспрямовані дії, зосередження на хобі <u>Наслідок:</u> концентрація на улюбленій справі</p>	<p>Психіка: внутрішня установка на дії, які приносять задоволення</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – спонукання до активних дій</p> <p><u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття); - травневої (гарний апетит)</p>

цікавість	<p>Оцінка: отримання жаданої інформації</p> <p>Приклад: - інтерес до всього що викликає нові враження</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> відкриті, погляд глибокий, ясний <u>Рот:</u> незначна посмішка <u>Обличчя:</u> спокійне, зосереджене Поведінка: <u>Настрій:</u> гарний <u>Поведінка:</u> зосередженість на об'єктах, предметах, діях - мотивація до пізнання, навчання <u>Наслідок:</u> допитливість, врівноваження</p>	<p>Психіка: почуття, що викликають пізнавальну допитливість</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – спонукання до активних дій <u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття)</p>
подив	<p>Оцінка: не передбачення ситуації, інтрига</p> <p>Приклад: - неочікувана інформація, подія, зустріч тощо.</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> очі округлі, брови підняті <u>Рот:</u> трохи відкритий, затримка подиху <u>Обличчя:</u> емоційно напружене Поведінка: <u>Настрій:</u> легковажний, позитивний <u>Поведінка:</u> тимчасова затримка подиху, неоднозначна реакція викликаючи різну динаміку почуттів <u>Наслідок:</u> заспокоєння, метушня або напруження</p>	<p>Психіка: короткочасна емоційна реакція</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> мобілізація сил <u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття); - дихальної</p>
співчуття	<p>Оцінка: аналіз стосунків, почуттів</p> <p>Приклад: - надання допомоги тим хто її потребує - прояв жалю, моральних почуттів до людей, тварин які опинились у складних життєвих умовах</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> відкриті, брови трохи підняті, зморшки на чолі <u>Рот:</u> приємна посмішка <u>Обличчя:</u> спокійне Поведінка: <u>Настрій:</u> спокійний, добродушний <u>Поведінка:</u> уважність до подій, співпереживання оточуючим <u>Наслідок:</u> віра в добро, справедливість, задоволення від своїх дій</p>	<p>Психіка: підвищена чутливість</p> <p>Фізіологія: <u>астенічна реакція</u> – стриманість <u>стенічна реакція</u> – напруження <u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній, - кровоносній (варіативність кров'яного тиску)</p>

Дискомфортні емоції (негативні)			
сум	<p>Оцінка: безвихідна ситуація</p> <p>Приклад: - не реалізація планів, ідей, - погані відносини з близьким оточенням, друзями тощо.</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> напіввідкриті, внутрішні кутики брів витягнуті вгору до центру чола <u>Рот:</u> кутики рота трохи опушені, нижня губа злегка піднята <u>Обличчя:</u> похмура Поведінка: <u>Настрій:</u> пригнічений <u>Поведінка:</u> втрата інтересу чи задоволення від діяльності, зовнішня ізоляція <u>Наслідок:</u> гальмування розумової та фізичної активності, занижена самооцінка, зневіра, депресія, почуття жалю до себе</p>	<p>Психіка: емоційне спустошення</p> <p>Фізіологія: <u>астенічна реакція</u> – гальмування дій, втома <u>Можливі наслідки:</u> порушення систем: - м'язової (загальна слабкість), - травної (розлади травлення) - серцево-судинної</p>
відраза	<p>Оцінка: відмінність від уявного ідеалу</p> <p>Приклад: - не сприйняття оточуючих, об'єкту, предмету, дій тощо - смакове, нюхове, зорове, слухове, тактильне не вподобання тощо</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> прижмурені, внутрішні кутики брів зближуються <u>Рот:</u> 1) висовування язика; 2) підняття верхньої губи, видно ясна і зжаті зуби; 3) губи стиснуті, кутики рота опушені <u>Обличчя:</u> перекошене, ніс зморщений, ніздрі підняті Поведінка: <u>Настрій:</u> похмурий, незадоволений <u>Поведінка:</u> не сприйняття зовнішнього виду (себе, оточуючих, їжі, предметів тощо) <u>Наслідок:</u> почуття ворожості, огидності, несприятливості, дискомфорт</p>	<p>Психіка: антипатія, фобічні стани</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – напруження <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - травної (розлад травлення) - шкірної (шкірні захворювання), - нервової (головний біль)</p>
недовіра	<p>Оцінка: сумніви у порядності</p> <p>Приклад: - почуття виникає після обману</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> звужені, зосереджені <u>Рот:</u> губи зжаті, кутики рота опушені <u>Обличчя:</u> напружене Поведінка: <u>Настрій:</u> нейтральний <u>Поведінка:</u> ігнорування, припинення взаємовідносин з підозрілими особами <u>Наслідок:</u> підозрілість, зневіра, самотність</p>	<p>Психіка: спустошеність, невпевненість</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – напруження, скованість <u>астенічна реакція</u> – настороженість <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової (безсоння)</p>

страх	<p>Оцінка: небезпечна ситуація</p> <p>Приклад: - події з ризиком для здоров'я, життя</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> дуже широко відкриті, брови обидві підняті <u>Рот:</u> горизонтально витягнуті губи <u>Обличчя:</u> напружене Поведінка: <u>Настрій:</u> тужливість, переляканість <u>Поведінка:</u> нав'язливі думки, що викликають занепокоєння, побоювання, одержимість <u>Наслідок:</u> сором'язливість, тривожність, занижена самооцінка</p>	<p>Психіка: внутрішнє напруження, переживання сильного переляку Фізіологія: <u>астенічна реакція</u> – гальмівні дії, <u>стенічна реакція</u> – напруження, шок <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової, - серцево-судинної, - м'язової, - травної (ниркові захворювання)</p>
незадоволення	<p>Оцінка: не сприйняття ситуації</p> <p>Приклад: - неприйняття чого</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> відведенні від співрозмовника <u>Рот:</u> 1) перекривлено; 2) губи зжаті, кутики рота опущено <u>Обличчя:</u> нейтральне, ніс зморщино Поведінка: <u>Настрій:</u> войовничий <u>Поведінка:</u> безкомпромісність, протистояння, впертість <u>Наслідок:</u> напруження, спустошення, самотність</p>	<p>Психіка: відторгнення, не сприйняття Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – мобілізація сил, напруження <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової, - імунної, - травної, - ендокринної (гормон. збій)</p>
гнів	<p>Оцінка: незадоволення ситуацією; порушення встановлених міжособистісних відносин</p> <p>Приклад: - будь яке розчарування - незадоволення ситуацією</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> великі, відкриті, брови опущені <u>Рот:</u> 1) кутики рота опущені, напружені, губи підтягнуті; 2) рот відкритий під час крику <u>Обличчя:</u> напружене Поведінка: <u>Настрій:</u> ворожий <u>Поведінка:</u> імпульсивна, зухвальна, прояв неслухняності, висловлювання образ, принижень <u>Наслідок:</u> жаль</p>	<p>Психіка: бурхливий вияв злості, роздратованість Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – нервово збудження, активація до дій <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - серцево-судинної (збій серцевого ритму), - травної (хвороби печінки, жовчного міхура), - нервової (головний біль), - кров'яної (підвищений тиск)</p>

Методика дослідження емоційної грамотності

(О. Белова, 2022)

Мета: перевірити стан розвитку в дітей старшого дошкільного віку розуміння відтінків емоційних проявів через схематичні образи та лицеву експресію; співвідносити емоції з різними життєвими ситуаціями та схарактеризувати їх.

План дослідження:

1. Розшифрування емоційних схем
2. Зчитування лицеві експресії
3. Ідентифікація емоцій у життєвих ситуаціях
4. Емоційний супровід вербальної діяльності

1. Розшифрування емоційних схем

Мета: вивчити вміння дитини розпізнавати схематичні емоції через малюнки.

Завдання. Перед дитиною розкладають дванадцять картинок із зображенням смайликів з різними емоційними переживаннями. Серед них шість позитивних (*радість, захоплення, задоволення, цікавість, подив, співчуття*) і шість негативних (*сум, відраза, недовіра, страх, незадоволення, гнів*). Експериментатор озвучує емоцію і просить дитину знайти її серед запропонованих картинок із смайликами (див. рис. 1.).

Інструкція. Я називатиму емоцію, а ти знайди й покажи потрібний смайлик. Наприклад, «радість», а тепер покажи «сум», «задоволення» тощо.



Рис. 1. Зображені емоції на смайликах

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдань; ідентифікація емоцій на схематичних зображеннях.

Оцінка результатів виконання завдання. Кожну правильно підібрана емоцію, її пояснення та відтворення оцінюють 1 балом. Якщо дитина плутає схожі між собою позитивні емоції «радість», «задоволення», «захоплення», то отримує 0,5 бала. Наприклад, на ситуацію, яка виражає почуття «радість», дошкільник демонструє посмішку, тобто «задоволення»; однотипно показує такі негативні емоції, як «незадоволення» і «гнів»; неправильно підібрана емоція оцінюється – 0 балів. Максимальний результат, який може отримати дитина, становить 12 балів.

2. Зчитування лицевої експресії

Мета: вивчити вміння дитини аналізувати та розпізнавати емоційні прояви на обличчях людей.

Завдання. Дошкільникові пропонують переглянути дванадцять світлин, на яких зображено обличчя дитини з різними емоційними переживаннями: шість позитивних (*радість, захоплення, задоволення, цікавість, подив, співчуття*) та шість негативних (*сум, відраза, недовіра, страх, незадоволення, гнів*). Дослідник озвучує емоційний стан «Покажи, на якій світлинці дівчинка радіє» і просить дитину відшукати відповідну картку серед усіх зображень (див. рис. 2.).

Інструкція. Подивись уважно на світлини, і покажи на якій з них дитина проявляє «співчуття», «сум», «радість» та ін.



Рис. 2. Зображення лицевої експресії дитини на світлинах

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдань; зчитування мімічної інформації з облич світлин.

Оцінка результатів виконання завдання. Кожну правильно підібрана емоцію, її пояснення та відтворення оцінюють 1 балом. Якщо дитина плутає схожі між собою позитивні емоції «радість», «задоволення», «захоплення», або негативні – «незадоволення» і «гнів», то отримує 0,5 бала. Наприклад, на питання показати світлину, що виражає почуття «радісті» дошкільник вказує на обличчя, що характеризує «задоволення»; неправильно підібрана емоція оцінюється – 0 балів. Максимальний результат, який може отримати дитина, становить 12 балів.

3. Ідентифікація емоцій у життєвих ситуаціях













Мета: вивчити усвідомленість власних емоцій, уміння їх співвідносити з життєвими ситуаціями, пояснювати їхнє значення.

Завдання. Дошкільникові пропонують послухати дванадцять речень з різним емоційним змістом, серед яких шість позитивних (*радість, захоплення, задоволення, цікавість, подив, співчуття*) та шість негативних (*сум, відраза, недовіра, страх, незадоволення, гнів*) емоцій. Обрати картку зі смайликом, який виражає емоцію відповідної ситуації, а також відповісти на запитання: «Що означає ця емоція?», «У яких ситуаціях ця емоція може проявлятися?», «Чи можеш її показати?». Якщо дитина з першого разу не може відтворити емоцію, то їй пропонують допомогу в вигляді картинки із зображенням відповідної емоції і просять її продемонструвати.

Інструкція. Я ставитиму по черзі дванадцять запитань. Тобі необхідно до кожного з них підібрати картку з емоційним смайликом відповідно до ситуації, відповісти на запитання й продемонструвати цю емоцію. Наприклад: Яку емоцію відчувають діти, коли їм купують гарну іграшку?, (*«радість»*); Що означає ця емоція? (*«гарний настрій»*); У яких ситуаціях вона проявляється? (*«коли відбувається щось приємне»*); Продемонструй цю емоцію.

Діагностичний блок для вивчення емоційної грамотності

Таблиця 1.

№ з/п	Запитання	Вибір смайлика	Схема для демонстрації емоції
Комфортні емоції (позитивні)			
1	Яку емоцію відчувають діти, коли їм купують гарну іграшку?		радість
2	Яку емоцію переживає людина, якщо їй щось (хтось) подобається?		захоплення
3	Яку емоцію проявляє дитина коли її хвалять за гарно виконане завдання?		задоволення
4	Яку емоцію проявляють діти, коли навчаються? Вони щось обдумують.		цікавість
5	Яка емоція проявляється на обличчі, коли ми бачимо щось незвичне (неочікуване)? Дивуємось.		подив
6	Яку емоцію переживають люди, коли в їхніх близьких або друзів неприємності?		співчуття
Дискомфортні емоції (негативні)			
7	Яку емоцію ми можемо відчувати, коли хворіємо або нас образили?		сум
8	Яка емоція переважає, коли нам щось не подобається, наприклад, їжа, речі, люди?		відраза
9	Яка емоція проявляється, коли нас обманюють?		недовіра
10	Яка емоція проявляється в людини, коли вона чогось боїться?		страх
11	Яку емоцію ми відчуваємо, коли з чимось не погоджуємося (щось нам не подобається)?		незадоволення
12	Які емоції відчуваємо, коли ми сердиті?		гнів

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдань; співвіднесення емоцій з ситуаціями; розуміння значень емоції; демонстрація емоційних проявів.

Оцінка результатів виконання завдання. Кожну правильно підібрану емоцію, її пояснення та відтворення оцінюють 1 балом. Якщо дитина плутає схожі між собою позитивні емоції «радість», «задоволення», «захоплення», то отримує 0,5 бала. Наприклад, на ситуацію, яка виражає почуття «радість», дошкільник демонструє посмішку, тобто «задоволення»; однотипно показує такі негативні емоції, як «незадоволення» і «гнів»; правильно демонструє їх, але не може пояснити; виявляє труднощі під час показу емоції (сором'язливість, невпевненість), але правильно її характеризує. Неправильно підібрана та продемонстрована емоція, нерозуміння її значення оцінюється – 0 балів. Максимальний результат, який може отримати дитина, становить 12 балів.

4. Емоційний супровід вербальної діяльності

Для вивчення емоційного ставлення дитини до мовлення використовуємо метод спостереження. Під час дослідження семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності звертаємо увагу на демонстрацію дитиною емоцій до вербальної діяльності. Критеріями оцінювання, в даному випадку, стають прояви позитивних емоцій під час: практичного виконання семіотичних завдань; спілкування з однолітками; спілкування з педагогом; слухання казок, творів та оповідань. Кожен елемент критерію оцінюємо в 1 бал. Негативні емоції не оцінюються. Відповідно максимальна кількість балів складає 4.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдань; ідентифікація емоцій на схематичних зображеннях; зчитування мімічної інформації з облич світлин; співвіднесення емоцій з ситуаціями; розуміння значень емоції; демонстрація емоційних проявів; позитивні емоції під час виконання семіотичних завдань; позитивні емоції під час спілкування з однолітками; позитивні емоції під час спілкування з педагогом; позитивні емоції під час слухання казок, творів та оповідань.

Загальний кількісний показник усіх завдань (1. Розшифровка емоційних схем – 12 балів; 2. Зчитування ликової експресії – 12 балів; 3. Демонстрація та характеристика емоцій відповідно до ситуацій – 12 балів; 4. Емоційний супровід вербальної діяльності – 4 бала) – 40 балів. **Максимальний показник** дозволяє

визначити сформованість емоційного компонента в дітей старшого дошкільного віку за трьома рівнями: низьким (від 0 до 13 балів), середнім (від 14 до 27 балів) та високим (від 28 до 40 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 28 до 40 балів) – правильне розшифрування емоцій на схематичних зображеннях; зчитування мімічної інформації (лицевої експресії) з обличчя дитини на світлинах; співвіднесення емоцій з життєвими ситуаціями; характеристика емоцій; адекватне відображення своїх переживань (вербально та експресивно); правильне вживання в мовленні слів, які позначають емоційний стан; використання «дискретних емоційних категорій», які визначають різні типи поведінки; прояви позитивних емоцій під час виконання семіотичних завдань; під час слухання різних казок та творів; під час спілкування з однолітками, педагогом; усі завдання дитиною виконуються самостійно.

Середній рівень (від 14 до 27 балів) – не вміння диференціювати схожі між собою емоції; здатність правильно демонструвати емоції, але наявність труднощів під час їх пояснень; невміння мімічно зобразити емоційний стан, незважаючи на правильну характеристику; потреба в стимулювальній допомозі з боку педагога.

Низький рівень (від 0 до 13 балів) – розпізнавання яскраво виражених емоцій (радість, гніву) та плутання їх з іншими «сімейно» схожими; наявність значних труднощів під час пояснення та демонстрації емоцій, нерозуміння їхнього значення; потрібна постійна допомога педагога.

Семіотичний компонент

Методика дослідження фонематичного рівня мовлення

(А. Малярчук, 2003)

Мета: перевірити стан фонематичних процесів (фонематичного сприйняття, фонематичного аналізу та фонематичного уявлення) в дітей старшого дошкільного віку з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення.

План дослідження:**1. Дослідження фонематичного сприймання***Завдання 1. «Диференціація близьких за звучанням фонем»**Завдання 2. «Виділення звуку з групи звуків»**Завдання 3. «Визначення звуку у слові»***2. Дослідження фонематичного аналізу***Завдання 4. «Визначення першого та останнього звуку в слові»**Завдання 5. «Визначення кількості звуків у слові»***3. Дослідження фонематичного уявлення***Завдання 6. «Зіставлення звуку з назвою предмета на малюнку»***1. Дослідження фонематичного сприймання***Завдання 1. «Диференціація близьких за звучанням фонем»*

Дитину просять повторювати за педагогом склади та слова, у яких фонематично подібні.

Склади			Слова
<i>па-ба</i>	<i>то-до</i>	<i>ма-мя-ма</i>	<i>пити – бити – мити</i>
<i>па-ба-па</i>	<i>то-до-то</i>	<i>та-тя</i>	<i>шити – жити – лити</i>
<i>ба-па-ба</i>	<i>до-то-до</i>	<i>тя-ча,</i>	<i>м'яти – їсти – мити</i>
<i>па-ба-ба-па</i>	<i>до-то-то-до</i>	<i>ца-са</i>	

Інструкція. Повторюй за мною різні склади, а потім – слова.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне сприймання та відтворення на слух складів; правильне сприймання та відтворення на слух слів.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, на слух сприймає склади та слова; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, але старається; допускає одну помилку, або дві; 1 бал – швидко втомлюється, відволікається, робить завдання тільки за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

Завдання 2. «Виділення звуку з групи звуків».

Дитині пропонують запам'ятати відповідний звук. Почувши його серед інших приголосних та голосних звуків, вона має плеснути в долоні.

Відповідний звук	Група звуків
у	е, а, у, и, і, у, о
а	у, о, а, и, і, а
н	т, б, н, д, п
с	м, н, с, р, д, к, с
с	з, ш, ж, с, ц, ч, с
ш	л, м, ш, н, х, к, ш
ш	ж, ч, ш, ц, с, ш, ж
д	р, с, т, д, к, н, т, р

Інструкція. Я читатиму тобі низьку звуків. Якщо серед них ти почуєш звук [с], то плесни в долоні.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне знаходження відповідного звуку серед інших звуків.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, знаходить відповідний звук серед ряду звуків; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, але старається; допускає одну помилку, або дві; 1 бал – швидко втомлюється, відволікається, робить завдання тільки за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

Завдання 3. «Визначення звуку у слові».

Дитину просять уважно прослухати слова і знайти в них відповідний звук. Якщо він є в слові, то плеснути в долоні.

Відповідний звук	Група слів
<i>о</i>	<i>око, кіт, рот, торт</i>
<i>а</i>	<i>аргус, сон, карта</i>
<i>с</i>	<i>зозуля, сом, миска, зал</i>
<i>п</i>	<i>булка, папка, поле, бабка</i>
<i>ш</i>	<i>шпак, жаба, шарф, жук</i>
<i>ц</i>	<i>бочка, лисиця, цунамі</i>
<i>т</i>	<i>чапля, трава, дрова, тачка</i>

Інструкція. Послухай уважно низьку слів і розпізнай звук [с], потім – інші звуки. Почувши відповідний звук, плесни в долоні. Наприклад, я пропоную прослухати чотири слова: *міст, коза, сон, зірка*. Тобі потрібно плеснути в долоні два рази, коли почувеш слова *міст* і *сон*, у яких є звук [с].

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне знаходження відповідного звуку серед слів.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, знаходить відповідний звук серед ряду слів; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, але старається; допускає одну помилку, або дві; 1 бал – швидко втомлюється, відволікається, робить завдання тільки за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

2. Дослідження фонематичного аналізу

Завдання 4. «Визначення першого та останнього звуку в слові».

Учитель-логопед читає дитині за порядком слова, у яких вона має назвати спочатку перший звук, а потім останній, а саме:

акваріум, кран, сова, шуба, кіт, дід, мак, риба, око, лис.

Інструкція. Послухай слово і назви перший його звук, а потім останній. Наприклад, у слові *трава* перший звук [т], а останній [а].

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне знаходження в словах першого звука, а потім останнього.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, знаходить в словах перший звук а потім останній; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, але старається; допускає одну помилку, або дві; 1 бал – швидко втомлюється, відволікається, робить завдання тільки за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

Завдання 5. «Визначення кількості звуків у слові».

Логопед просить дитину уважно послухати слова (*мак, кіт, стіл, мило, коло, кріт, молоко, малина, калина*) і назвати кількість звуків у кожному з них.

Інструкція. Уважно послухай слово і порахуй у ньому кількість звуків. Наприклад, у слові *бик* три звуки: [б]– [и]– [к].

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне визначення кількості звуків у слові.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, правильно називає кількість звуків у кожному з слів; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, але старається; допускає одну помилку, або дві; 1 бал – швидко втомлюється, відволікається, робить завдання тільки за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

3. Дослідження фонематичного уявлення

Завдання 6. «Зіставлення звуку з назвою предмета на малюнку».

Учитель-логопед розкладає перед дошкільником дванадцять картинок із зображеннями предметів (*сир, цибуля, зуби, каша, жаба, морква, лис, тачка, дім, пінгвін, бочка, вікно*), озвучує їх і просить відшукати той малюнок, у назві якого є відповідний звук: [с], [ц], [з], [ш], [ж], [р], [л], [т], [д], [п], [б], [в].

Інструкція. Подивись уважно на малюнки і знайди той предмет, у назві якого ти почуєш заданий звук. Наприклад, серед зображень (*сир, цибуля, зуби, каша, жаба, морква, лис, тачка, дім, пінгвін, бочка, вікно*) знайди предмет, у назві якого є звук [м], – це *морква*.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне знаходження предмета за відповідним звуком.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, знаходить предмет у назві якого є відповідний звук; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, але старається; допускає одну помилку, або дві; 1 бал – швидко втомлюється, відволікається, робить завдання тільки за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; правильне сприймання та відтворення на слух складів; правильне сприймання та відтворення на слух слів; правильне знаходження відповідного звука серед інших звуків; правильне знаходження відповідного звука серед слів; правильне знаходження в словах першого звука, а потім останнього; правильне визначення кількості звуків у слові; правильне знаходження предмета за відповідним звуком.

Максимальний результат який може отримати дитина за виконані всі завдання, становить 18 балів. Загальний показник дослідження визначає рівень сформованості фонематичних процесів: високий (від 13 до 18 балів), середній (від 7 до 12 балів) та низький (від 0 до 6 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 13 до 18 балів) – можливі незначні помилки, які самостійно виправлені з фонематичного сприйняття (розпізнавання близьких за звучанням звуків; уміння виділяти звук із групи звуків, або в слові), фонематичного аналізу (правильне виявлення першого та останнього звука в слові, визначення кількості звуків у слові) та фонематичного уявлення (вміння знаходити звук у назві предмета); самостійне виконання завдань.

Середній рівень (від 7 до 12 балів) – виникають труднощі під час виконання завдань фонематичного сприйняття (помилки під час розрізнення на слух близьких за звучанням фонем), аналізу (неправильне визначення звуків з поміж низки поданих, або в словах) та уявлення (труднощі під час визначення звука в назві предмета); стимулювальна допомога з боку педагога.

Низький рівень (від 0 до 6 балів) – швидка втома, відсутність зосередженості на виконанні завдань; стійкі порушення у фонематичному сприйнятті, аналізі та уявленні; наявність спотвореної вимови звуків; заміна одних звуків іншими під час вимови звуків, складів та слів; нерозпізнавання звука в складах, словах; постійна допомога з боку педагога.

Методика дослідження просодичного рівня мовлення

(С .Конопляста, 2016)

Мета: перевірити стан голосової функційності (гучність, темп, інтонація, дикція) в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

Дослідження особливостей голосової функційності

Завдання «Оцінка вимовного оформлення мовлення»

Для вивчення вимовної боку мовлення дошкільнику пропонують розповісти знайомий вірш, переказати казку (оповідання). Оцінка вимовного оформлення також здійснюється під час виконання дитиною завдань лексичного, граматичного рівнів, артикуляційного праксису.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; сила голосу – нормоголосна; темп мовлення – поміркований; інтонація – виразна; дикція – чітка (звуковимова правильна).

Оцінка результатів виконання завдання.

1. Гучність (сила голосу) мовлення:

- нормотипова (нормоголосна) – 2 бала;
- сильна (голосна) – 1 бал;
- слабка – 0 балів;

2. Темп мовлення:

- поміркований – 2 бала;
- швидкий / сповільнений – 1 бал;
- повільний з довгими паузами, мовчанням – 0 балів;

3. Інтонація:

- виразна – 2 бала;
- маловиразна – 1 бал;
- монотонна (невиразна) – 0 балів;

4. Дикція

- правильна звуковимова – 2 бала;
- незначні помилки у звуковимові – 1 бал;
- звуковимова несформована – 0 балів;

Максимальний результат який може отримати дитина за виконані всі завдання, становить 8 балів. Загальний показник дослідження визначає сформованість просодичного рівня (вимовного оформлення мовлення): високий (від 6 до 8 балів), середній (від 3 до 5 балів) та низький (від 0 до 2 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 6 до 8 балів) – сила голосу – нормоголосна; темп мовлення є поміркованим; інтонація виразна; дикція чітка (звуковимова правильна); мовлення впевнене та самостійне.

Середній рівень (від 3 до 5 балів) – голос гучний; темп мовлення може бути швидкий (або сповільнений); інтонація – маловиразна; дикція нечітка; спостерігаються незначні помилки у звуковимові; мовлення не впевнене але самостійне.

Низький рівень (від 0 до 2 балів) – сила голосу – слабка, темп мовлення повільний з довгими паузами, мовчанням; інтонація монотонна (невиразна); дикція нечітка, звуковимова несформована; мовлення не впевнене та самостійно неорганізоване.

Додаток Б. 3.3

Методика дослідження лексичного рівня мовлення

(Г. Блінова, 2001; А. Малярчук, 2003)

Мета: перевірити стан розвитку лексичного рівня мовлення (пасивний та активний словник) у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком.

План дослідження:**1. Дослідження пасивного словника**

Завдання 1. «Розуміння значень слів»

2. Дослідження активного словника

Завдання 2. «Розкажи, що зображено на малюнку».

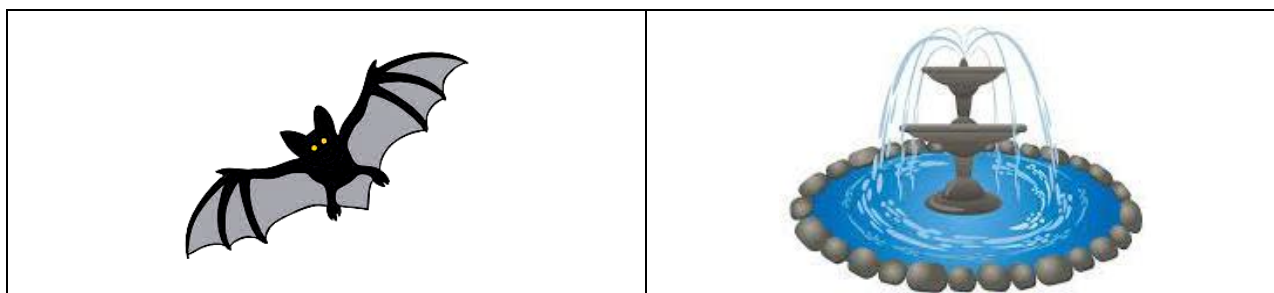
Завдання 3. «Класифікація понять».

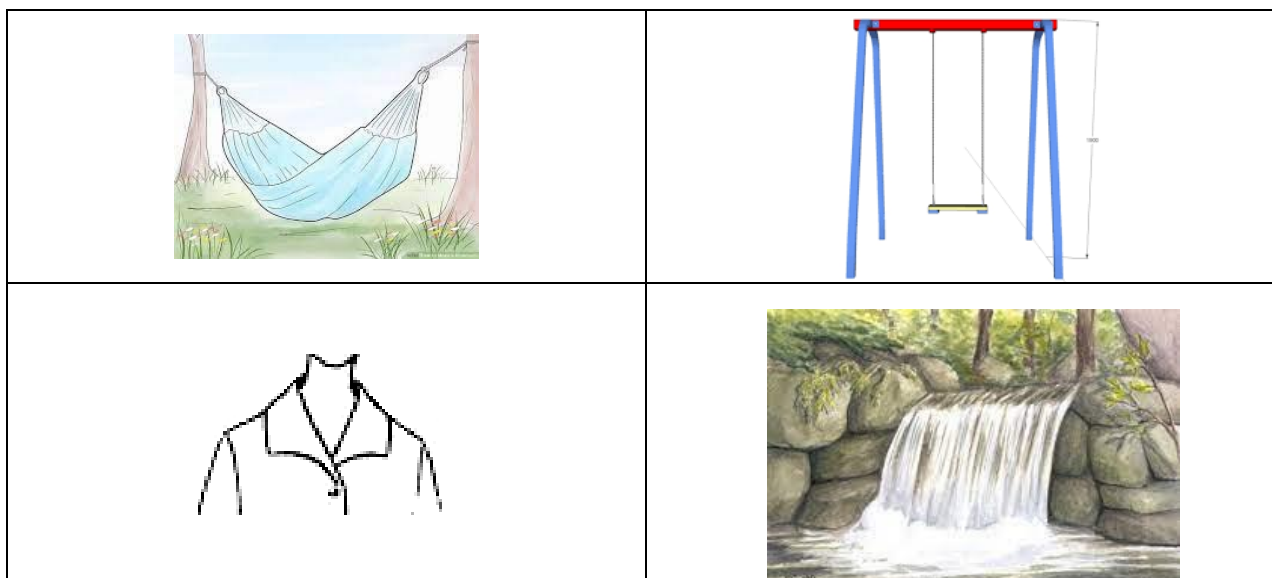
Завдання 4. «Визнач протилежне значення слова».

1. Дослідження пасивного словника**Завдання 1. «Розуміння значень слів»**

Дитину запитують, чи знає вона значення слів: *кажан, комірець, фонтан, водоспад, гамак, гойдалка*. Потім демонструють низьку картинок і до кожної з них ставлять навідні запитання.

Інструкція. Скажи, хто такий кажан? А що таке комірець? (і под.) Подивись уважно на картинки. Скажи, де зображено кажана? Як виглядає комірець? Де картинка, на якій зображено фонтан? Покажи гойдалку. А де знаходиться гамак? Покажи, будь ласка, водоспад.





Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне визначення названого предмету.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, правильно знаходить предмет; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

2. Дослідження активного словника

Завдання 2. «Розкажи, що зображено на малюнку».

Логопед почергово показує дитині низьку картинок і до кожної з них ставить запитання.

Інструкція. Подивись на картинку і скажи, хто на ній зображений? Що роблять? Де знаходяться? Що відбувається на малюнку?

Малюнок	Запитання до малюнку
	<p>Подивись на картинку і скажи, хто на ній зображений? Що роблять? Де знаходяться? Що відбувається на малюнку?</p>
	<p>Що це за предмети? Для чого їх використовують? Як можна їх назвати одним словом?</p>
	<p>Що це за предмети? Де використовують ці предмети? Як можна їх назвати одним словом?</p>
	<p>Що це за предмети? Де використовують ці предмети? Як можна їх назвати одним словом?</p>

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; логічні, зв'язні відповіді на запитання з опорою на малюнок; правильне визначення предмета зображеного на малюнку; з'ясування призначення предмета; узагальнення предмета за ознаками.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, правильно характеризує картинку, аналізує, узагальнює предмети; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

Завдання 3. «Класифікація понять».

Перед дитиною розкладають картинки, які класифікують за значеннєвими групами: *овочі, фрукти, меблі, посуд, одяг, взуття, транспорт, сім'я, свійські тварини, дикі тварини, птахи, іграшки, шкільне приладдя*. До кожної групи включено по вісім відповідних малюнків (*овочі – помідор, буряк, цибуля, морква, огірок, картопля, редис, гарбуз*). Завдання дитини – уважно подивитися на запропонований блок картинок і назвати їх одним словом.

Інструкція. Подивись на картинки і скажи, яким словом можна назвати всі малюнки? Наприклад, якщо ми бачимо на картинці *помідор, буряк, цибулю, моркву, огірок, картоплю, редис, гарбуз*, то їх називають – овочами.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; класифікація предметів за ознаками.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, правильно класифікує предмети; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

Завдання 4. «Визнач протилежне значення слова».

Дитині пропонують назвати слова з протилежним значенням до поданих слів: *великий – , добрий – , гарний – , чорний – , сумний – , спекотний – , любити – , будувати – , говорити – , старий –*.

Інструкція. Визнач протилежні значення слова, наприклад, *солодкий – гіркий*.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильний підбір протилежного слова.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, правильно підбирає слова з протилежним значенням; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою

експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; правильне визначення названого предмету; логічні, зв'язні відповіді на запитання з опорою на малюнок; правильне визначення предмета зображеного на малюнку; з'ясування призначення предмета; узагальнення предмета за ознаками; класифікація предметів за ознаками; правильний підбір слова з протилежним значенням. Максимальний результат, який може отримати дитина, становить 12 балів. Узагальнені показники дослідження визначають рівень сформованості лексичного мовлення: високий (від 9 до 12 балів), середній (від 5 до 8 балів), низький (від 0 до 4 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 9 до 12 балів) – розвинений пасивний (розуміння значень поданих слів) та активний (уміння складати розповіді, обґрунтовано відповідати на запитання, правильно класифікувати поняття, визначати протилежне значення слова) словниковий запас слів; самостійне виконання завдань.

Середній рівень (від 5 до 8 балів) – пасивний словник дорівнює активному; не всі подані слова є зрозумілими; під час складання розповіді: відповіді на запитання не повні; використання кількох спроб з метою виконати завдання; назви предметів на малюнках знайомі, але виникають проблеми під час їхньої класифікації та характеристики (призначень у побуті); тривалий пошук слова з протилежним значенням; потреба у стимулювальній допомозі.

Низький рівень (від 0 до 4 балів) – нерозуміння більшості поданих слів; значні труднощі під час складання розповіді: однотипність чи відсутність відповідей на запитання; проблеми щодо класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням; потрібна постійна допомога педагога.

Методика дослідження граматичного рівня мовлення

(Г. Блінова, 2001; А. Малярчук, 2003)

Мета: перевірити стан розвитку граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормотиповим психофізичним розвитком, їхні вміння складати переказ, правильно вживати в мовленні займенники, прийменники, узгоджувати слова в числі, роді, відмінку.

План дослідження:

1. Дослідження вмінь складати переказ

Завдання 1. «Складання оповідання за серією сюжетних картинок»

2. Дослідження вмінь використовувати займенники в мовленні

Завдання 2. «Уживання слів-займенників»

3. Дослідження вмінь узгоджувати слова в числі, роді, відмінку

Завдання 3. «Визначення числа іменників»

Завдання 4. «Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі»

Завдання 5. «Узгодження прикметника з іменником у числі та роді»

Завдання 6. «Відмінювання іменників та прикметників»

Завдання 7. «Змінювання дієслів за особами та числами»

Завдання 8. «Уживання зменшувальних форм слова»

1. Дослідження вмінь складати переказ

Завдання 1. «Складання оповідання за серією сюжетних картинок».

Педагог представляє серію картинок і просить дитину розкласти їх за порядком, а також відповісти на низьку запитань і скласти розповідь. Під час відповіді на питання дитину просять говорити повними реченнями.

Інструкція. Уважно переглянь кожну картинку. Скажи, чи правильно вони розташовані на столі? Що тут не так, поясни? Яка подія відбулася напочатку? Що сталося згодом? Як треба розташувати картинки? Поміняй їх місцями. На твою думку, чи всі картинки розміщені послідовно? Поясни, що робить кошеня та мишеня? Подивись уважно, який предмет знаходиться на столі,

біля мишеняти? Які дії виконує кошеня, щоб упіймати мишу? Що відбулося після стрибка? За що мама-кішка посварила маленьке кошеня? Де заховалася миша? Як ти гадаєш, маленьке кошеня зрозуміло свою провину? Скажи, чи кошеня помирилося з мишею? Що вони роблять на останній картинці? Мишеня допомагає? Чому?

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; граматична оформленість; лексична наповненість; зв'язність розповіді; збереженість сюжету; логічна послідовність смислових ланок.

Серія сюжетних картинок «Бешкетники»



Покликання на джерело: 1) Сюжетні картинки

<https://www.facebook.com/1709277469348064/posts/2594921617450307/>

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – розповідь граматично оформлена з використанням різних конструкцій, відповідає сюжетній ситуації, має смислові ланки, що викладені в логічній послідовності; правильно підібрані слова для розповіді; 2 бали – розповідь складена одноманітно, але граматично оформлена, є поодинокі порушення порядку слів; незначне спотворення ситуації, неправильне відтворення причинно-наслідкових зв'язків, відсутність сполучних ланок; тривалий пошук слів, поодинокі близькі словесні заміни; 1 бал –

трапляється поодинокий аграматизм; випадання смислових ланок, суттєве спотворення смислу розповіді або її незавершеність; характерна бідність словника, спотворення звукової структури слів, заміни семантично близьких слів; 0 балів – спостерігаються персеверації, стійкий аграматизм, відсутній опис ситуації; парафазії, неадекватне використання слів, що вживаються. Найвища кількість балів за виконання завдання становить – 3 бали.

2. Дослідження вмінь вживати займенники в мовленні

Завдання 2. «Вживання слів-займенників».

Дитині пропонують подивитися на картинки з зображеннями членів родини й замінити назви малюнків (*тато, мама, бабуся, дідусь, син, донька, онук, онучка*) на слова-займенники (*він, вона, воно, вони*); приєднати до назв малюнків, на яких зображено тварин, слова-займенники (*мій, моя, моє, мої*); приєднати до назв малюнків, на яких зображено різні предмети, слова-займенники (*наш, наша, наше, твій, твоя, твоє, твої*).

Інструкція. Подивися на картинки, на яких зображено людей (також тварин, предмети), і підбери до них слова-займенники. Наприклад, «*Тато читає газету*», слово «*тато*» замінимо займенником «*він*» і отримаємо нове речення «*Він читає газету*».

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне вживання займенників у мовленні.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, правильно підібрані слова-займенники; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не всі завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за виконане завдання становить – 3 бала.

3. Дослідження вмінь узгоджувати слова в числі, роді, відмінку

Завдання 3. «Визначення числа іменників».

Дитині озвучують різні слова – іменники в однині. Її завдання – утворити з них множину (рак – раки).

Інструкція. Подивися на картинку і скажи: «Хто це?» – «Рак». А якщо їх буде багато, то як треба сказати? «Раки». Утвори множину від інших слів, а саме:

жук – ..., кінь –..., соловей – ..., будинок –..., горобець –..., лось –..., колос –..., колесо – ..., крісло –..., око –..., книга –..., груша –....

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне утворення з однини множини.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, утворює з однини множину; завдання виконано без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не всі завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за виконане завдання становить – 3 бала.

Завдання 4. «Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі».

Педагог показує дитині картинку, на якій зображено персонажів в однині й множині, котрі виконують різні дії (співають, читають, пишуть, ідуть). Завдання дошкільника узгодити дієслово-присудок із підметом у числі.

Інструкція. Подивися на картинки і скажи, що робить хлопчик (дівчинка)? Що роблять діти (хлопці, дівчата)? Наприклад, «хлопчик їде», «хлопці їдуть».



Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне узгодження дієслова-присудка з підметом у числі.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, узгоджує дієслово-присудок із підметом у числі; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не всі завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за виконане завдання становить – 3 бала.

Завдання 5. «Узгодження прикметника з іменником у числі та роді».

Учитель-логопед показує дитині картинку, на якій зображено предмети (пальто, сумка, гаманець, різні м'ячі, іграшка-качка тощо). Завдання дошкільника узгодити прикметник з іменником у числі та роді.

Інструкція. Подивися на картинку й скажи, як можна назвати речі (пальто, гаманець, сумка, м'яч), зроблені зі шкіри? Як назвати предмети в однині й множині (іграшка-качка, м'яч, колесо), виготовлені з гуми?

Наприклад, пальто, пошите зі шкіри, – це «шкіряне пальто».

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне узгодження прикметника з іменником у числі та роді.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, узгоджує прикметник з іменником у числі та роді; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не всі завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0

балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за виконане завдання становить – 3 бала.

Завдання 6. «Відмінювання іменників та прикметників».

Педагог показує дитині серію картинок, які мають початок речень (*хлопчик плигає у ..., хлопчик лежить на ..., хлопчик пливе під ..., хлопчик засмагає біля ..., хлопчик надає перевагу ..., з під землі тече ...*). Завдання дошкільника подивитися на малюнок, прослухати речення й доповнити їх словосполученням *«чиста та прозора вода»*.

Інструкція. Подивися на картинку. Я прочитаю тобі початок речення, а ти правильно його закінчиш використовуючи словосполучення *«чиста та прозора вода»*. Наприклад, *«хлопчик стрибає в...»* (куди?) *«...чисту та прозору воду»*.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне відмінювання іменників та прикметників у реченні.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, відмінює іменники та прикметники в реченні; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не всі завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за виконане завдання становить – 3 бала.

Завдання 7. «Змінювання дієслів за особами та числами».

Учитель-логопед пропонує дитині перебудувати речення, змінюючи в ньому дієслова за особами та числами.

Інструкція. Послухай речення: *«Хлопчик сидить за партою»*. А тепер спробуй сказати, що це ти сидиш за партою. Наприклад: *«Хлопчик сидить за партою»* – *«Я сиджу за партою»*. Так само зміни інші речення:

Дівчинка писала листа. Дівчатка написали листа. Хлопчик намалював kota. Хлопчики намалювали kota. Тато ремонтує автомобіль. Мама готує їсти. Діти граються на подвір'ї.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне змінювання дієслова за особами та числами.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, змінює дієслова за особами та числами; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не всі завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за виконане завдання становить – 3 бала.

Завдання 8. «Уживання зменшувальних форм слова».

Дитині пропонують від іменників в однині (*груша, цибуля, їжак, кінь, козеня, риба, каструля*) і множені (*козенята, гусенята, поросята*) утворити зменшувальну форму.

Інструкція. Я буду називати тобі слова, а ти від них утворюєш зменшено-пестливі форми. Наприклад, *їжак – їжачок*.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; правильне вживання зменшувальних форм слова.

Оцінка результатів виконання завдання. 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, вживає зменшувальні форми слова; завдання виконане без помилок; 2 бали – потребує стимулювальної допомоги, не всі завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за виконане завдання становить – 3 бала.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; граматична оформленість розповіді за сюжетними картинками; лексична наповненість розповіді; зв'язна розповідь, складена за сюжетними картинками; збереженість сюжету під час розповіді; логічна послідовність смислових ланок; правильне вживання займенників у мовленні; правильне утворення з однини множини; правильне узгодження дієслова-присудка з

підметом у числі; правильне узгодження прикметника з іменником у числі та роді; правильне вживання відмінкових форм іменників та прикметників у реченні; правильне змінювання дієслова за особами та числами; правильне вживання зменшувальних форм слова.

Максимальний результат, який може отримати дитина, становить 24 бали. Загальний показник дослідження визначає рівень сформованості граматичної будови мовлення: високий (від 17 до 24 балів), середній (від 9 до 16 балів) та низький (від 0 до 8 балів).

Характеристика рівнів

Високий рівень (від 17 до 24 балів) – граматично якісне оформлення розповіді, розуміння сюжетної лінії, логічно побудованої відповідно до змодельованої ситуації (сюжетних картинок); лексично грамотний підбір слів для розповіді; безпомилкове вживання слів-займенників; перетворення однини в множину; узгодження іменника з дієсловом у числі та роді; узгодження іменника з прикметником у числі, роді та відмінку; відмінювання іменників та прикметників; змінювання дієслова за особами та числами; вживання зменшувальних форм слова; самостійне виконання завдання.

Середній рівень (від 9 до 16 балів) – розповідь одноманітна, але граматично оформлена, є поодинокі помилки щодо порядку слів; незначне спотворення ситуації, неправильне відтворення причинно-наслідкових зв'язків, відсутність сполучних ланок; тривалий пошук слів, поодинокі словесні заміни; наявність труднощів під час виконання завдань із займенниками, узгоджень слів у числі, роді, відмінку; потреба в стимулювальній допомозі, не всі завдання виконуються самостійно.

Низький рівень (від 0 до 8 балів) – переважає аграматизм, незбереження смислових ланок, суттєве спотворення смислу розповіді або її незавершення; характерна бідність словника; спотворення звукової структури слів, заміни семантично близькими словами; спостерігаються персеверації, парафазії; невміння вживати займенники, узгоджувати слова і числі, роді, відмінку; виникає потреба у постійній допомозі з боку дорослого.

Додаток В. 3.1.**Діяльнісний компонент****Методика дослідження мовленнєвої діяльності***(О.Белова, 2022)*

Мета: перевірити стан розвитку складових мовленнєвої діяльності – *говоріння та аудіювання* під час вивчення в дитини старшого дошкільного віку діалогічного та монологічного мовлення в умовах гри з однолітками та начального експерименту з дорослими.

План дослідження:**1. Розвиток говоріння***Завдання 1. Оцінка діалогічного спілкування з однолітками**Завдання 2. Оцінка діалогічного спілкування з дорослими**Завдання 3. Оцінка монологічної промови***2. Розвиток аудіювання***Завдання 1. Оцінка розуміння діалогічної взаємодії з однолітками**Завдання 2. Оцінка розуміння діалогічної взаємодії з дорослими**Завдання 3. Оцінка розуміння монологічного мовлення***2. Розвиток говоріння.***Завдання 1. Оцінка діалогічного спілкування з однолітками*

Мета: вивчити розвиток говоріння під час дослідження діалогічного спілкування дитини з однолітками в ігрових ситуаціях.

Завдання. В умовах ігрової діяльності експериментатор оцінює вміння діалогічного мовлення дитини під час її спілкування з однолітками. Це дає можливість простежити, як дитина налагоджує спільні взаємозв'язки, організовує, підтримує, проявляє мовленнєву активність, комунікативні здібності.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; ініціювання діалогу; підтримування розмови; збереження тематичного змісту;

оригінальність ідей; забезпечення структурності (початок, продовження та завершення розмови).

Оцінка результатів виконання завдання:

3 бали – дошкільник самостійно ініціює розмову з однолітком, пояснює йому правила гри, підтримує спілкування за допомогою запитань та відповідей, насичує діалог тематичним змістом, оригінальністю сюжетної лінії, зберігає логічність та структурність розмови (вступ, основну частину та завершення), змінює провідні ролі відповідно до ігрової ситуації. На відмову однолітка брати участь в ігровій діяльності досліджуваній не конфліктує, а обирає іншу дитину;

2 бали – дитина під час ігрової діяльності з однолітком метушиться, потребує стимулювальної допомоги з боку дітей або дорослих; незрозуміло пояснює правила гри, не може довго утримувати головні позиції під час спілкування, тематичний зміст часто змінюється, спостерігається типовість у сюжетній лінії, логічність та структурність розмови не завжди зберігаються. Якщо дитині відмовляють у спільній грі, то вона відчуває розгубленість і продовжує гру самостійно;

1 бал – дитина хоче спілкуватись, але не смілива і потребує допомоги з боку інших дітей або дорослих; не вміє розпочати розмову, пояснити ігрові правила; у спілкуванні лідерські позиції віддає активним одноліткам, тому тематичний зміст та оригінальність ідей, структурність діалогічного спілкування належить їм; у колективних іграх непомітна серед однолітків, але бажання взаємодіяти з ними зберігається;

0 балів – дитина соромиться гратися з іншими дітьми, некомфортно відчуває себе в колективі однолітків, спільну розмову не підтримує, часто абстрагується і тихо грається на самоті.

Максимальна кількість балів, яку може набрати дитина за цим завданням, становить 3 бали.

Завдання 2. Оцінка діалогічного спілкування з дорослими

Мета: вивчити розвиток говоріння під час дослідження діалогічного спілкування дитини з дорослими під час навчального експерименту.

Завдання. В умовах навчального експерименту оцінюються вміння дошкільника підтримувати діалогічну розмову з експериментатором під час виконання різних типів завдань (завдання з методики дослідження емоційного супроводу вербальної діяльності).

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдань; активне підтримування розмови; висловлювання власної думки; логічне вибудовування розмови.

Оцінка результатів виконання завдання:

3 бали – дитина у співпраці з дорослим активно підтримує розмову, самостійно висловлює думку відповідаючи на запитання, упевнено доводить свою позицію, діалогічне спілкування логічно вибудоване; емоції позитивні під час виконання семіотичних завдань, слухання творів, спілкування з однолітками та педагогом;

2 бали – дитина зацікавлена в спілкуванні з дорослим, для правильного формулювання думки та вираження власної позиції використовує стимулювальну допомогу педагога, старається зберігати логічність діалогічної розмови з експериментатором, дотримується теми дослідження; емоції нестабільні, варіюють від яскраво позитивних (радість, захоплення та ін.) до негативних (сум, незадоволення, образливість);

1 бал – у спілкуванні з дорослим дитина не проявляє активності, навіть за допомоги педагога неправильно формулює свою думку, позицію, або загалом їх не висловлює; логічність діалогічної розмови підтримує лише експериментатор; переважають негативні емоції (незацікавленість, апатія, сердитість та ін.);

0 балів – спілкування дитини з дорослим пасивне та одностороннє, усі критерії оцінювання не виконані; емоції негативні.

Найвища кількість балів за це завдання становить 3 бали.

Завдання 3. Оцінка монологічної промови

Мета: вивчити розвиток говоріння під час дослідження монологічного мовлення дитини на заняттях.

Завдання. Для вивчення сформованості монологічного мовлення оцінюються вміння дитини скласти змістовну розповідь за серією сюжетних картинок (завдання з методики дослідження граматичної будови мовлення).

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдань; активне бажання виконання завдання. Розповідь дитини: зв'язна; граматично оформлена; сюжет збережений; смислові ланки вибудовані послідовно; лексично наповнена.

Оцінка результатів виконання завдання:

3 бали – дитина самостійно розкладає картинки та створює розповідь, яка є зв'язною, граматично оформленою з використанням різних конструкцій, відповідає сюжетній ситуації, має смислові ланки, вибудовані послідовно, лексично наповнена;

2 бали – під час розкладання картинок дитина орієнтується на стимулювальну допомогу педагога; розповідь вибудовує самостійно, граматично оформлює її, виникають поодинокі помилки щодо порядку слів; неправильно відтворює причинно-наслідкові зв'язки, довго підбирає слова для створення речень.

1 бал – дитина розкладає картинки та створює оповідання за допомогою навідних питань педагога; у розповіді трапляються поодинокі аграматизми, незбереження смислових ланок, суттєве спотворення смислу, або не завершення розповіді; бідність словникового запасу, спотворення звукової структури слів, заміна семантично близькими словами;

0 балів – дитина не виконує завдання навіть за допомогою педагога; спостерігаються персеверації, стійкий аграматизм, відсутній опис ситуації; парафазії, неадекватне використання слів, що вживаються.

Найвища кількість балів за це завдання становить 3 бали.

2. Сформованість аудіювання.

Завдання 1. Оцінка розуміння діалогічної взаємодії з однолітками

Мета: вивчити розвиток аудіювання під час дослідження розуміння діалогічної взаємодії дитини з однолітками в ігрових ситуаціях.

Завдання. Експериментатор спостерігає за грою дитини з однолітками й оцінює її вміння розуміти звернене до неї діалогічне мовлення.

Під час вивчення розуміння діалогічного мовлення в ігрових ситуаціях у дитини враховуються вміння комунікувати.

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; уважне слухання співрозмовника; розуміння сюжету гри; логічне продовження розмови; логічні відповіді на запитання; виконання словесних доручень.

Оцінка результатів виконання завдання:

3 бали – дитина уважно слухає співрозмовника, розуміє зміст гри, самостійно й правильно продовжує розмову, відповідає на запитання, виконує словесні доручення;

2 бали – дитина в ігровій діяльності енергійна, тому часто відволікається під час спілкування; зміст гри розуміє; підтримує розмову лише за допомогою дорослого; відповідає на поставлені запитання, виконує словесні прохання;

1 бал – дитина слухає співрозмовника, але не встигає взяти участь в ігровій діяльності з більш активними однолітками, тому зміст гри не завжди розуміє, сюжетну лінію гри продовжує за допомогою дітей або дорослих; на питання відповідає коротко; словесні доручення часто не розуміє, тому перепитує;

0 балів – дитина зосереджена на своїх справах, з однолітками не взаємодіє, тому всі критерії оцінювання не виконані.

Найвища кількість балів за це завдання становить 3 бали.

Завдання 2. Оцінка розуміння діалогічної взаємодії з дорослими

Мета: вивчити стан розвитку аудіювання під час дослідження розуміння діалогічної взаємодії дитини з дорослими в процесі навчального експерименту.

Завдання. Дослідник аналізує розуміння діалогічного мовлення дитини під час виконання нею експериментальних завдань (враховуються загальні показники з методики дослідження вербальної уваги, які оцінюються по трьохбальній системі).

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; активність під час виконання завдань; уважне слухання педагога; продовження розмови з відповідної теми; логічно-правильні відповіді на поставлені запитання; виконання вербальних завдань.

Оцінка результатів виконання завдання:

3 бали – дитина уважно слухає педагога, продовжує розмову з теми, самостійно відповідає на поставлені питання, виконує вербальні завдання, задіяні усі види вербальної уваги (концентрація, стійкість, розподіл, обсяг, переключення, вибірковість; кожна властивість уваги оцінюється в 0,5 бала);

2 бали – дитина активна, тому часто відволікається; підтримує розмову, за стимулювальною допомогою дорослого відповідає на запитання та виконує вербальні завдання, не всі види уваги використовує під час виконання завдань;

1 бал – дитина слухає педагога, але пасивна під час виконання завдань; продовжує розмову, відповідає на поставлені запитання, виконує вербальні завдання тільки за допомогою педагога, властивості уваги не достатньо сформовані;

0 балів – дитина неуважно слухає педагога, не виконує завдання навіть під час допомоги дорослого.

Найвища кількість балів за це завдання становить 3 бали.

Завдання 3. Оцінка розуміння монологічного мовлення

Мета: вивчити розвиток аудіювання під час дослідження розуміння монологічного мовлення дитини на заняттях.

Завдання. Вивчити розуміння дитиною монологічних промов. В експерименті оцінюється вміння розуміти прочитаний текст (завдання з методики дослідження вербально-логічного мислення «Розуміння смислу оповідання» (В.Сухомлинський)).

Критерії оцінювання: самостійне виконання завдання; уважне слухання; розуміння тексту; усвідомлення вербальної інформації.

Оцінка результатів виконання завдання:

3 бали – дитина уважно слухає, розуміє текст та усвідомлює його зміст без допомоги педагога;

2 бали – дитина слухає текст, для його розуміння та усвідомлення потребує стимулювальної допомоги з боку дорослого;

1 бал – дитина слухає текст неуважно, для його розуміння та усвідомлення необхідна постійна допомога з боку дорослого;

0 балів – дитина не виконує завдання навіть за допомогою педагога.

Найвища кількість балів за це завдання – 3 бали.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань

говоріння: самостійне виконання завдань; ініціювання діалогу з дітьми; підтримка розмови з дітьми; тематичний зміст діалогу в грі; оригінальність ідей; структурність діалогу (вступ, основна частина та завершення); активне підтримування розмови з дорослим; висловлювання власної думки в розмові з дорослим; логічне вибудовування розмови з дорослим; розповідь за сюжетними картинками зв'язна; розповідь граматично оформлена; сюжет у розповіді збережений; смислові ланки в розповіді вибудовані послідовно; розповідь лексично наповнена;

аудіювання: самостійне виконання завдань; уважне слухання співрозмовника; розуміння сюжету гри; логічне продовження розмови; конструктивні відповіді на запитання; виконання словесних доручень; уважне слухання педагога;

продовження розмови з відповідної теми; правильні відповіді на поставлені запитання; виконання вербальних завдань; уважне слухання тексту; розуміння тексту; усвідомлення вербальної інформації.

Оцінка результатів виконання завдання: В експериментальному дослідженні найвищий результат із розвитку говоріння за блоком завдань становить 9 балів (*1.1. оцінка діалогічного спілкування з однолітками – 3 бали; 1.2. оцінка діалогічного спілкування з дорослими – 3 бали; 1.3. оцінка монологічної промови – 3 бали*). Максимальний результат із розвитку аудіювання – 9 балів (*2.1. оцінка розуміння діалогічної взаємодії з однолітками – 3 бали; 2.2. оцінка розуміння діалогічної взаємодії з дорослими – 3 бали; 2.3. оцінка розуміння монологічного мовлення – 3 бали*).

Сумарний результат двох блоків завдань із говоріння та аудіювання становить – 18 балів, що визначає загальні показники мовленнєвої діяльності дитини старшого дошкільного віку. Стан розвитку діяльнісного компонента розглядається за низьким (від 0 до 6 балів), середнім (від 7 до 12 балів) та високим (від 13 до 18 балів) рівнями.

Характеристика рівнів

Високий рівень мовленнєвої діяльності (від 13 до 18 балів) – під час діалогічного спілкування з однолітками дитина ініціює розмову, підтримує її за допомогою питань та відповідей, наповнює діалог тематичним змістом, оригінальністю, зберігає структурність. Уміє уважно слухати співрозмовника, розуміє сюжет гри, логічно продовжує розмову, виконує словесні доручення. Під час навчально-експериментальної діяльності активно підтримує розмову з педагогом, самостійно вирішує завдання, наполегливо доводить свою думку, логічно вибудовує розмову. Монологічна розповідь чітка, зв'язна, граматично оформлена, лексично наповнена. Уважно слухає завдання, розуміє текст повідомлення, усвідомлює його. Відчуває задоволення від правильно виконаних завдань. Дитина усі завдання виконує самостійно.

Середній рівень (від 7 до 12 балів) – дитина у взаємостосунках з однолітками та дорослими комунікабельна, проявляє підвищений інтерес до

ігрової та навчальної діяльності. У напружених ігрових ситуаціях переживає дискомфортні відчуття. Енергійна поведінка гальмує контроль над власним мовленням (діалогічним, монологічним), що призводить до труднощів сприймання (розуміння змісту повідомлень та їх усвідомлення) і передачі (змістовність, граматична узгодженість, лексична наповненість, зв'язність та ін.) вербальної інформації. Прагне виконувати завдання самостійно, в окремих випадках потребує партнерської допомоги з боку педагога, наприклад, щоб правильно підібрати слова для початку розмови, скласти план своїх дій, підтримати розмову тощо. Дитина здебільшого не розчарується через невдало виконані завдання, а навпаки, швидко переключається на інший вид діяльності.

Низький рівень (від 0 до 6 балів) – дитина самостійно не вступає в діалогічне спілкування, не підтримує розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняється другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Часто грається окремо від колективу. Монологічне мовлення аграматичне, не достатньо змістовне, лексично збіднене, не зв'язне. З метою розуміння вербальних інструкцій та повідомлень дошкільник спирається на допомогу педагога. Швидко втомлюється, переключається на іншу діяльність, проявляє незацікавленість до завдань. Під час спілкування відчуває дискомфорт, невпевненість, що в подальшому спостерігається в самостійній ігровій діяльності.

Додаток Г. 3.1

Структура діагностичного комплексу

Діагностичний блок		Діагностичні показники	Заг. к-сть балів			
			макс.	рівні	скл.	комп.
Психологіч. компонент	Когнітивна складова	Інтелектуальна функційність: зорово-моторна координація	12	65	98	155
		слухомовленнєва пам'ять - послідовність – 5 балів - обсяг – 10 балів - міцність – 5 балів - швидкість – 3 бала - точність – 3 бала	26			
		вербально-просторове уявлення вживання просторових прийменників в - імпресивному мовленні – 6 балів - експресивному мовленні – 3 бала	9			
		вербально-логічне мислення - класифікація за ознаками – 6 балів - аналіз та висновки – 6 балів	12			
		вербальна увага розподілом, обсягом, стійкістю, вибірковістю, переключенням, концентрацією – 6 балів	6			
		Нейромоторна функційність: кистьовий праксис: - кінестетичний (пальцевий) праксис – 2 балів - кінетичний (руховий) праксис – 2 бала - кінетичний (предметний) праксис – 2 бала	6			
		оральний праксис: - кінестетичний праксис – 3 бала - кінетичний праксис – 3 бала	6			
		артикуляційний праксис: - кінестетичний праксис – 18 балів - кінетичний праксис – 3 бала	21			
	Мотив. склад.	- мотивація мовлення – 6 балів - мотиваційна спрямованість – 6 балів - мотивація навчання – 5 бала	17	-	17	
	Емоційна склад.	- розшифровка емоціональних схем – 12 балів - зчитування лицевої експресії – 12 балів - ідентифікація емоцій в ситуаціях – 12 балів - емоційний супровід вербал. діяльності – 4 бала.	40	-	40	
Семіотичний компонент	Рівні мовлення	фонем. фонематичні процеси: - фонематичне сприймання – 9 балів - фонематичний аналіз – 6 бала - фонематичне уявлення – 3 балів	18	-	-	62
		лексич. лексична сторона мовлення: - пасивний словник – 3 бала - активний словник – 9 балів	12			
		граматич. граматична будова мовлення: - переказ – 3 балів - використання займенників – 3 бала - узгодження слова у числі, роді, відмінках – 18 б.	24			
		просодичн. просодика: - сила голосу – 2 бала - темп мовлення – 2 бала - інтонація – 2 бала - дикція (звуковимова) – 2 бала	8			
Діяльнісний компонент	-	мовленнєва діяльність - говоріння – 9 бала - аудіювання – 9 бала	18	-	-	18
Загальна кількість балів						235

Додаток Е. 5.1**Комплексна корекційна навчально-розвивальна програма формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією**

Комплексна корекційно-навчально-розвивальна програма містить базовий корекційно-формувальний блок спрямований на корекцію та розвиток складових компонентів мовленнєвої готовності, проводиться на пропедевтично-грунтовному, варіативно-послідовному, мовленнєво-активному етапах.

Пропедевтично-грунтовний етап – підготовка дитини старшого дошкільного віку з логопатологією до засвоєння базових знань та вмінь компонентів мовленнєвої готовності. Під час корекційно-навчально-розвивальної роботи на початковому рівні створюємо емоційно-довірливі стосунки, урахувавши вікові особливості, індивідуальні можливості дитини, фокусуючи увагу на тлумаченні понять, слуховому сприйнятті інформації, візуалізації дій на навчально-корекційному матеріалі.

Мета етапу: сформувати складові базових компонентів мовленнєвої готовності через візуалізацію, слухове сприйняття та пізнання навколишнього світу.

Варіативно-послідовний етап – передбачено поєднання візуальних та мовленнєвих дій. Навчально-розвивальна робота сприяє поступовому переходові від зорового контролю до когнітивно-мовленнєвого, що дає можливість дитині, спираючись на зоровий зразок, самостійно організувати як усне, так і писемне мовлення.

Мета етапу: сформувати складові компонентів мовленнєвої готовності через візуальний та мовленнєвий контроль (пояснення своїх дій).

Мовленнєво-активний етап – залучення дитини до мовленнєвого середовища. Корекційно-навчально-розвивальна робота передбачає формування базових компонентів (психологічного, семіотичного, діяльнісного) мовленнєвої готовності з використанням мовних засобів (слів, речень, текстів), що дає змогу дитині навчитися розуміти мовлення близького оточення,

граматично правильно висловлювати власну думку, а отже, сприятиме її соціалізації та розвитку пізнавальної активності.

Мета етапу: сформувати складові компонентів мовленнєвої готовності через розуміння та активне використання мовленнєвих засобів в умовах гри й навчання.

Корекційно-навчально-розвивальна робота з формування мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією передбачає різні форми роботи, а саме: індивідуальну, підгрупову, групову та дистанційну. Індивідуальна – спрямована на логопсихологічний вплив педагога на кожну дитину зокрема. Підгруповий (від 3 до 5 осіб) та груповий види діяльності передбачають логопсихологічний вплив команди фахівців (логопеда, психолога, корекційного педагога, вихователя) на групу дітей. Під час дистанційної форми окремі відеоматеріали та ігрові завдання, спрямовані на закріплення логопсихологічних умінь, за згодою батьків планують на домашнє опрацювання.

У закладах дошкільної освіти в логопедичних групах окреслені форми роботи проводять щоденно (від 20 до 30 хв.). В інших групах, де виявлено чимало дітей з низьким та середнім рівнем мовленнєвої готовності індивідуальні, підгрупові та групові форми роботи чергують: кожну з них проводять два рази на тиждень. Алгоритм корекційно-навчально-розвивальної роботи враховує особливості мовленнєвого розвитку старших дошкільників (нормотиповий психофізичний розвиток, дислалія, заїкання, ринолалія, дизартрія) і спрямований на формування мовленнєвої готовності дітей до інтеграції в заклади загальної середньої освіти.

Методика корекційно-навчально-розвивальної роботи включає модернізовані, авторські та адаптовані методики, що спрямовані на корекцію та формування в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів мовленнєвої готовності.

Для реалізації корекційно-навчально-розвивальної роботи використовуємо різні групи методів, як-от: словесні, інтерактивні (розповідь, читання, пояснення, бесіда), наочні (наочно-дидактичні ігри, демонстрація, спостереження, відеоперегляд, зразок та ін.), практичні (вправи, ігри та ін.). Кожен метод включає такі прийоми роботи: словесний (мовленнєвий зразок, запитання, пояснення тощо), наочний (демонстрація картинок, мультфільмів, іграшок, позицій артикуляції та кисті руки тощо; робота із ситуативними картинками), ігровий (звуконаслідування, створення ігрових дій, ситуацій, інсценувань, імітувань голосу та звука, робота для покращення рівнів мовлення тощо).

Корекційно-навчально-розвивальні заняття охоплюють підготовчий, провідний та закріплювальний етапи роботи, у змісті яких акумульовані складові базових компонентів мовленнєвої готовності. Кожне заняття включає від 4 до 5 завдань (різні види вправ та ігор, які спрямовані на формування психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів); їх змістовність і тривалість регулюємо відповідно до індивідуальних особливостей дитини та рівня порушення мовленнєвого розвитку.

Комплексне заняття проводимо послідовно, зважаючи на підготовчий, провідний та завершальний етапи роботи. Зокрема, підготовчий етап передбачає: регуляцію тону м'язів; стимуляцію орального праксису; нормалізацію дихання; регуляцію сили голосу; розвиток темпу, дикції, інтонації, модуляції; активації кистьового праксису. Провідний етап є основним і забезпечує: розвиток фонематичного рівня мовлення; закріплення або формування голосних звуків; закріплення або формування приголосних звуків (м'яких потім твердих); автоматизацію звуків на фонематичному, лексичному рівнях; диференціацію звуків на фонематичному, лексичному рівнях. Закріплювальний етап включає: відпрацювання звуковимови та просодичних умінь в умовах мовленнєвої діяльності; розвиток граматичного рівня; розвиток вербальної уваги та самоконтроль мовлення; розвиток слухомовленнєвої пам'яті; розвиток вербально-логічного мислення; розвиток вербально-

просторового уявлення; розвиток зорово-моторної координації (набуття графомоторних навичок); стимулювання мотивації до навчання та мовлення; розвиток регулювання емоційної поведінки.

Комплексна корекційна навчально-розвивальна програма формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією

Зміст програми	Очікуваний результат і вміння дитини	Напрямок корекційно-навчально-розвивальної роботи
Психологічний компонент		
Когнітивна складова Інтелектуальна функційність		
<i>Зорово-моторна координація</i> – акцентування на зорово-тактильних відчуттях;	– уміття маніпулювати пальцями рук під час дій із мілкими деталями предметів (ліпка з тіста, пластиліну, шнуровання іграшкових дерев'яних предметів, складання пазлів, робота з оригамі, аплікацією, конструкторами лего, кубиками тощо);	– формувати мілку моторику кистей рук; – розвинути перцептивні вміння; – сформувати зорово-тактильні відчуття;
– підсилення зорового та моторного зосередження;	– уміття розфарбовувати контурні малюнки за зразком та самостійно; – уміття з'єднувати суцільною лінією малюнок за цифрами (розуміння цифр та чисел); – уміття за зразком завершувати малюнок; – уміття користуватися різними інструментами для малювання (олівцем, пензликом, ватними паличками тощо);	– формувати зорову концентрацію на виконанні завдань; – формувати моторику кисті руки; – формувати вміння зорового та моторного зосередження;
– узгоджена робота зорового аналізатора та моторики кисті руки.	– уміття контролювати рухи очей та кисті руки під час графічних зображень символів; – уміття контролювати рухи очей та кисті руки під час написання літер; – уміття контролювати рухи очей та кисті руки під час написання цифр;	– формувати вміння узгоджувати роботу зорового аналізатора з моторикою кисті руки; – формувати вміння графічно зображувати символи, літери та цифри;
<i>Слухомовленнєва пам'ять</i> – зорова стимуляція запам'ятовування та відтворення;	– уміття запам'ятовувати та відтворювати в пам'яті зорові образи предметів;	– формувати візуально-предметне запам'ятовування та відтворення;
– запам'ятовування та відтворювання звуків;	– уміття запам'ятовувати та відтворювати немовленнєві звуки (вітер, дощу, хвиль, звуків машин, тварин тощо); – вміння запам'ятовувати та відтворювати мовленнєві звуки;	– формувати вміння запам'ятовувати та відтворювати немовленнєві звуки; – формувати вміння запам'ятовувати та відтворювати мовленнєві звуки;
– запам'ятовування та відтворювання вербального матеріалу.	– уміття запам'ятовувати та відтворювати слова, фрази, текст;	– формувати вміння запам'ятовувати та відтворювати вербальний матеріал;
<i>Вербальна увага</i> – зосередження на модальності відчуттів	– уміття зосереджувати увагу на зорових стимулах (предметах, іграшках, картинках, малюнках тощо);	– формувати вміння зосереджувати увагу на зорових стимулах;

(слухового, зорового, тактильного, рухового);	<ul style="list-style-type: none"> – уміння зосереджуватися на мовленні оточуючих (слухати та розуміти мовлення близького оточення); – уміння концентрувати увагу на тактильних відчуттях (дії з предметами); – уміння зосереджувати увагу на рухових діях (кистьового, орального, артикуляційного праксисів; рухових вправах на розвиток тону м'язів тіла тощо); 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння зосереджувати увагу на мовленні; – формувати вміння концентрувати увагу на тактильних відчуттях; – формувати вміння зосереджувати увагу на рухових діях;
– зосередження уваги на завданнях; розвиток стійкості та концентрації уваги;	<ul style="list-style-type: none"> – уміння зосереджувати увагу на виконанні завдань; – уміння слухати та розуміти інструкції; 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння зосереджувати увагу на завданнях; – формувати стійкість та концентрацію уваги;
– зосередження уваги на вербальній інформації; розвиток розподілу та переключення уваги.	<ul style="list-style-type: none"> – уміння уважно слухати співрозмовника, фокусувати увагу на мовленнєвому матеріалі з подальшим аналізуванням, усвідомленням та запам'ятовуванням; 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння зосереджувати увагу на вербальній інформації; – формувати розподіл та переключення уваги;
<p style="text-align: center;"><i>Вербально-логічне мислення</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – візуалізація мисленнєвих операцій; 	<ul style="list-style-type: none"> – уміння візуально аналізувати (розкладати) предмети за спільними ознаками; – вміння візуально синтезувати предмети за спільними ознаками в єдине ціле; 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння здійснювати мисленнєві операції (аналіз, синтез) за візуальною опорою;
– візуалізація та вербалізація мисленнєвих дій;	<ul style="list-style-type: none"> – уміння візуально порівнювати предмети за спільними та відмінними ознаками, пояснюючи свої дії; – уміння візуально виокремлювати (абстрагувати) одні ознаки предмета та виключати інші; 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння здійснювати вербально-мисленнєві дії (порівняння, абстрагування) за візуальною опорою;
– виконання вербально-мисленнєвих операцій.	<ul style="list-style-type: none"> – уміння класифікувати предмети за спільними ознаками; – уміння розуміти переносні значення слів; – уміння узагальнювати вербальну інформацію; – уміння аналізувати та робити висновки з прослуханих текстів, переглянутих відеосюжетів; 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння виконувати вербально-логічні операції; – формувати вміння узагальнювати вербальну інформацію та висновкувати;
<p style="text-align: center;"><i>Вербально-просторове уявлення</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – сприйняття власного тіла; 	<ul style="list-style-type: none"> – вміння розпізнавати спрямування свого тіла (праве, ліве положення); 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння сприймати положення свого тіла;
– аналіз відображених просторових відношень предметів;	<ul style="list-style-type: none"> – уміння визначати предмет у просторі відповідно до свого розташування; – уміння розрізняти форми та розміри предметів; – уміння орієнтуватися в розташуванні аркуша паперу (правий верхній кут; правий нижній кут; лівий верхній кут тощо); 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння з опорою за аналізувати просторові відношення предметів за допомогою наочності;

	– уміння конструювати в межах визначеного простору (оригамі, пазли, будівництво з кубиків тощо);	
– розуміння та вербалізація просторових прийменників та понять.	– уміння визначати предмет у співвідношенні з іншим використовуючи просторові прийменники (<i>перед, позаду, за, над, під, на, біля, між, коло, в</i>); – уміння визначати предмет у співвідношенні з іншим використовуючи просторові поняття (<i>праворуч – ліворуч, зверху (вгорі) – внизу</i>).	– формувати розуміння та вербалізацію просторових прийменників і понять.
Нейромоторна функційність		
<i>Пальцевий праксис</i> – орієнтація на відповідний зразок та музичний супровід під час виконання диференційованих рухів рук;	– уміння здійснювати та контролювати диференційовані рухи руки;	– формувати вміння відтворювати диференційовані рухи руки за зразком та музичним супроводом;
– орієнтація на відповідний зразок, мовленнєвий супровід під час відтворювання позицій пальців рук та диференційованих рухів рук;	– уміння здійснювати та контролювати рухи кисті та пальців рук (згинання та розгинання пальців, почергові та спільні рухи кистями рук тощо);	– формувати вміння відтворювати позиції пальців рук та диференційовані рухи руки за зразком та мовленнєвим супроводом;
– виконання пальцями рук дій з різними предметами, зображення графічних малюнків за вербальною інструкцією.	– уміння здійснювати маніпуляції з предметами (ліпка з тіста, пластиліну, складання пазлів, робота з оригамі, квілінгом, аплікаціями, конструкторами леґо, кубиками, шнурування іграшкових дерев'яних матеріалів, нанизування намиста на нитку, застібання гудзиків тощо); – уміння виконувати графічно-моторні завдання (написання символів, цифр, літер);	– формувати вміння виконувати пальцями рук дії з різними предметами за вербальною інструкцією.
<i>Оральний праксис</i> – артикуляційна розминка, виконання статичних артикуляційних рухів із зоровим підкріпленням;	– уміння статично змінювати артикуляційні позиції губ; – уміння статично змінювати артикуляційні позиції язика; – вміння змінювати міміку обличчя;	– формувати статичні (кінестетичні) артикуляційні рухи обличчя, губ та язика;
– артикуляційна гімнастика, виконання динамічних артикуляційних рухів із зоровим підкріпленням;	– уміння здійснювати динамічне артикуляційне переключення «язик – губи»; – уміння здійснювати динамічне артикуляційне переключення «зміна позиції язика»; – уміння здійснювати динамічне артикуляційне переключення «зміна позицій губ»;	– формувати динамічні (кінетичні) артикуляційні рухи губ та язика;

<p>– самостійне виконання статичних (кінестетичних) та динамічних (кінетичних) артикуляційних рухів за вербальною інструкцією (без зорового підкріплення).</p>	<p>– уміння самостійно переключатися з одного артикуляційного руху на інший; – уміння контролювати рухи м'язів обличчя для подальшої правильної звуковимови;</p>	<p>– формувати вміння виконувати статичні та динамічні артикуляційні рухи за вербальною інструкцією (без зорового підкріплення);</p>
<p><i>Артикуляційний праксис</i> – знайомство з органами артикуляції та з артикуляцією звуків мовлення;</p>	<p>– уміння розрізняти органи артикуляції; – уміння артикулювати звуки мовлення;</p>	<p>– формувати знання про органи артикуляції; – формувати знання про звуки мовлення та їх артикуляцію;</p>
<p>– постановка звуків за візуальним та слуховим зразком (звуконаслідування), диференціація звуків, їх автоматизація в ізольованій вимові, у складах (прямих, зворотних, інтервокальних позиціях, зі збігом приголосних), словах (на початку, наприкінці, в середині), реченнях;</p>	<p>– уміння вимовляти голосні звуки [і], [и], [е], [у], [о], [а]; – уміння самостійно і правильно відтворювати кожен групу звуків: I – свистячі – [з], [ц], [с], [з´], [ц´], [с´], [дз´], [дз´]; II – шиплячі – [ж], [ч], [ш], [чш], [дж]; III – сонорні – [р], [р´]; IV сонорні – [л], [л´]; V – йотовані звукосполучення; VI – усі інші звуки; – уміння правильно відтворювати звуко-складову структуру в ускладнених словах;</p>	<p>– формувати вміння чути та правильно вимовляти звуки мовлення під час їх постановки, диференціації та автоматизації: закріплення або формування голосних звуків [і], [и], [е], [у], [о], [а]; закріплення або формування приголосних м'яких і твердих звуків: сонорних, губно-губних [м´-м]; сонорних, передньоязикових [н´-н]; йотованих звукосполучень [йа], [йо], [йу], [йе]; сонорних, передньоязикових [л´-л], [р´-р]; шумних, губно-губних [п´-п], [б´-б]; шумних, передньоязикових [т´-т], [д´-д]; шумних, задньоязикових [к], [г]; шумних, губно-зубних [ф]; сонорних, губно-губних [в]; шумних, передньоязикових, свистячих [с´-с], [з´-з], [дз´-дз]; шумних, передньоязикові, шиплячі [ш-ж]; шумних, задньоязикових [х]; шумних, передньоязикових, шиплячих [шч], [ч]; шумних, передньоязикових [ц]; автоматизація звуків на фонематичному, лексичному рівнях (склади, слова, речення); диференціація звуків на фонематичному, лексичному рівнях (склади, слова, речення);</p>
<p>– закріплення вивченого звука в мовленні під час спілкування.</p>	<p>– уміння чітко вимовляти звуки рідної мови ізольовано, у складах, словах, реченнях, фразах.</p>	<p>– формувати вміння правильно вимовляти звуки;</p>
Мотиваційна складова		
<p>– опанування знань про мотивацію та її вплив на діяльність;</p>	<p>– уміння розуміти значення мотивації в житті людей;</p>	<p>– формувати знання про мотивацію та її вплив на діяльність;</p>

– спонукання до пізнавальної та навчальної діяльності;	– уміння підтримувати інтерес до навчальної діяльності; – уміння визначати пріоритетні мотиви;	– формувати мотивацію до навчання;
– заохочення до мовленнєвої реалізації.	– уміння аналізувати життєві ситуації та робити висновки; – уміння стимулювати в себе зацікавленість, бажання, витримку та наполегливість до виконання вербально-пізнавальних завдань.	– формувати інтерес до мовленнєвої діяльності;
Емоційна складова		
– знання про емоції, їх вплив на поведінку;	– уміння розуміти значення емоцій у житті людей; – уміння визначати види емоцій, розуміти їхній вплив на самопочуття та поведінку;	– формувати розуміння емоцій та їх вплив на поведінку;
– ознайомлення з лицевою експресією, схемами емоцій, аналізом емоцій під час життєвих ситуацій;	– уміння ідентифікувати емоції за лицевою експресією, схематичними зображеннями, інтонацією голосу, поведінкою, внутрішніми фізіологічними відчуттями; – уміння аналізувати та пояснювати емоційні переживання (власні та близького оточення), спровоковані різними життєвими ситуаціями;	– формувати вміння аналізувати емоції; – формувати розуміння про адекватні моделі поведінки;
– самоконтроль та регулювання емоцій і поведінки.	– уміння контролювати та регулювати свої емоції.	– формувати вміння контролювати свої емоції.
Семіотичний компонент		
Фонематичний рівень мовлення		
– стимулювання фонематичного сприйняття немовленнєвих та мовленнєвих звуків з опертям на слухове та зорове сприймання образу предмета;	– уміння чути та розрізняти немовленнєві та мовленнєві звуки; – уміння диференціювати близькі за звучанням звуки; – уміння виділяти звук із групи звуків; – уміння виділяти звук у слові;	– формувати фонематичне сприйняття;
– акцентування на фонематичному аналізі слова з опертям на слухове та зорове сприймання образу предмета;	– уміння виявляти перший та останній звуки в слові; – уміння виявляти кількість звуків у слові;	– формувати фонематичний аналіз;
– забезпечення фонематичного уявлення з опертям на слухове сприймання.	– уміння зіставляти звук з назвою предмета; – уміння зіставляти звук із словом; – уміння розрізняти букви та співвідносити їх із звуками;	– формувати фонематичне уявлення;
<i>Лексичний рівень мовлення</i> – імпресивне мовлення – поповнення словникового запасу	– уміння орієнтуватися в тематичному матеріалі: «Кольори», «Геометричні фігури», «Овочі», «Фрукти», «Ягоди», «Дерева, куці» «Квіти» «Емоції»;	– формувати пасивний та активний словник із словами з тем: «Кольори», «Геометричні фігури», «Овочі», «Фрукти», «Ягоди», «Дерева, куці», «Квіти», «Емоції»;

<p>тематичними словами («Кольори», «Геометричні фігури», «Овочі», «Фрукти», «Ягоди», «Дерева, кущі» «Квіти» «Емоції»); експресивне мовлення – використання вивчених тематичних слів у мовленні;</p>	<p>– вміння асоціювати слова з однорідним класом предметів; – уміння використовувати в мовленні тематичні слова;</p>	
<p>імпресивне мовлення – поповнення словникового запасу тематичними словами («Тваринний світ» (свійські, дики тварини), «Птахи», «Комахи», «Пори року», «Одяг», «Частини тіла»); ознайомити зі словами прикметниками, синонімами, антонімами, багатозначними; експресивне мовлення – використання вивчених слів у мовленні;</p>	<p>– уміння орієнтуватися в тематичному матеріалі: «Тваринний світ» (свійські, дики тварини), «Птахи», «Комахи», «Пори року», «Одяг», «Частини тіла»; – уміння асоціювати слова з однорідним класом предметів; – уміння розрізняти багатозначні слова; – уміння аналізувати переносні, синонімічні, абстрактно-узагальнені значення слів; – уміння використовувати в мовленні вивчені слова;</p>	<p>– формувати пасивний та активний словник із словами з тем: «Тваринний світ» (свійські, дики тварини), «Птахи», «Комахи», «Пори року», «Одяг», «Частини тіла»; – формувати вміння асоціювати слова з однорідним класом предметів; розрізняти багатозначні слова; аналізувати переносні, синонімічні, абстрактно-узагальнені значення слів;</p>
<p>імпресивне мовлення – поповнення словникового запасу тематичними словами («Меблі», «Посуд», «Транспорт», «Сім'я», «Школа», «Професії»); уживання синонімів, антонімів, слів із образним, переносним значенням; експресивне мовлення – використання вивчених слів у мовленні.</p>	<p>– уміння орієнтуватися в тематичному матеріалі: «Меблі», «Посуд», «Транспорт», «Сім'я», «Школа», «Професії»; – уміння асоціювати слова з однорідним класом предметів; – уміння встановлювати між словами ситуативні, синтагматичні, парадигматичні, понятійні, логічні зв'язки; – уміння використовувати в мовленні вивчені слова;</p>	<p>– формувати пасивний та активний словник із словами з тем: «Меблі», «Посуд», «Транспорт», «Сім'я», «Школа», «Професії»; – формувати вміння асоціювати слова з однорідним класом предметів; – формувати вміння встановлювати між словами ситуативні, синтагматичні, парадигматичні, понятійні, логічні зв'язки;</p>
<p>Граматичний рівень мовлення – аналіз сюжетних малюнків за зоровим сприйманням; – опрацювання зменшено-пестливих форм іменників в усіх родах та відмінках;</p>	<p>– уміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки під час аналізу сюжетних малюнків; – уміння вживати зменшено-пестливих форми слів: із суфіксами: -ик-, -чик-, -чок-, -очк-, -ечк-, -ичк-, -оньк-, -еньк-, -ен-, -ат-, -ят-; із чергуванням звуків у корені слова; із заміною кореня похідного слова;</p>	<p>– формувати вміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки; – формувати вміння використовувати в мовленні зменшено-пестливих форми іменників в усіх родах та відмінках;</p>

<ul style="list-style-type: none"> – складання розповідей за картинкою; – уживання в мовленні займенників; – визначення числа іменників; – узгодження прикметника з іменником у числі та роді; – утворення складних іменників; – утворення прикметника від іменника; 	<ul style="list-style-type: none"> – уміння складати послідовно-логічні розповіді за сюжетною картинкою; – уміння вживати в мовленні слова-займенники: особові (<i>я, ти, він, вона, воно, ми, ви, вони</i>); присвійні для першої особи (<i>мій, моя, моє, мої, наш, наша, наше</i>), для другої особи (<i>твій, твоя, твоє, твої, ваш, ваша, ваші, ваше</i>), для третьої особи (<i>їхній, його, її</i>); – уміння визначати число іменників; – уміння утворювати з однини множину; – уміння узгоджувати іменник з числівниками, що позначають кількість та порядок предметів; – уміння узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді (<i>торт із шоколаду – шоколадний</i>); – уміння утворювати з двох іменників складний іменник (<i>ліс, степ – лісостеп</i>); – уміння утворювати від іменника прикметник (<i>сонце – сонячний</i>); 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння складати послідовно-логічні розповіді за сюжетною картинкою; – формувати вміння вживати в мовленні займенники; – формувати вміння визначати число іменників; узгоджувати іменник з числівниками, що позначають кількість та порядок предметів; – формувати вміння узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді; утворювати з двох іменників складний іменник; утворювати від іменника прикметник;
<ul style="list-style-type: none"> – складання оповідань, розповідей на різні теми; – узгодження дієслова-присудка з підметом у числі; – відмінювання іменників та прикметників; – змінювання дієслів за особами та числами. 	<ul style="list-style-type: none"> – уміння складати оповідання за серією сюжетних картинок; – уміння складати описові розповіді, переказувати тексти; – уміння узгоджувати дієслова-присудки з підметом у числі (<i>Що робить хлопчик? Хлопчик їде. Що роблять діти? Діти йдуть</i>); – уміння відмінювати іменники та прикметники (<i>хлопчик плаває у чистій і прозорій воді, хлопчик лежить біля чистої і прозорої води</i>); – уміння змінювати дієслова за особами та числами (<i>Що я роблю? Що ти (ми, він, вони) робиш?, Що я (ми, ти, він, вони) робитиму?</i>); 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння складати розповіді за серією сюжетних картинок, описувати предмети, складати розповіді на різні теми, переказувати тексти; – формувати вміння узгоджувати дієслова-присудки з підметом у числі; – формувати вміння відмінювати іменники та прикметники; – сформувати вміння змінювати дієслова за особами та числами.
<p><i>Просодичний рівень мовлення</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – регуляція тону м'язів, робота над фізіологічним, носовим диханням з опорою на зразок; 	<ul style="list-style-type: none"> – уміння регулювати тонус м'язів тіла (рук, ніг, тулуба, шиї, обличчя); – уміння правильно фізіологічно дихати; – уміння правильно дихати носом; 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння регулювати тонус м'язів тіла; – формувати вміння фізіологічного та носового дихання;
<ul style="list-style-type: none"> – робота над мовленнєвим диханням та силою голосу; 	<ul style="list-style-type: none"> – уміння регулювати мовленнєве дихання; – уміння оперувати гучністю мовлення; 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння мовленнєвого дихання; – формувати здатність контролювати силу голосу;
<ul style="list-style-type: none"> – самоконтроль темпу, тембру, інтонації, дикції мовлення під час спілкування. 	<ul style="list-style-type: none"> – уміння контролювати темп, тембр мовлення; – уміння надавати мовленню емоційного забарвлення; 	<ul style="list-style-type: none"> – формувати вміння змінювати темп, тембр та інтонацію голосу під час спілкування; – формувати вміння чітко вимовляти слова в реченнях.

	– уміння правильно вимовляти звуки рідної мови (розвинення дикційних можливостей).	
Діяльнісний компонент		
<u>Говоріння:</u> – діалогічне мовлення – складання діалогу з опертям на наочність та стимулювальні запитання; – монологічне мовлення – описова розповідь про знайомі предмети, ситуації тощо.	– уміння складати діалог між заявленими персонажами (іграшками, героями на картинці тощо); – уміння здійснювати опис знайомих предметів; – уміння елементарно описувати знайомі ситуації;	– формувати вміння складати елементарний діалог з опертям на наочність та стимулювальні запитання;
<u>Аудіювання:</u> – діалогічне мовлення – розуміння доручень та повідомлень; – монологічне мовлення – розуміння текстів, відеосюжетів.	– уміння розуміти доручення та зміст повідомлень; – уміння розуміти прочитаний дорослим текст; – уміння розуміти зміст переглянутих відеосюжетів, відеозанять;	– формувати розуміння мовлення близького оточення;
<u>Говоріння:</u> – діалогічне мовлення – обговорення подій, переглянутих мультфільмів, прочитаного тексту; – монологічне мовлення – вивчення віршів, скоромовок, чистомовок; складання розповідей про минулі та майбутні події, за сюжетними картинками.	– уміння аналізувати та обговорювати події зі свого життя; – уміння аналізувати та обговорювати зміст переглянутих мультфільмів, прочитаних казок, притч, історій тощо; – уміння декламувати вірші, скоромовки, чистомовки; – уміння складати розповіді про минулі та майбутні події, за сюжетними картинками;	– формувати вміння аналізувати та обговорювати власні життєві ситуації; зміст переглянутих мультфільмів, прочитаного тексту; – формувати вміння декламувати вірші, скоромовки, чистомовки; – формувати вміння складати розповіді за сюжетними картинками використовуючи минулий, теперішній та майбутній часи;
<u>Аудіювання:</u> – діалогічне мовлення – розуміння вербальних інструкцій та їх виконання; розуміння діалогу між персонажами мультфільмів, казок; – монологічне мовлення – сприйняття текстового матеріалу з мінімальною зоровою підтримкою.	– уміння розуміти вербальні інструкції та їх виконувати; – уміння розуміти діалог між персонажами мультфільмів, казок; – уміння розуміти текстовий матеріал з дозованою зоровою підтримкою;	– формувати вміння розуміти мовлення близького оточення, виконувати доручення, завдання; – формувати вміння розуміти діалог персонажів мультфільмів, казок; – формувати вміння розуміти зміст завдань, текстовий матеріал;
<u>Говоріння:</u> – діалогічне мовлення – самостійно ініційований діалог з однолітками під час	– уміння ініціювати діалог; – уміння підтримувати розмову; – уміння зберігати тематичний зміст, структурність діалогу; – уміння пропагувати оригінальні ідеї;	– формувати навички співпраці зі однолітками та дорослими; – сформувані вміння підтримувати бесіду, складати розповіді (про себе, сюжетні картинки);

<p>ігрової діяльності та з педагогом на навчальних заняттях; – <i>монологічне мовлення</i> – переказ оповідань; складання розповідей на різні теми.</p>	<p>– уміння висловлювати власні думки; – уміння логічно вибудовувати та продовжувати розмову зі співбесідником; – уміння формулювати запитання і конструктивно відповідати на запитання співрозмовників; – уміння зв'язно, граматично правильно, послідовно, змістовно, лексично наповнено складати розповіді.</p>	<p>– формувати розуміння вербальних інструкцій, змісту діалогу між співбесідниками; – формувати вміння самостійно ініціювати діалог, формулювати запитання; – формувати вміння переказувати оповідання, складати розповіді (на різні теми), пояснювати небилиці.</p>
<p><u><i>Аудіювання:</i></u> – <i>діалогічне мовлення</i> – розуміння вербальних завдань; – <i>монологічне мовлення</i> – розуміння текстового матеріалу, монологічних промов без зорового підкріплення (слухання та розуміння аудіоказок).</p>	<p>– уміння розуміти сюжети гри, завдань, вправ; – уміння самостійно виконувати завдання, доручення за вербальною вказівкою; – уміння уважно слухати співрозмовника; – уміння логічно продовжувати розмову; – уміння розуміти запитання; – уміння уважно слухати текстову інформацію та її розуміти.</p>	<p>– формувати вміння розуміти зміст завдань, гри, вправ, текстового матеріалу; – формувати вміння розуміти співрозмовника під час спілкування; – формувати вміння розуміти зміст запитань; – формувати вміння розуміти текстову інформацію.</p>

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ
Психологічний компонент
 Когнітивна складова
Інтелектуальна функційність

Формування зорово-моторної координації

Мета: формувати дрібну моторику кистей рук; розвивати синхронізацію зору з моторикою кистей рук.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: формувати дрібну моторику пальців рук; розвивати перцептивні вміння, зорово-тактильні відчуття</i></p>	Гра-конструювання «Святкове печиво» Артвправа «Фантастична тваринка» Гра-конструювання «Намісто» Гра-конструювання «Шнурування» Гра-конструювання «Пазли» Вправа «Паперові кульки» Гра-конструювання «Орігамі» Гра-конструювання «Велике будівництво» Гра-конструювання «Весела аплікація»
<p><i>II етап</i> <i>Мета: формувати зорове зосередження та моторику кисті руки</i></p>	Гра «Лабіринт» Артвправа «Малювання паличками» Артвправа «Обведи контур» Артвправа «З'єднай крапки за цифрами» Артвправа «Розмалюй по цифрам» Артвправа «Заверши малюнок» Артвправа «Розфарбуй малюнок»
<p><i>III етап</i> <i>Мета: формувати вміння узгоджувати роботу зорового аналізатора з моторикою кисті руки</i></p>	Графомоторна вправа «Малюємо візерунки» Графомоторна вправа «Обведи цифри по крапкам» Графомоторна вправа «Обведи літери по крапкам»

І етап

Мета: формувати дрібну моторику пальців рук; розвивати перцептивні вміння, зорово-тактильні відчуття.

Гра-конструювання «Святкове печиво»

Мета: формувати тактильні відчуття та контроль над дрібною моторикою пальців рук; розвивати кольоросприйняття, творчу уяву, образне мислення; навчити співпрацювати з близьким оточенням.

Інструкція. Для виконання цієї вправи дошкільники дають різні кольори ігрового тіста, іграшкові формочки для печива, качалки, тарілки, ножі, прикраси. Завдання – виготовити разом з іншими дітьми солодощі для свята.

Артвправа «Фантастична тваринка»

Мета: розвивати тактильні відчуття, творче мислення; закріпити знання про кольори; сприяти формуванню мовлення; розвивати різні способи самовираження; формувати вміння отримувати позитивні емоції від творчої діяльності.

Інструкція. Дати дитині чистий аркуш паперу і різно кольорові фарби. Дорослий пропонує пальчиками намалювати фантастичну тваринку. Описати її, дати ім'я, придумати історію про тварину.

Гра-конструювання «Намисто»

Мета: розвивати дрібну моторику пальців рук; сформувати творчу уяву, самоконтроль, витримку.

Інструкція. Дитині пропонують із підручних засобів (великих макаронів, намистинок, гудзиків тощо) створити намисто.

Гра-конструювання «Шнурування деталей»

Мета: розвивати дрібну моторику пальців рук; сформувати самоконтроль та витримку.

Інструкція. Дитині пропонують шнурком з'єднати необхідні деталі для отримання цілісного образу предмета. Дошкільнику дається головний персонаж та різні варіанти одягу, які потрібно з'єднати шнурком. Дитину просять прокоментувати свої дії. Для розвитку дрібної моторики використовують різні варіанти ігор зі шнуруванням.

Гра-конструювання «Пазли»

Мета: розвинути вміння поєднувати предмети; сформувати навички зорового сприйняття, концентрації уваги; сприяти розвитку творчих здібностей.

Інструкція. Дошкільник має викласти на столі цілісний образ предмета із запропонованих деталей. Наприклад, з'єднати ведмедика з різних частин (голови, тулуба, ніг). Варто зауважити, що це завдання творчого характеру: щоразу ведмедик може бути іншим, адже набір складається з деталей, які дозволяють підібрати персонажу одяг та емоції. Дитина має створити свого

героя, описати його та розказати про його настрій. Також можна використати інші види пазлів.

Вправа «Паперові кульки»

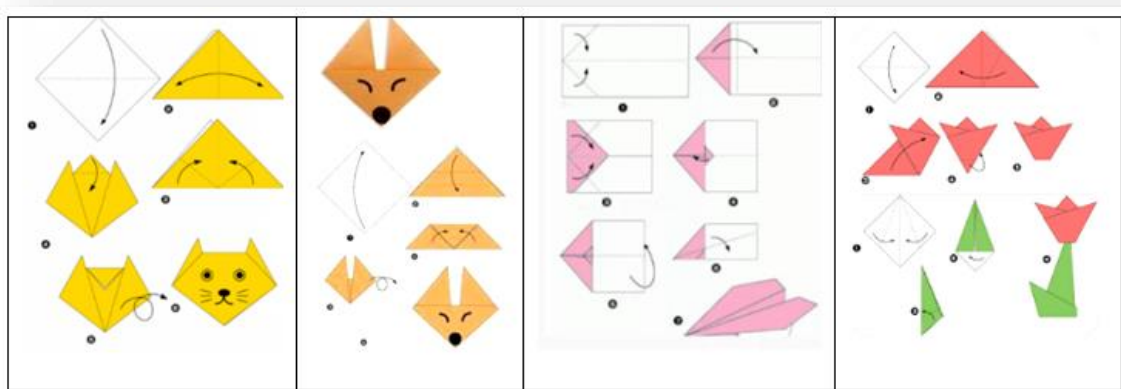
Мета: розвинути тактильні відчуття, зміцнити м'язи пальців рук; закріпити знання про колір та розмір; сприяти розвитку творчих здібностей.

Інструкція. Для виконання цього завдання необхідно мати папір різного кольору (можливі різні варіанти). Дитині потрібно відірвати шматочок паперу, зім'яти його в долоні і пальчиками скрутити кульку. Таких кульок може бути багато, але всі вони будуть відрізнятися за кольором, розміром. З ними можна виконувати різні дії, а саме: лічити, сортувати відповідно до розміру та кольору, робити аплікації тощо. Дошкільника просять описати кульки за їх властивостями, пояснити створений образ.

Гра-конструювання «Оригамі»

Мета: формувати тактильні відчуття, дрібну моторику; зміцнити м'язи пальців рук; розвивати зорову спостережливість, уважність до деталей, творчі здібності, мовленнєву активність.

Інструкція. Корисно дітей ознайомити з технікою оригамі. Для цього пропонують дошкільникові подивитися на готовий зразок. Потім разом з педагогом дитина створює цікавий виріб (тваринку, предмет) із паперу. Необхідно уважно слідкувати за виконанням завдання, проговорювати свої дії, назвати цей предмет (тваринку) тощо. Варіанти гри з оригамі можуть бути різні.



Орієнтовні зразки оригамі за джерелом:

1) Зразки оригамі <https://dityinfo.com/dozvillya/origami-shemi-dlya-ditei-pochatkivciv.html>

Гра-конструювання «Велике будівництво»

Мета: розвиток дрібної моторики, зорового сприйняття, стійкості та концентрації уваги, творчої уяви, образного мислення, мовлення; закріпити знання про величину, форму, колір, назви тварин.

Інструкція. Дошкільнику дають завдання змайструвати із деталей конструктора будиночки, де будуть жити різні тваринки. Під час будівництва запитують дитину, які фігури вона використовує, якого кольору, розміру, для

яких тваринок це будиночки. Також можна запропонувати виконати завдання за допомогою цеглинок конструктора LEGO.

Гра-конструювання «Весела аплікація»

Мета: розвиток дрібної моторики, мовлення, зорового сприйняття, стійкості та концентрації уваги, творчої уяви, образного мислення.

Інструкція. Для виконання аплікації дитині потрібно вирізати із кольорового паперу необхідні деталі і вклеїти їх на заготовлений аркуш. Під час виконання вправи дошкільник розповідає про свої дії.

II етап

Мета: формувати зорове зосередження та моторику кисті руки.

Гра «Лабіринт»

Мета: розвивати пальцеву чутливість; сформувати стійкість, концентрацію уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію.

Інструкція. Дошкільникові пропонують уважно подивитися на картинку, на якій зображено лабіринт. Необхідно обрати шлях і вести пальчиком по доріжці, доки завдання не буде виконане правильно. Варіанти завдань: «Нагодуй слоненя», «Чим граються кошенята?» та ін. Кожен раз вправу можна ускладнювати – проводити по доріжці різними пальчиками.

Орієнтовні ігри за джерелом:

1) Дидактичні ігри «Лабіринт» <https://rozmaryovky.net.ua/kolorovi-labirynty-dlya-ditej/>

Артвправа «Малювання ватними паличками»

Мета: розвивати зорово-моторну координацію, тактильні відчуття; сформувати стійкість, концентрацію уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію; закріпити знання про кольори.

Інструкція. Дитині пропонують намалювати осіннє дерево, веселку тощо косметичними паличками (паличка, на яку намотаний шматочок вати).

Орієнтовні арт-вправи за джерелом:

1) Оригінальні техніки малювання з дітьми. <https://mamabook.com.ua/5-originaľnuh-tehnik-maluvannya-z-ditymu/>

2) Малюємо вушними паличками «Осіннє дерево» <https://www.youtube.com/watch?v=K0ZLD-W4-lc>

Артвправа «Обведи контур»

Мета: розвивати зорово-моторну координацію; сформувати стійкість, концентрацію уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію; закріпити знання про кольори, форму, величини, розмір.

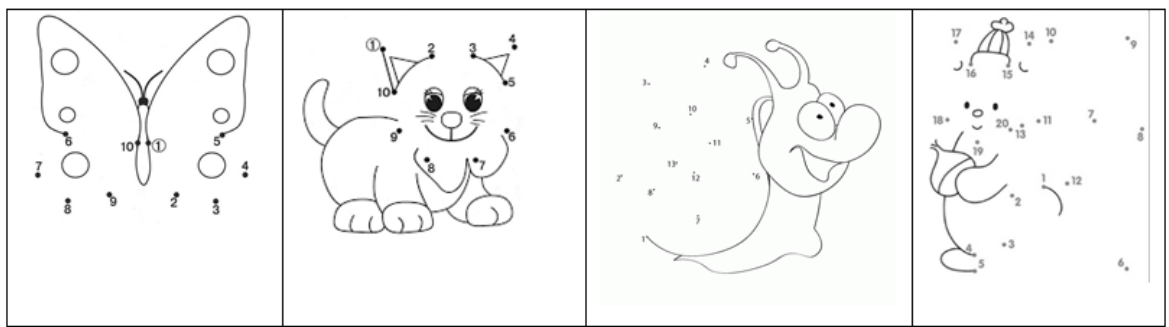
Інструкція. Дитині дають лінійку-трафарет, в якій є отвори для різних геометричних фігур. Завдання – обвести ці фігури олівцем, зафарбувати, розповісти, що було намальовано. За допомогою лінійки дитина може проявити

творчу винахідливість: створити нові предмети, зобразити казкових персонажів тощо.

Артвправа «З'єднай крапки за цифрами»

Мета: розвивати зорово-моторну координацію; сформувати стійкість, концентрацію уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію; вдосконалити знання про кольори, цифри та їх порядок.

Інструкція. Дитині пропонують завершити малюнок. Для цього потрібно олівцем послідовно з'єднувати цифри, щоб утворився цілісний малюнок. Потім його розмальовують та розповідають, що на картинці зображено, які обиралися кольори тощо.



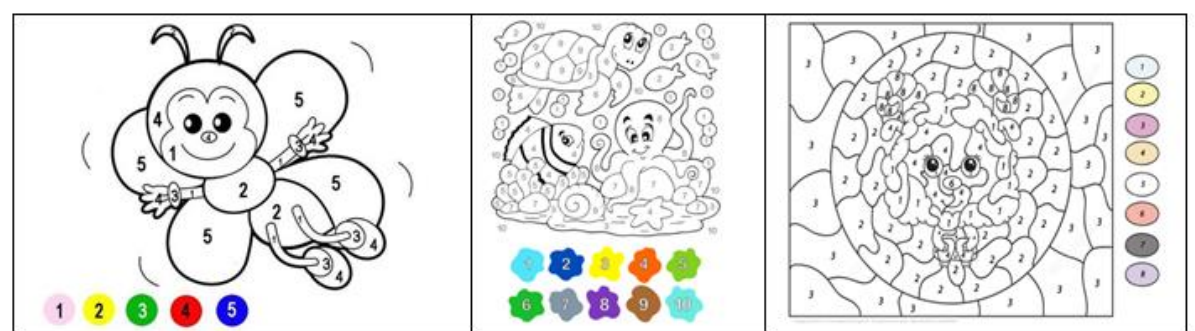
Орієнтовні розмальовки за джерелом:

1) Розмальовки по цифрам
<https://www.pinterest.com/pin/326088829281077947/>

Артвправа «Розмалюй за цифрами»

Мета: розвивати зорово-моторну координацію; сформувати стійкість, концентрацію, розподіл уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію; вдосконалити знання про кольори, цифри та їх порядок.

Інструкція. Дитині пропонують за цифрами розмалювати картинку. Кожній цифрі відповідає певний колір. Після виконання завдання розповісти про свій малюнок.



Орієнтовні розмальовки за джерелом:

1) Розмальовки по цифрам
<https://razmolyovki.raskraski.link/1744/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%BC%D>

0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B8-%D0%B7%D0%B0-%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8-page-2.html

Артвправа «Заверши малюнок»

Мета: розвивати зорово-моторну координацію, концентрацію та стійкість уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію; вдосконалити знання про кольори.

Інструкція. Дитині необхідно домалювати картинку. Після виконання завдання розповісти про свій малюнок.

Орієнтовні розмальовки за джерелом:

- 1) Розмальовки 1 <https://raskraski.link/uploads/9/4/1/9415-raskraska-dorisuy-zhivotnih.jpg>
- 2) Розмальовки 2 <https://raskraski.link/uploads/9/4/2/9429-raskraska-dorisuy-ovoschi-i-raskras.jpg>
- 3) Розмальовки 3 <https://raskraski.link/uploads/9/4/1/9413-raskraska-dorisuy-derevya.jpg>
- 4) Розмальовки 4 <https://raskraski.link/uploads/9/4/0/9409-raskraska-dorisuy-list-klena-po-tochkam.jpg>

Артвправа «Розфарбуй малюнок»

Мета: розвивати зорово-моторну координацію, концентрацію та стійкість уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію; вдосконалити знання про кольори.

Інструкція. Дитині необхідно розмалювати картинку. Після виконання завдання дошкільник розказує про свій малюнок, відповідаючи на запитання дорослого: «Хто це?», «Чому ти обрав/обрала такі кольори?», «Що відбувається на малюнку?» тощо.

Орієнтовні розмальовки за джерелом:

- 1) Розмальовки 1 <https://raskraski.link/uploads/1/8/9/1894-raskraska-.jpg>
- 2) Розмальовки 2 https://images.prom.ua/568774535_w640_h640_rozmalovka-dlya-dityachoyi.jpg
- 2) Розмальовки 3 https://bigpic.net.ua/wp-content/uploads/134353168712334_24211.jpg

III етап

Мета: формувати вміння узгоджувати роботу зорового аналізатора з моторикою кисті руки.

Графомоторна вправа «Малюємо візерунки»

Мета: розвинути зорово-моторну координацію; сформувати стійкість та концентрацію уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію.

Інструкція. Дитині необхідно за крапками завершити графічний малюнок.

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 4) Вправи графомоторні http://koshyk-tvorchyh-zdibnostey-doshkilnyk.blogspot.com/p/blog-page_8.html

Графомоторна вправа «Обведи цифри за крапками»

Мета: розвинути зорово-моторну координацію; сформувати стійкість, концентрацію та переключення уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію; вдосконалювати знання про цифри.

Інструкція. Дитині необхідно за крапками та навідними стрілками написати цифри.

Орієнтовні вправи за джерелом:

1) Вправи графомоторні 1 <https://playcoolmath.com/uk/math-lessons/math-for-kids/figures-and-numbers/how-write-figures-properly>

2) Вправи графомоторні 2
<https://www.pinterest.com/pin/383017143324093429/>

3) Вправи графомоторні 3 <https://goodhouse.com.ua/poradi/19046-vchimosya-pisati-cifri-z-ditinoju-propisom-vid-1-do-10-pravila-napisannya-cifr-po-tochkam-yak-pravilno-i-krasivo-pisati-cifri-vid-1-do-10-v-klitinku-z-tochkami-u-zoshiti.html>

Графомоторна вправа «Обведи літери за крапками»

Мета: розвинути зорово-моторну координацію; сформувати стійкість, концентрацію та переключення уваги, самоконтроль, просторову орієнтацію; формувати знання про літери.

Інструкція. Дитині необхідно за крапками та навідними стрілками написати літери.

Орієнтовні вправи за джерелом:

1) Вправи графомоторні 1 <https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-propdruk-liter-read-sortpop-write/>

2) Вправи графомоторні 2
<https://www.pinterest.com/pin/660551470350726588/>

3) Вправи графомоторні 3 <https://jak.bono.odessa.ua/articles/drukovani-literi-propisi-skachati-i-rozdrukuvati.php>

4) Вправи графомоторні 4 <https://childdevelop.com.ua/worksheets/3909/>

Додаток Ж. 5.2.

Формування слухомовленнєвої пам'яті

Мета: формувати вміння запам'ятовувати та відтворювати вербальну інформацію під час різних видів діяльності.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: сформувати візуально-предметне запам'ятовування (стимуляція пам'яті)</i></p>	<p>Гра «Знайди пару» Гра «Що заховалось?» Гра «Що зникло?» Гра «Чарівна чашка» Гра «Хто відсутній» Гра «В зоопарку я бачив...» Гра «Чого не вистачає?» Гра «Кроссенс» Гра «Запам'ятай предмети в ряду»</p>
<p><i>II етап</i> <i>Мета: сформувати вміння запам'ятовувати та відтворювати звуки</i></p>	<p>Гра «Передай звук» Гра «Який звук пропав?» Гра «Запам'ятай послідовність звуків» Гра «Пошук звука»</p>
<p><i>III етап</i> <i>Мета: сформувати вміння запам'ятовувати та відтворювати вербальний матеріал</i></p>	<p>Гра «Я купила в магазині...» Гра «Послідовність слів» Гра «Зламаний телефон» Гра «Передача інструкції» Гра «Хто в черзі?» Гра «Відтвори слова» Гра «Знайти на слух числа» Гра «Повтори навпаки» Гра «Сходінки слів» Розповідь «Відтвори казку»</p>

І етап

Мета: формувати візуально-предметне запам'ятовування (стимуляція пам'яті).

Гра «Знайди пару»

Мета: формувати вміння зосереджуватись на зоровому стимулі, запам'ятовувати і відтворювати його образ в пам'яті.

Інструкція. На столі перед дитиною розкладають картинкою донизу 8 карток, які мають по 4 парні зображення (наприклад, кіт – 2 шт., корова – 2 шт., собака – 2 шт., миша – 2 шт.). Дошкільник обирає першу картку, її озвучує, запам'ятовує образ, місце розташування серед карток, потім кладе назад зображенням донизу. Витягає другу картку, якщо знайдена пара, то ці картки забираються, якщо не знайдено – пошук триває далі. Приклад гри зображено на малюнку.



На інших заняттях завдання змінюється відповідно до тематики (овочі, фрукти, професії, тварини тощо). Також можна ускладнити завдання – збільшити кількість карток для запам'ятовування, використовувати цифри, букви, геометричні фігури тощо.

Гра «Що заховалось?»

Мета: формувати вміння запам'ятовувати зорові стимули та пригадувати їх; розвинути зорове сприймання, увагу та мовлення.

Інструкція. Перед дитиною на столі викладають від 5 до 7 предметів. Це може бути ключ, дерев'яний кубик, олівець, іграшка, маленька коробочка, каблучка, нитки тощо. Дитина пояснює властивості цих предметів. Це дозволить зосередити на них увагу та краще запам'ятати. Потім педагог просить відвернутися й забирає одну з речей. Завдання дошкільника – згадати все, що було на столі та вказати, чого не вистачає.

Гра «Що зникло?»

Мета: формувати вміння запам'ятовувати зорові стимули та пригадувати їх; розвинути зорове сприймання, увагу та мовлення.

Інструкція. Дитині дають подивитися на картинку із зображеними предметами, обговорюють їх. Потім картинку змінюють і просять назвати предмети, які зникли. Завдання змінюється відповідно до тематики заняття (фрукти, професії, тварини тощо).



Покликання на джерело:

1) Картинки
https://st2.depositphotos.com/1793489/10139/v/950/depositphotos_101391568-stock-illustration-cartoon-fruits-and-vegetables-characters.jpg

Гра «Чарівна чашка»

Мета: формувати вміння зосереджувати увагу на зоровому стимулі та його запам'ятовувати.

Інструкція. На столі в один ряд виставляють три чашечки. Під одну з них кладуть маленьку іграшку (відповідно до теми). Перед дитиною починають змінювати чашечки місцями, ковзаючи ними по столу. Після того просять дитину визначити, під якою чашкою зараз знаходиться предмет, а також вказати, де він був спочатку?

Гра «Хто відсутній»

Мета: формувати вміння запам'ятовувати близьке оточення; розвивати дружні стосунки.

Інструкція. Діти сідають в коло, педагог пропонує уважно подивитись на присутніх і запам'ятати одне одного, потім міцно заплющити очі. У цей час дорослий виводить з кімнати одну дитину. Пізніше просить усіх розплющити очі та вгадати, хто відсутній.

Гра «В зоопарку я бачив...»

Мета: формувати вміння запам'ятовувати та відтворювати вербальну інформацію; розвинути зв'язне мовлення, мовленнєву мотивацію; сприяти формуванню позитивних емоцій.

Інструкція. Дітям демонструють мішечок, в якому знаходиться іграшковий зоопарк. Дорослий витягує з мішечка тваринку і каже: «Я був у зоопарку і бачив крокодила». Ставить крокодила на стіл. Інший учасник теж робить свій вибір, повторює початок речення дорослого і закінчує назвою тієї тваринки, яку витягнув із мішечка: «Я був у зоопарку і бачив крокодила, слона», - і викладає її поряд з іншою тваринкою. Гра продовжується доти, доки не закінчатся в мішечку тваринки.

Гра «Чого не вистачає?»

Мета: формувати вміння запам'ятовувати деталі; розвинути спостережливість, зв'язне мовлення; сприяти формуванню позитивних емоцій та дружніх стосунків.

Інструкція. Один із учасників гри одягається в різні речі (капелюх, окуляри, шарф, печатки, плащ тощо) та стає перед іншими дітьми. Вони уважно розглядають одяг та аксесуари, озвучують їх властивості (колір, розмір, призначення тощо) та запам'ятовують. Одягнену дитину виводять із кімнати, забирають один з елементів вбрання, повертають до групи однолітків і просять вгадати, якого предмета не вистачає.

Гра «Кроссенс»

Мета: формувати уважність до деталей, вміння їх запам'ятовувати; розвинути вибірковість уваги, асоціативне мислення, зв'язне мовлення, творчу уяву.

Інструкція. Перед дошкільником розкладають 3 пари картинок, які між собою мають асоціативний зв'язок, наприклад: ложка – тарілка, собака – будка, папуга – клітка. Приклад гри зображено на малюнку.



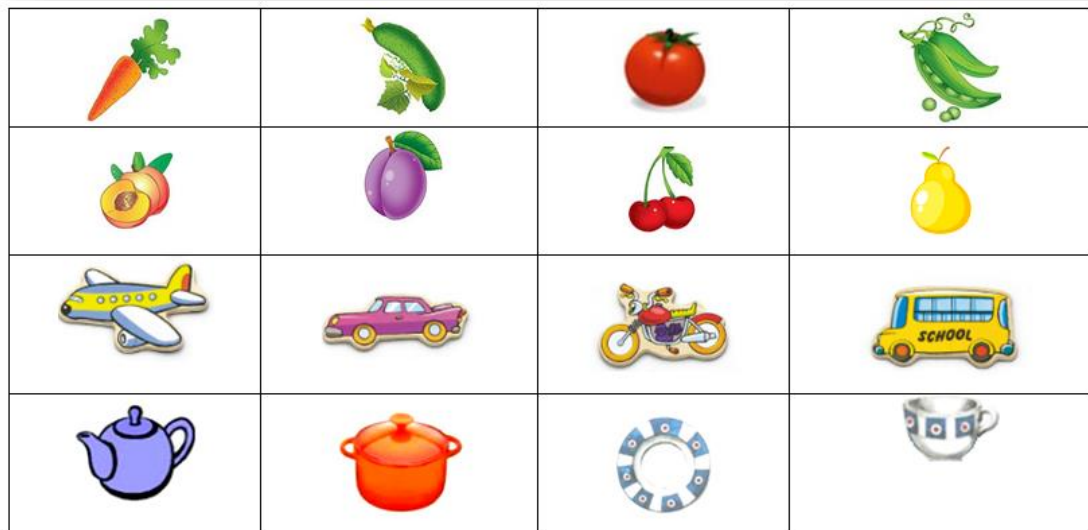
Обговорюють кожен малюнок та їх взаємозв'язки з іншими предметами. Після розмови просять дитину відвернутися і забирають одну із картинок, а інші перемішують і розставляють в довільному порядку. Дитина має згадати асоціативний ряд та вказати на малюнок, що зник. На інших заняттях завдання ускладнюють кількістю асоціативних картинок (олівець – альбом, метелик – квітка, дерево – ліс тощо).

Гра «Запам'ятай предмети в ряду»

Мета: формувати уважність до деталей, вміння їх запам'ятовувати; розвинути вибірковість уваги, узагальнене мислення, зв'язне мовлення, творчу уяву.

Інструкція. Дитині демонструють 4 ряди картинок, які узагальнені за певними ознаками, наприклад: I – морква, огірок, помідор, горох; II – персик,

слива, вишня, груша; III – літак, машина, мотоцикл, автобус; IV – чайник, каструля, тарілка, чашка.



Під час бесіди дитина аналізує кожен малюнок з узагальненого ряду: називає предмет, його колір, розмір, призначення, також зазначає, як одним словом називаються предмети цього ряду. Після обговорення деталей дитину просять закрити очі і забирають 4 картинки – одну з кожного ряду. Дитина повертається і вказує, які картинки зникли. Її просять проговорювати свої дії. Якщо виникають труднощі, то допомагають навідними запитаннями. На інших заняттях завдання ускладнюють кількістю рядів з узагальненими ознаками (колір, шкільне приладдя, квіти, дерева тощо).

II етап

Мета: формувати вміння запам'ятовувати та відтворювати звуки.

Гра «Передай звук»

Мета: формувати вміння зосереджувати увагу на звуках, їх запам'ятовувати та відтворювати; розвивати пізнавальну мотивацію; сприяти формуванню позитивних емоцій між учасниками гри.

Інструкція. Діти сідають в коло. Дорослий вимовляє певний звук (наприклад, той, що використовують тварини) потім по черзі його передають учасники гри, доки цей «звук» не повернеться до педагога. Завдання з кожним разом ускладнюється: додаються як немовленнєві, так і мовленнєві звуки.

Гра «Який звук пропав?»

Мета: формувати вміння зосереджувати увагу на звуках та їх запам'ятовувати; сприяти розвитку пізнавальної мотивації.

Інструкція. Дитині перший раз відтворюють різні звуки, наприклад, звуки тварин (м'яв, гав, му, бе тощо), обговорюють, хто видає такі звуки. Потім ще раз їх озвучують, але один з них не вимовляють. Завдання дитини – вгадати, який звук було пропущено.

Гра «Запам'ятай послідовність звуків»

Мета: формувати послідовність запам'ятовування; розвинути фонематичне сприйняття, аналіз та уяву.

Інструкція. Педагог повільно вимовляє початковий звук і слово, яке з нього починається (*к-калібрі, ж-журавель, з-зозуля, с-синиця, с-сова*), просить дитину їх запам'ятати, а потім відтворити, дотримуючись послідовності. На інших заняттях вправу ускладнюють: збільшують кількість слів, додають інші групи слів (тварини, транспорт, дерева, квіти, кольори), змішують їх.

Гра «Пошук звука»

Мета: формувати обсяг пам'яті; розвинути фонематичне сприйняття, аналіз та уявлення; формування мисленневих операцій.

Інструкція. Педагог повільно вимовляє слова для запам'ятовування (*слон, зебра, собака, миша, свиня*) просить їх запам'ятати, а потім відтворити ті, в яких дитина чула звук [с].

На інших заняттях вправу ускладнюють: збільшують кількість слів, пропонують знайти інші звуки, що знаходяться в середині або в кінці слів; додають інші групи слів (тварини, транспорт, дерева, квіти, кольори тощо) або їх змішують.

III етап

Мета: формувати вміння запам'ятовувати та відтворювати вербальний матеріал.

Гра «Я купила в магазині...»

Мета: формувати вміння запам'ятовувати та відтворювати вербальну інформацію; розвинути увагу до мовлення; сформувати мовленнєву мотивацію; сприяти емоційно позитивній взаємодії між учасниками гри.

Інструкція. Дорослий починає гру з речення: «Я ходив в магазин, купив банан», - інший учасник повторює початок речення дорослого і закінчує своїм словом: «Я ходив в магазин купив банан, капусту». Гра продовжується доти, доки хтось із дітей не зіб'ється.

Гра «Послідовність слів»

Мета: формувати вміння запам'ятовувати послідовність слів; розвинути увагу до вербальної інформації.

Інструкція. Перед дитиною перераховують предмети (можуть бути цифри, букви, кольори, тварини, явища природи тощо) та просять повторити їх у тій же послідовності. На кожному занятті завдання ускладнюється збільшенням кількості слів.

Гра «Зламаний телефон»

Мета: формувати вміння зосереджувати увагу на мовленні співрозмовників; запам'ятовувати та відтворювати слова; розвинути

соціальну мотивацію; створити емоційно позитивну атмосферу між учасниками гри.

Інструкція. Учасники гри сідають в коло. Дорослий пошепки, на вушко, говорить дитині, що сидить біля нього, якесь слово. Завдання учасника – передати його у такий спосіб іншій дитині. Гра завершується, коли слово, мандруючи колом, «повернулося» до педагога. Завдання можна ускладнити: використовувати під час гри фрази або коротенькі речення.

Гра «Передача інструкції»

Мета: формувати вміння зосереджувати увагу на мовленні співрозмовників, запам'ятовувати та відтворювати речення; сформувати навички зв'язного висловлювання, соціальну мотивацію, сприяти емоційно позитивній взаємодії між учасниками гри.

Інструкція. Педагог каже на вушко дитині завдання для іншого учасника, наприклад: «Скажи Марії, щоб вона поплескала в долоні три рази». Дошкільник, котрий зрозумів прохання і правильно його виконав, продовжує гру: пошепки дає завдання іншому учаснику. Таким чином гра повертається до ведучого.

Гра «Хто в черзі?»

Мета: розвинути короточасну пам'ять; сформувати вміння послідовно відтворювати слова.

*Інструкція. Дорослий повільно вимовляє п'ять слів (*червоний, жовтий, зелений, синій, сірий*), просить дитину їх запам'ятати, а потім відтворити у такій само послідовності. На інших заняттях вправу ускладнюють: збільшують кількість слів, змішують їх, додають інші групи, такі як: тварини, транспорт, дерева, квіти тощо*

Гра «Відтвори слова»

Мета: формувати міцність запам'ятовування; розвивати логічне мислення, зв'язне мовлення.

Інструкція. Завдання виконується в три етапи.

*На першому етапі дорослий повільно вимовляє непов'язані між собою п'ять слів (*іграшка, гітара, велосипед, гойдалка, ванна*), просить дитину їх запам'ятати і відтворити.*

*На другому – пропонує подивитися на сюжетні картинки (*дитина грається іграшкою; дитина грає на гітарі; дитина їде на велосипеді; дитина гойдається на гойдалці; дитина миється*) із зображеними предметами, назви яких дитина має запам'ятати.*



На третьому – після опису картинок просять дошкільника ще раз повторити слова першої групи. Вправу ускладнюють, збільшуючи кількість слів.

Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Картинка 1 [pinterest.com/pin/568227678007951936/](https://www.pinterest.com/pin/568227678007951936/)
- 2) Картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/80642649571156212/>
- 3) Картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/44895327530997718/>
- 4) Картинка 4 <https://www.pinterest.com/pin/103090278962714536/>
- 5) Картинка 5 <https://www.pinterest.com/pin/8866530508359909/>

Гра «Знайти на слух числа»

Мета: формувати швидкість запам'ятовування; розвивати логічне мислення, увагу.

Інструкція. Дитині вибірково (не за порядком) називають чотири числа: «2», «5», «1», «8» – і просять їх запам'ятати. На столі викладають десять карток із різними числами. Завдання дитини – швидко знайти серед інших чисел ті чотири, які озвучив педагог. Для ускладнення завдання поступово збільшується кількість чисел.

Гра «Повтори навпаки»

Мета: формувати міцність запам'ятовування; розвиток логічного мислення, уваги.

Інструкція. Дитині зачитують слова, вона має їх повторити, починаючи з останнього слова: кіт – рот – лис (лис – рот – кіт); миша – кріт – дзвін; сир – сон – хор; кажан – ведмідь – заєць і т.п.

Гра «Сходинки слів»

Мета: формувати обсяг слухомовленнєвої короткочасної пам'яті; розвиток уваги до чужого мовлення; сприяти розвитку вміння будувати зв'язну розповідь.

Інструкція. Дитині послідовно читають слова, які розташовані у 8 рядах, таким чином: перший ряд – одне слово, другий ряд – два слова, ... восьмий ряд – вісім слів (пізніше завдання ускладнюють збільшенням кількості рядів і слів в них). Завдання дошкільника – уважно слухати слова і відтворити їх одразу після озвучування педагогом (інтервал між словами – 1 секунда). Пізніше можна попросити дитину придумати розповідь із словами 7-го ряду (або інших рядів).

- 1) пес;
- 2) сонце, трава;
- 3) дерево, квітка, хмарка;
- 4) кажан, кріт, ложка, сік;
- 5) молоко, газета, жук, паркан, пес;
- 6) малюнок, олівець, машина, червоний, дощ, вітер;
- 7) пальто, дідусь, риба, відро, річка, черв'як, кущ;
- 8) сніг, лижи, ялинка, вогонь, шапка, сніговик, діти, собака.

Розповідь «Відтвори казку»

Мета: формувати точність запам'ятовування, увагу до вербальної інформації; розвинути зв'язне мовлення.

Інструкція. Дитину просять прослухати невеличку казку. Потім її переказати. Для допомоги можна задавати навідні запитання. Орієнтовні казки та історії, які можна підбирати відповідно до теми вивчення: «Дві жабки», «Сам себе перехитрив», «Прогулянка до лісу», «Врятував сонечко», «Пихатий півень», «Пихата жаба», «Де ночує водяна лілея», «Навіщо кажуть "Спасибі"» та інші.

Казки за джерелом:

1) Казка «Дві жабки» (Л. Пантелєєв) https://xn--80aaukc.xn--j1amh/pdf/dvi_zhabki.pdf

2) Казки В. Сухомлинського <https://derevo-kazok.org/sam-sebe-perehitriv-vasil-suhomlinskij.html>

Додаток Ж. 5.3.

Формування вербально-просторового уявлення

Мета: формувати вміння сприймати положення власного тіла, аналізувати просторові відношення предметів, розуміти та використовувати в мовленні просторові прийменники та поняття.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: формувати вміння сприймати положення власного тіла</i></p>	<p>Рухова гра «Право-ліво» Оповідання «Права та ліва ручка» Рухова гра «Нейрогімнастика» Рухова гра «Виправ помилку» Гра-конструювання «Ліплення з тіста»</p>
<p><i>II етап</i> <i>Мета: формувати вміння за допомогою наочності аналізувати просторові відношення предметів</i></p>	<p>Дидактична гра «Праворуч-ліворуч» Гра-конструювання «Будуємо будинок» Рухова гра «Квест» Вправа «Визнач предмети з правого або з лівого боку» Рухова гра «Права рука розгойдує хмаринки» Артвправа «Малювання за інструкцією» Графічна вправа «Графічний диктант» Артвправа «Покажи, де знаходиться предмет?» Артвправа «Розмалюй малюнок» Гра-конструювання «Пазли» Гра-конструювання «Оригамі»</p>
<p><i>III етап</i> <i>Мета: формувати розуміння та вербалізацію просторових прийменників і понять</i></p>	<p>III етап Вправа «Знайди предмет за вказівкою» Вправа «Визнач предмети за вказівкою» Вправа «Назви, де знаходиться предмет» Вправа «Назви предмет <i>справа – зліва, зверху – внизу</i>» Розповідь «Опис і порівняння картинки» Розповідь «Опис картинки»</p>

I етап

Мета: формувати вміння сприймати положення власного тіла.

Рухова гра «Право-ліво»

Мета: формувати вміння орієнтуватися у власному тілі: позначати частини тіла, що знаходяться праворуч або ліворуч; розвинути уважність до мовлення дорослого.

Інструкція. Педагог зав'язує дитині на зап'ястях рук різні стрічки, наприклад, на ліву – синю, на праву – жовту. Дошкільник має уважно слухати інструкції дорослого й виконувати завдання. Гра проводиться поетапно.

1) Педагог виконує вправу разом із дитиною. По команді «жовта стрічка – права рука» обидвоє піднімають праву руку; «синя стрічка – ліва рука» – піднімають ліву руку. Наступні завдання ускладнюються, дитина їх виконує самостійно.

2) Педагог озвучує колір стрічки, дитина підіймає руку, на якій вона зав'язана і називає її. Наприклад, педагог: «Жовта стрічка», - дитина підіймає праву руку і каже: «Права рука».

3) Коли дошкільник засвоїв положення рук відносно власного тіла, можна розпочати вивчення частин тіла. Спочатку вивчаються ті, що розташовані праворуч, потім – ліворуч («Де ліва нога?», «Де ліве око?», «Де ліва рука?» і т. п.). Для закріплення знань ставлять запитання врозкид («Покажи праву ногу», «Покажи ліву брову», «Покажи праве око», «Покажи ліву руку»).

4) Поступово завдання ускладнюються. Дитину просять доторкнутися лівою рукою до частин тіла правого боку, наприклад, «Доторкнись правою рукою до лівого ока»; «Доторкнись лівою рукою до правого вуха» і т.п.

Оповідання «Права та ліва ручка»

Мета: формувати вміння орієнтуватися у власному тілі; закріпити знання про те, що знаходиться праворуч та ліворуч; розвинути уважність до мовлення.

Інструкція. Дитині вмикають оповідання про дівчинку Марічку. Під час перегляду відеоматеріалу дошкільник закріплює знання про частини тіла, які знаходяться праворуч або ліворуч.

Відеогра за джерелом:

- 1) Казка про Марічку (В. Сухомлинський) <https://youtu.be/tNmVIG7e-to>

Рухова гра «Нейрогмнастика»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в просторі; розвивати уважність та вміння слідувати за рухами, правильно їх відтворювати.

Інструкція. Дитина переглядає відеоматеріал, на якому демонструються різні рухи тіла. Завдання – самостійно їх відтворити.

Рухова гра за джерелом:

- 1) Відеоруханка <https://youtu.be/H3jbfL0zUYo>

Рухова гра «Виправ помилку»

Мета: формувати вміння орієнтуватися у власному тілі; навчити позначати частини тіла, що знаходяться праворуч або ліворуч; розвинути уважність до мовлення, вміння знаходити помилки в мовленні дорослого.

Інструкція. Педагог називає певну частину тіла та її місцезнаходження (праворуч або ліворуч), деколи спеціально помиляється. Завдання дитини – помітити помилки і показати правильну частину тіла. Наприклад, озвучено: «Права нога», - показано ліву ногу. Завдання виконане неправильно. Озвучено: «Ліве вухо», - показано ліве вухо. Завдання виконане правильно.

Гра-конструювання «Ліплення з тіста»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в частинах тіла; розвинути уважність до мовлення.

Інструкція. Дитину просять з іграшкового тіста або пластиліну зліпити тваринку. Під час виконання завдання необхідно проговорювати свої дії,

називати усі частини тіла. Наприклад: «Роблю праве вушко», «А тепер ліве вушко» і т.п.

II етап

Мета: формувати вміння за допомогою наочності аналізувати просторові відношення предметів.

Дидактична гра «Праворуч-ліворуч»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в поняттях «праворуч», «ліворуч»; розвинути уважність до мовлення.

Інструкція. Дитині демонструють відеоматеріал. Завдання – уважно слухати ведучу і визначати положення зображених предметів.

Дидактичний матеріал за джерелом:

- 1) «Праворуч ліворуч» <https://youtu.be/HPzdee7x1Xo>
- 2) «Що де знаходиться?» https://youtu.be/1O9Pt_LedTM

Гра-конструювання «Будуємо будинок»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в просторі; розвинути уважність до мовлення; закріпити назви геометричних фігур та кольорів.

Інструкція. Дитині пропонують збудувати будинок із конструктора, що складається з різних геометричних фігур. Під час гри проговорюються дії, уточнюються колір, вид геометричної фігури; в мовленні використовуються просторові прикметники та поняття. Наприклад, «Цей трикутник буде дахом. Він червоного кольору, поставимо його зверху над будинком. Сам будинок буде жовтого кольору він схожий на квадрат», «Це вікно, воно посередині стіни будинку», «Зліва біля будинку поставимо ігровий майданчик». Якщо дитина відчуває труднощі, то педагог ставить навідні запитання, наприклад: «Якого кольору буде дах будинку?», «З якого боку побудуємо ігровий майданчик?» тощо.

Рухова гра «Квест»

Мета: формувати вміння орієнтування в просторі; уважно слухати та виконувати мовленнєві інструкції; відшукувати предмети, що знаходяться праворуч або ліворуч; розуміти просторові прикметники.

Інструкція. Дитині пропонують відшукати іграшку за навідними підказками, наприклад: «**на столі в правому верхньому куті під книжками**», «**під стільцем**», «**за дверима**», «**на полиці ліворуч**», «**в кишені пальта**», «**на підвіконні в правому кутку під шапкою**» та ін..

Вправа «Визнач предмети з правого або з лівого боку»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в просторовому розташуванні предметів; уважно слухати та виконувати мовленнєві інструкції; відшукувати предмети, що знаходяться праворуч або ліворуч; розуміти просторові прикметники.

Інструкція виконання. Дитині пропонують відповісти на запитання і знайти предмети, що розташовані біля неї. Наприклад: «Подивись і розкажи, що знаходиться біля тебе ліворуч, зверху», «Уважно подивись і скажи, що знаходиться біля тебе праворуч, знизу», «Що ти бачиш праворуч?», «Що ти бачиш ліворуч?» і т.п.

Рухова гра «Права рука розгойдує хмаринки»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в просторі; уважно слухати та виконувати мовленнєві інструкції.

Інструкція. Дитині вмикають відеоруханку. За прикладом пропонують виконати рухи праворуч та ліворуч.

Відеоруханка за джерелом:

1) Рухова гра <https://youtu.be/4V6ApC9YRxI>

Артвправа «Малювання за інструкцією»

Мета: формувати вміння розміщувати предмети на обмеженій площі – аркуші паперу; позначати предмети, що знаходяться праворуч або ліворуч; уважно слухати і дотримуватись інструкцій.

Інструкція. Дитині пропонують зобразити малюнки, розмішуючи їх на папері там, де вказує педагог. Наприклад,

- 1) намалюй у правому верхньому куті «стрілку»;
- 2) намалюй у правому нижньому куті «жука сонечко»;
- 3) намалюй у лівому верхньому куті «хмарку»;
- 4) намалюй у лівому нижньому куті «квітку»;
- 5) намалюй посередні у верхній частині листа «сонце»;
- 6) намалюй посередні у нижній частині листа «м'яч»;
- 7) намалюй посередні листа «будиночок» тощо;
- 8) розмалюй свій малюнок.

Графічна вправа «Графічний диктант»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в розмірах аркуша паперу; уважно слухати і дотримуватись інструкцій.

Інструкція. Дитині дають аркуш в клітинку й олівець. За інструкцією вона проводить по клітинках лінії, під час їх з'єднання отримує певний візерунок, літеру, цифру, фігуру або малюнок. Спочатку виконуються прості завдання (1 клітинка вгору, 1 вправо, 1 вниз, 1 вліво – отримали «квадрат» і т.д.), які згодом ускладнюються.

Артвправа «Покажи, де знаходиться предмет?»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в розмірах аркуша паперу; позначати предмети, що знаходяться праворуч або ліворуч; уважно слухати і дотримуватись інструкцій.

Інструкція. Дитина уважно розглядає малюнок, на якому зображено різні предмети, потім відповідає на запитання. Наприклад: «Що зображено в лівому верхньому кутку, а що – в правому верхньому?», «Що ти бачиш в правому

нижньому кутку, а що – в лівому нижньому?», «Що намальовано в центрі малюнка?».

Артвправа «Розмалюй малюнок»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в розмірах аркуша паперу; позначати предмети, що знаходяться праворуч або ліворуч; уважно слухати і дотримуватись інструкцій; закріпити назви кольорів.

Інструкція. Дитину просять розглянути контурний малюнок і за інструкцією розмалювати деталі, які знаходяться праворуч або ліворуч. Наприклад: «У верхньому лівому кутку розмалюй квітку червоним кольором»; «У верхньому правому кутку розмалюй квітку синім кольором»; «У нижньому правому кутку розмалюй квітку жовтим кольором»; «У нижньому лівому кутку розмалюй квітку оранжевим кольором».

Гра-конструювання «Пазли»

Мета: розвинути вміння орієнтуватися в предметному просторі; сформувати навички зорового сприйняття, концентрації уваги, логічного мислення, творчого підходу до виконання завдань.

Інструкція. Дошкільнику пропонують скласти з пазлів картинку і описати її: «Що знаходиться на картинці праворуч?», «Що знаходиться ліворуч?» т.п.

Орієнтовні пазли за джерелом:

1) Пазли <https://vseosvita.ua/library/doskilla-pazli-dla-ditej-zustricaemo-novij-rik-396805.html>

Гра-конструювання «Оригамі»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в розмірах аркуша паперу; розвинути тактильні відчуття, дрібну моторику; зміцнити м'язи пальців рук; розвивати зорову спостережливість, уважність до деталей, творчі здібності, мовленнєву активність.

Інструкція. Дитина має за інструкцією виготовити з паперу іграшку. Необхідно уважно слідкувати за виконанням завдання, проговорювати свої дії, дати назву своєму виробу.

Орієнтовні оригамі за джерелом:

1) Оригамі <https://dityinfo.com/dozvillya/origami-shemi-dlya-ditei-pochatkivciv.html>

III етап

Мета: сформувати розуміння та вербалізацію просторових прийменників і понять.

Вправа «Знайди предмет за вказівкою»

Мета: формувати вміння розуміти в мовленні просторові прийменники та поняття.

Інструкція. Для засвоєння дошкільником просторових прийменників та понять у мовленні (*над, під, на, біля, між, коло, в; справа – зліва, зверху – внизу*) пропонують дитині подивитися на картинку і відповісти на запитання.

Запитання	Відповіді	
1. Що знаходиться <i>над</i> картоплею?	капуста	
2. Що ти бачиш <i>під</i> часником?	буряк	
3. Що знаходиться <i>на</i> моркві зверху?	лістя	
4. Що зображено <i>зліва</i> від жовтого перцю?	червоний перець	
5. Що зображено <i>справа</i> від моркви?	капуста	
6. Що намальовано <i>біля</i> помідора?	жовтий перець	
7. Що зображено <i>між</i> горохом і буряком?	картопля	
8. Що ти бачиш <i>зверху над</i> буряком?	часник	
9. Що знаходиться <i>знизу під</i> морквою?	горох	
10. Якій овоч намальований <i>в</i> середині?	картопля	

Вправа «Визнач предмети за вказівкою»

Мета: формувати вміння розуміти в мовленні просторові прийменники та поняття; знаходити предмети за вказівкою.

Інструкція. Для засвоєння дошкільником просторових прийменників та понять у мовленні (*над, під, на, біля, між, коло, в; справа – зліва, зверху – внизу*) пропонують дитині подивитися на картинку і відповісти на запитання.



Запитання	Відповіді
1. Що знаходиться <i>над</i> кабачком і картоплею?	помідор і капуста
2. Що ти бачиш <i>під</i> огірком і горохом?	гарбуз і червоний перець
4. Що зображено <i>зліва</i> від баклажана і перцю?	цибуля
5. Що зображено <i>справа</i> від моркви?	капуста
6. Що намальовано <i>біля</i> гарбуза?	червоний перець
7. Що зображено <i>між</i> цибулею і кольоровою капустою?	помідор
8. Що ти бачиш <i>зверху над</i> броколі і буряком?	часник, редис
9. Що знаходиться <i>знизу під</i> капустою?	картопля і кабачок

Вправа «Назви, де знаходиться предмет»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні просторові прийменники та поняття.

Інструкція. Для засвоєння дошкільником просторових прийменників та понять у мовленні (*над, під, на, біля, між, коло, в; справа – зліва, зверху (нижче) – внизу*) пропонують дитині подивитися на картинку і відповісти на запитання.

Запитання	Відповіді	
1. Де знаходиться помідор?	<i>між</i> кукурудзою і редискою; <i>зліва</i> від кукурудзи, <i>справа</i> від редьки; <i>зверху над</i> кабачком.	
2. Де знаходиться кабачок?	<i>між</i> огірком і броколі; <i>зліва</i> від огірка, <i>справа</i> від броколі; <i>зверху над</i> баклажаном; <i>під</i> помідором; <i>нижче</i> помідори.	

Вправа «Назви предмет справа – зліва, зверху – внизу»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні просторові поняття.

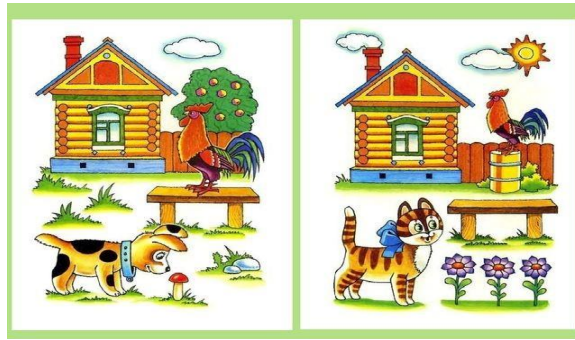
Інструкція. Для засвоєння дошкільником просторових прийменників та понять у мовленні (*справа – зліва, зверху – внизу*) пропонують дитині подивитися на картинку і відповісти на запитання.

Запитання	Відповіді	
1. Що знаходиться <i>в правому верхньому куті</i> ?	кукурудза	
2. Що ти бачиш <i>в лівому нижньому куті</i> ?	червоний перець	
4. Що зображено <i>в лівому верхньому куті</i> ?	гарбуз	
5. Що зображено <i>в лівому нижньому куті</i> ?	кабачок	
6. Що зображено <i>зліва</i> ?	кукурудза, гриби, перець	
7. Що зображено <i>справа</i> ?	гарбуз, помідор, броколі, кабачок	
8. Що знаходиться <i>вгорі</i> ?	гарбуз, морква, кабачок	
9. Що знаходиться <i>внизу</i> ?	кабачок, перець	

Розповідь «Опис і порівняння картинки»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні просторові прийменники та поняття; розвиток зв'язного мовлення.

Інструкція. Дитині демонструють дві картинки, які необхідно описати, використовуючи в мовленні просторові прийменники та поняття, визначити їх відмінності. На інших заняттях пропонують описати більш складні сюжетні малюнки.



Картинки за джерелом:

1) Картинки <http://pivdenne-irc.pp.ua/wp-content/uploads/2020/03/otlychuya.jpg>

Розповідь «Опис картинки»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні просторові прийменники та поняття «вправо – вліво», «вгорі – вниз»; розвиток зв'язного мовлення.

Інструкція. Дитині демонструють сюжетну картинку, яку потрібно описати, використовуючи в мовленні просторові прийменники та поняття «вправо – вліво», «вгорі – вниз».



Сюжетні картинки за джерелом:

1) Картинка 1 <https://brainly.in/question/21131456>

2) Картинка 2 <https://gamerwall.pro/46967-lesnye-zhivotnye-dlja-detej.html>

Додаток Ж. 5.4.

Формування вербально-логічного мислення

Мета: формувати вміння класифікувати, аналізувати, синтезувати, узагальнювати предмети за ознаками та пояснювати їх; розвинути вміння аналізувати мовленнєву інформацію та формулювати відповідні висновки.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння за візуальною опорою здійснювати мисленнєві операції</i></p>	<p>Дидактична гра «Знайди зайвий малюнок»</p> <p>Дидактична гра «Великий – маленький»</p> <p>Дидактична гра «Знайти відмінності на картинках»</p> <p>Дидактична гра «Лото»</p> <p>Гра-конструювання «Пазли»</p>
<p><i>II етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння за візуальною опорою здійснювати вербально-мисленнєві дії</i></p>	<p>Дидактична гра «Назви одним словом»</p> <p>Дидактична гра «Судоку, або продовж рядок»</p> <p>Дидактична гра «Четвертий зайвий»</p> <p>Дидактична гра «Знайди пару»</p> <p>Дидактична гра «Що переплутано?»</p> <p>Відеогра «Переносне значення слів»</p>
<p><i>III етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння виконувати вербально-логічні операції</i></p>	<p>Дидактична гра «Хто це?», «Що це?»</p> <p>Гра «Знайди зайве слово»</p> <p>Дидактична гра «Асоціації»</p> <p>Дидактична гра «Аналогії»</p> <p>Дидактична гра «Переносне значення слів»</p> <p>Гра «Розкрий пряме значення слів»</p> <p>Розповідь «Що робить дитина?»</p> <p>Розповідь «Послухай та розкажи»</p> <p>Розповідь «Подивись та розкажи»</p>

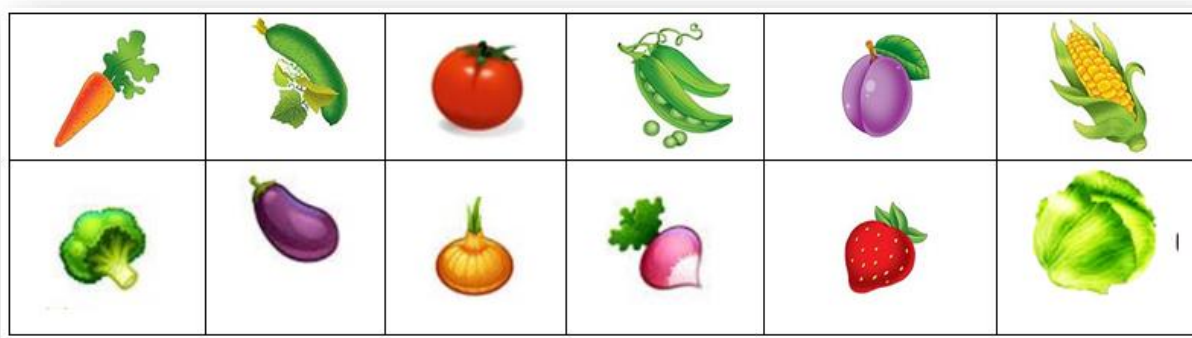
І етап

Мета: формувати вміння за візуальною опорою здійснювати мисленнєві операції.

Дидактична гра «Знайди зайвий малюнок»

Мета: формувати вміння класифікувати предмети за спільними ознаками; виявляти зайвий предмет з групи слів; розвиток концентрації уваги.

Інструкція. Педагог пропонує дитині подивитись на картинки та віднайти зайвий предмет, пояснити свій вибір. Наприклад, зайва картинка – слива, тому що огірок, морква, помідор, горох, кукурудза – це овочі.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактичні ігри «Знайди зайвий предмет»
<https://viatacuaautism.wordpress.com/2017/03/18/fise-de-lucru-ce-nu-se-potrивeste-intrusul/>

Дидактична гра «Великий – маленький»

Мета: формувати вміння класифікувати предмети за розміром; розвиток концентрації уваги.

Інструкція. Педагог пропонує дитині подивитись на картинку і згрупувати зображені овочі від більшого до меншого. Наприклад: гарбуз, капуста, броколі, кабачок, буряк, часник тощо.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактичні ігри на розвиток логічного мислення
<https://vseosvita.ua/library/didakticni-igri-na-rozvitok-logicnogo-mislenna-352752.html>

Дидактична гра «Знайти відмінності на картинках»

Мета: формувати вміння синтезувати предмети в єдиний образ та пояснювати зміни.

Інструкція. Дитині демонструють дві картинки, пропонують знайти відмінності та пояснити, в чому вони полягають.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Знайди відмінності в картинках <https://ditina.com.ua/skachat-najdi-otlichija-kartinki1.htm>

2) Знайди 7 відмінностей на картинці
<https://www.pinterest.com/pin/817755244862446149/>

Дидактична гра «Лото»

Мета: формувати вміння синтезувати предмети в єдиний образ та пояснювати свою відповідь.

Інструкція. Дитині демонструють сюжетний малюнок та картки із зображеннями різних предметів. Завдання дошкільника – підібрати до малюнка відповідні предмети. Наприклад, до малюнка «Літо» підібрати картки із зображеннями «сонце», «квіти», «райдуга», «річка», «сукня» тощо.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична гра «Одяг відповідно до пори року»
<https://naurok.com.ua/didaktichna-gra-odyag-vidpovidno-do-pori-roku-307149.html>
- 2) Дидактична гра «Сезонний одяг» <https://vseosvita.ua/library/didakticna-gra-sezonnij-odag-62277.html>
- 3) Дидактична гра «Підстав геометричні фігури»
<https://www.pinterest.com/pin/1062568105813854671/>

Гра-конструювання «Пазли»

Мета: розвинути вміння орієнтуватися в предметному просторі; сформувати навички зорового сприйняття, концентрації уваги, логічного мислення, творчого підходу до виконання завдань; розвивати зв'язне мовлення.

Інструкція. Дитині пропонують скласти з пазлів картинку і описати її.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Пазли для дітей <https://vseosvita.ua/library/doskilla-pazli-dla-ditej-zustricaemovij-rik-396805.html>
- 2) Пазли «З'єднай машинку» <https://www.pinterest.com/pin/425097652342060710/>
- 3) Пазли «З'єднай динозавра» <https://www.pinterest.com/pin/412149803414103149/>

II етап

Мета: сформувати вміння за візуальною опорою здійснювати вербально-мисленнєві дії.

Дидактична гра «Назви одним словом»

Мета: формувати вміння узагальнювати предмети за однаковими ознаками та пояснювати свою відповідь.

Інструкція. Дитині демонструють картку із зображеннями предметів, які мають спільні ознаки. Завдання дошкільника – назвати усі предмети одним словом. Наприклад: дуб, береза, сосна, горобина – це дерева.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична гра «Назви одним словом» <http://63.sadok.zt.ua/dydaktychna-gra-nazvy-odnym-slovom/>
- 2) Дидактична гра «Назви одним словом» (свійські тварини)
<https://www.pinterest.com/pin/6755468182008771/>

- 3) Дидактична гра «Назви одним словом» (частини тіла)
<https://www.pinterest.com/pin/582231058062325820/>
- 4) Дидактична гра «Назви одним словом» (фрукти)
<https://www.pinterest.com/pin/300685712633535821/>
- 5) Дидактична гра «Назви одним словом» (професії)
<https://www.pinterest.com/pin/3096293487709660/>
- 6) Дидактична гра «Назви одним словом» (квіти)
<https://www.pinterest.com/pin/7248049392789050/>
- 7) Дидактична гра «Назви одним словом» (транспорт)
<https://www.pinterest.com/pin/640707484502271633/>
- 8) Дидактична гра «Назви одним словом» (дики тварини)
<https://www.pinterest.com/pin/910008668431429495/>

Дидактична гра «Судоку, або продовж рядок»

Мета: формувати логічне мислення та вміння пояснювати свій вибір; розвинути зорове сприйняття, концентрацію та вибірковість уваги.

Інструкція. На картинці зображено декілька рядів предметів та порожні клітинки, в які дитина має підставити логічно-послідовний малюнок і пояснити свій вибір.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Судоку 1 <https://br.pinterest.com/pin/320600067236366464/>
- 2) Судоку 2 <https://br.pinterest.com/pin/325666616782426509/>
- 3) Судоку 3 <https://br.pinterest.com/pin/777152479446314968/>
- 4) Судоку 4 <https://br.pinterest.com/pin/96757091987484128/>
- 5) Судоку 5 <https://br.pinterest.com/pin/845058317590979132/>

Дидактична гра «Четвертий зайвий»

Мета: формувати вміння класифікувати предмети за спільними ознаками; знаходити зайвий предмет; пояснювати свій вибір; розвинути зорове сприйняття, вибірковість уваги.

Інструкція. Педагог пропонує дитині подивитись на картинки і знайти зайвий предмет, пояснити свій вибір. Наприклад, зайва картинка – слива, тому що огірок, морква, помідор, горох, кукурудза – це овочі.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична гра «Четвертий зайвий»
<https://viatacuaautism.wordpress.com/2017/03/18/fise-de-lucru-ce-nu-se-potrивeste-intrusul/>
- 2) Дидактична гра «Знайди зайве» <https://vseosvita.ua/library/embed/01004dwg-4d36.pptx.html>
- 2) Дидактична гра «Знайди зайвий предмет»
<https://www.pinterest.com/pin/686306430692817116/>

Дидактична гра «Знайди пару»

Мета: формувати вміння знаходити логічні зв'язки між предметами; пояснювати свій вибір.

Інструкція. Педагог пропонує дитині подивитись на картинки і знайти кожному предмету пару. Під час виконання завдання дошкільник мотивує свій вибір.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактична гра «Знайди пару» <https://vseosvita.ua/library/didacticni-igri-na-rozvitok-logicnogo-mislenna-352752.html>

<https://vseosvita.ua/library/didacticni-igri-na-rozvitok-logicnogo-mislenna-352752.html>

2) Дидактичні ігри на розвиток логічного мислення <https://vseosvita.ua/library/didacticni-igri-na-rozvitok-logicnogo-mislenna-352752.html>

Дидактична гра «Що переплутано?»

Мета: формувати вміння знаходити логічні зв'язки між предметами; аналізувати зображення та пояснювати свій вибір; розвиток зорового сприйняття, уваги.

Інструкція. Дитині пропонують подивитись на картинку і пояснити, що переплутав художник.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Нісенітниця для дошкільнят <https://vsepic.ru/393-garni-kartinki-nisenitnici-dlja-doshkilnjat.html>

2) Дидактичні ігри на розвиток логічного мислення <https://vseosvita.ua/library/didacticni-igri-na-rozvitok-logicnogo-mislenna-352752.html>

3) Дидактичні ігри на розвиток логічного мислення «Що зображено не так?» <https://www.facebook.com/zven.irc/photos/pcb.1921664574655556/1921664411322239/>
<https://www.facebook.com/zven.irc/photos/pcb.1921664574655556/1921664397988907/>
<https://www.facebook.com/zven.irc/photos/pcb.1921664574655556/1921664387988908>

Відеогра «Переносне значення слів»

Мета: формувати вміння розуміти переносне значення слів.

Інструкція. Дитині демонструють відеозаняття «Переносне значення слів». Після перегляду обговорюють слова, які вжито в переносному значенні, та метафори, які знайомі дитині.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) «Досліджуємо пряме й переносне значення слів» <https://youtu.be/JpswIiSw4kM>

20 «Пряме та переносне значення слова» <https://youtu.be/RolasYdTfpU>

III етап

Мета: сформувати вміння виконувати вербально-логічні операції

Дидактична гра «Хто це?», «Що це?»

Мета: формувати вміння аналізувати зображення та здійснювати їх опис; розвиток зв'язного мовлення.

Інструкція. Дитині пропонують подивитись на картинку і описати предмет. Наприклад: це – полуниця, вона червоного кольору, смачна, середнього розміру, росте на землі, плоди збирають влітку.

Гра «Знайди зайве слово»

Мета: формувати вміння класифікувати предмети за спільними ознаками; знаходити зайву назву предмета із групи слів.

Інструкція. Педагог пропонує дитині послухати ряд із чотирьох слів. Три з них логічно пов'язані між собою, одне слово зайве. Завдання дитини – вилучити його з групи слів.

№ з/п	Група слів	Зайве слово
1	слива, картопля, буряк, морква,	слива
2	горох, кавун, часник, гарбуз	кавун
3	капуста, малина, помідор, перець	малина

Дидактична гра «Асоціації»

Мета: формувати вміння логічно підбирати прикметники до слів; пояснювати свій вибір.

Інструкція. Дорослий послідовно читає дитині слова, до яких вона має підібрати декілька прикметників. Наприклад: кошеня – маленьке, руденьке, гарне, грайливе тощо.

Дидактична гра «Аналогії»

Мета: формувати вміння логічно підбирати дієслова до слів; пояснювати свій вибір.

Інструкція. Дорослий послідовно читає дитині слова, до яких вона підбирає дієслово. Наприклад: лялька – гратися; книга – читати; ліжко – лежати; стілець – сидіти; зошит – писати.

Дидактична гра «Переносне значення слів»

Мета: формувати вміння розуміти переносне значення слів.

Інструкція. Педагог читає дитині слова, що мають переносне значення, разом аналізують їх.

Переносне значення	Пояснення	Пряме значення
час біжить	дитина має ноги, тому швидко рухається; час немає ніг – час швидко минає	дитина біжить
золоте серце	золота каблучка зроблена із золота; золоте серце – добра людина	золота каблучка
кам'яне обличчя	стіна кам'яна – стіна зроблена із каміння; кам'яне обличчя – обличчя не емоційне	стіна кам'яна
стіна людей	стіна будинку – будинок має 4 стіни; стіна людей – велика кількість людей	стіна будинку
море квітів	море – великий водний простір; море квітів – велика кількість квітів	море
солодкий голос	солодка цукерка – солодощі з цукру; солодкий голос – приємний голос	солодка цукерка
шовкове волосся	шовкова тканина – тканина із шовку;	шовкова тканина

ВВ%D1%8F+%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9+7+%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%96%D0%B2

4) Казки для дітей та інша дитяча література <https://svit-kazok.info/>

5) Казки для дітей 7-8-9 років читати українською <https://pepi.com.ua/biblioteka/kazky/dlia-ditei-7-8-9-rokiv>

Розповідь «Подивись та розкажи»

Мета: формувати вміння аналізувати вербальну інформацію, робити висновки; розвинути увагу до мовлення.

Інструкція. Дитині демонструють відео/аудіоматеріал: казки, оповідання, історії тощо. Потім ставлять питання, які розкривають розуміння дитиною змісту переглянутого/почутого та дають можливість зрозуміти рівень її вміння підбивати підсумки.

Орієнтовні твори за джерелом:

1) «Хлопчик і хвора мама» В. Сухомлинський <https://youtu.be/J7SpEjFFjm4>

2) «Дівчинка, яка нічого не їла» Н. Забіла <https://youtu.be/SPQWXgFbTcE>

3) «А чому собаки висовують язик?» <https://youtu.be/DqYGBobJSH0>

4) «В якому вчинку живе добро?» <https://youtu.be/TZ00jIhqa7M>

5) «Не обдурюй» <https://youtu.be/RglFZ8r8wyw>

6) «Дерево щастя» <https://youtu.be/Wp4h52l4kWY>

7) «Солом'яний» бичок

https://youtu.be/cCQwqBgmB6s?list=TLPQMjQwNDIwMjNpgDIQRMfL_Q

Додаток Ж. 5.5.

Формування вербальної уваги

Мета: формування вмінь зосереджувати увагу на модальності відчуттів; розвивати увагу до мовлення в умовах гри та навчання.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: формувати зосередження на модальності (формі прояву подразника) відчуттів (слухового, зорового, тактильного, рухового); розвиток концентрації та стійкості уваги</i></p>	<p><u>Суміжні завдання що спрямовані на розвиток інших компонентів мовленнєвої готовності (виконання завдань за зразком):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ігри логічні («Лабіринт», «Паперові кульки», «Знайди пару», «Що зникло?» та ін.); • ігри-конструювання («Пазли», «Орігамі», «Шнурування деталей» та ін.); рухових ігор («Право-ліво», «Виправ помилку» та ін.); • наочно-дидактичні ігри («Знайди зайвий малюнок», «Великий– маленький» та ін.); • вправи тощо. <p><u>Спеціально зорієнтовані завдання</u> <i>Розвиток концентрації уваги</i> Гра «Покажи де ..?» Гра «Заборонене слово» <i>Розвиток стійкості уваги</i> Гра «Знайди подібний малюнок» Гра «Чарівний мішечок» Гра «Знайди однакові предмети»</p>
<p><i>II етап</i> <i>Мета: формувати вміння зосереджувати увагу на завданнях; розвиток обсягу та вибірковості уваги</i></p>	<p><u>Суміжні завдання, що спрямовані на розвиток інших компонентів мовленнєвої готовності (уважне слухання інструкцій, вербальної інформації; самостійне виконання дій з предметами):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • дидактичні ігри («Судоку або продовж рядок», «Четвертий зайвий» та ін.); • графомоторні вправи («Обведи літери по крапкам», «Обведи цифри по крапкам» та ін.); • артвправи («Малювання ватними паличками», «Обведи контур», «З'єднай крапки за цифрами», «Розмалюй по цифрам» тощо); • перегляд мультфільмів; • слухання аудіоказок, оповідань тощо. <p><u>Спеціально зорієнтовані завдання</u> <i>Розвиток обсягу уваги</i> Гра «Відшукай предмети на картинці» <i>Розвиток вибірковості уваги</i> Гра «Знайди групу предметів»</p>

<p><i>III етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння зосереджуватися увагу на вербальній інформації; розвиток розподілу та переключення уваги</i></p>	<p><u>Суміжні завдання що спрямовані на розвиток інших компонентів мовленнєвої готовності (виконання завдань, які спрямовані на розвиток вмінь слухати та розуміти текстовий матеріал, повідомлення):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • вербальні вправи; • розповіді; • інтерактивні ігри (бесіда, виконання доручень, читання оповідань, відповіді на запитання, аналізування та висновкування прослуханого тексту тощо). <p><u>Спеціально зорієнтовані завдання</u></p> <p style="text-align: center;"><i>Розвиток розподілу уваги</i></p> <p>Гра «Які слова зайві?»</p> <p style="text-align: center;"><i>Розвиток переключення уваги</i></p> <p>Дидактична гра «Назви і порахуй»</p>
--	---

Особливості корекційної навчально-розвиткової роботи під час формування вербальної уваги

Зміст завдань корекційної навчально-розвиткової програми, окрім формування підскладових базових компонентів мовленнєвої готовності, спрямований також стимулювати в дітей з логопатологією розвиток вербальної уваги. Тому на всіх етапах роботи ми ґрунтувались як на спеціально зорієнтовані, так і суміжно обумовлені з іншими компонентами завдання.

І етап

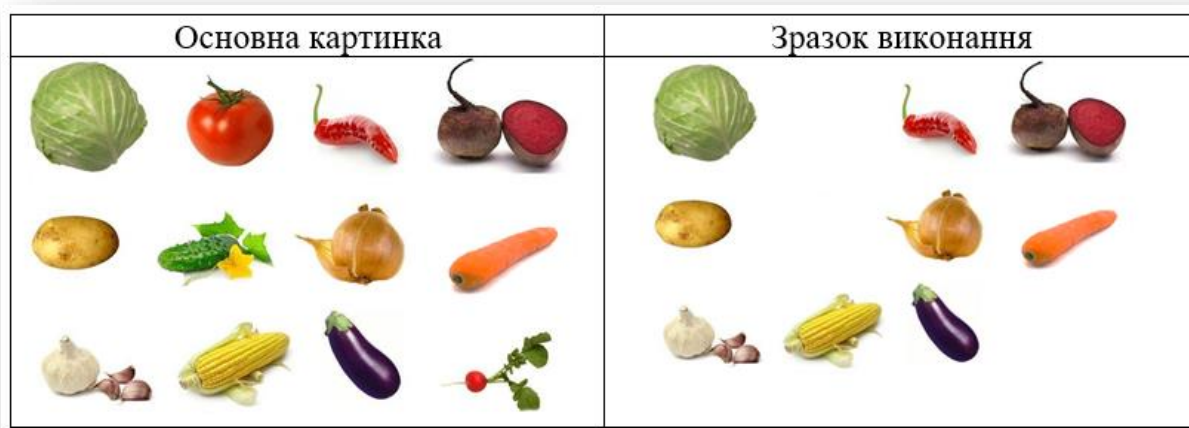
Мета: формувати зосередження на модальності (формі прояву подразника) відчуттів (слухового, зорового, тактильного, рухового); розвиток концентрації та стійкості уваги.

Розвиток концентрації уваги

Гра «Покажи де ..?»

Мета: формувати вміння концентрувати увагу на зоровому стимулі.

Інструкція. Дитині демонструють картинку із зображеними предметами, просять їх показати. Наприклад: «Покажи, де буряк?», «Де зображено помідор?», «Де знаходиться баклажан?», «Покажи капусту?» тощо (ставлять запитання, не притримуючись порядку розташування предметів на картинці).



Гра «Заборонене слово»

Мета: формувати слухову увагу; розвинути концентрацію уваги на вербальні повідомлення.

Інструкція. Дитині озвучують правила гри: під час запитань не можна називати заборонене слово – його потрібно змінювати різними способами. Наприклад, заборонено називати слова, що позначають групу кольорів, таких як: «зелений», «червоний», «синій»; не можна також повторювати слова-замінники двічі. Орієнтовні запитання: «Якого кольору трава?» (салатова), «Якого кольору пшениця» (золотого); «Якого кольору ведмідь» (бурий, білий) тощо.

Розвиток стійкості уваги

Гра «Знайди подібний малюнок»

Мета: формувати стійкість уваги на зорових стимулах.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять віднайти той самий малюнок серед інших.

Орієнтовні ігри за джерелом:

Розвиток уваги <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-zorovogo-sprijnatta-j-vpiznavanna-uvagi-u-starsih-doskilnikiv-pri-ovolodinni-citannam-128907.html>

Гра «Чарівний мішечок»

Мета: формувати стійкість уваги на тактильних стимулах.

Інструкція. Дитині пропонують обмацати мішечки із певним наповнювачем (це можуть бути крупи, різні предмети, іграшки тощо) і назвати його.

Гра «Знайди однакові предмети»

Мета: формувати стійкість уваги на зоровому стимулі

Інструкція. Дитині пропонують розглянути малюнок і з'єднати олівцем однакові предмети.

Орієнтовні ігри за джерелом:

1) Знайди предмети одного кольору
<https://www.pinterest.com/pin/627196685606655582/>

II етап

Мета: сформувати вміння зосереджувати увагу на завданнях; розвиток обсягу та вибіркової уваги.

Розвиток обсягу уваги**Гра «Відшукай предмети на картинці»**

Мета: формувати обсяг уваги на зоровому стимулі

Інструкція. Дитині пропонують розглянути малюнок і визначити, які предмети там зображено, вказати їх кількість.

Орієнтовні ігри за джерелом:

- 1) Знайди тварин <https://www.pinterest.com/pin/365706432254675401/>
- 2) Підготовка до школи <https://logiclike.com/uk/rozvytok-navchannya/uvaga>
- 3) Знайди відмінності <https://www.pinterest.com/pin/1011410028796143482/>
- 4) Скільки тварин ти бачиш на малюнку <https://ua.depositphotos.com/similar-images/259572154.html>

Розвиток вибіркової уваги**Гра «Знайди групу предметів»**

Мета: формувати вибірковість уваги на зоровому стимулі

Інструкція. Дитині пропонують розглянути малюнок і знайти певну групу предметів серед інших зображень.

Орієнтовні ігри за джерелом:

- 1) Знайди іграшки <https://www.pinterest.com/pin/314477986492220922/>
- 2) Знайди продукти <https://www.pinterest.com/pin/4714774600701536/>
- 3) Знайди 10 предметів на картинці
<https://www.pinterest.com/pin/193303008997390865/>
- 4) Підготовка до школи <https://logiclike.com/uk/rozvytok-navchannya/uvaga>

III етап

Мета: формувати вміння зосереджуватися увагу на вербальній інформації; розвиток розподілу та переключення уваги.

Розвиток розподілу уваги

Гра «Які слова зайві?»

Мета: формувати розподіл уваги.

Інструкція. Дитині читають слова, її завдання – уважно слухати текст й віднайти зайве слово, яке не підходить до змісту.

- В лісу ми збирали гриби, ягоди, шишки і капусту.
- В саду можна побачити мурах, метеликів, птахів крота і крокодила.
- По дорозі їде трактор, велосипед, човен, самокат, автомобіль, літак.
- В річці живуть карасі, щуки, соми, кажани, видри.
- Хутро має кіт, пес, папуга, заєць, дельфін.

Розвиток навичок переключення уваги

Дидактична гра «Назви і порахуй»

Мета: формувати навички переключення уваги.

Інструкція. Дорослий пропонує дитині уважно розглянути картинку, на якій зображено тварин (котик і зайчик). Їй потрібно присвоїти їм порядковий номер і назву. Наприклад: перший котик, перший зайчик, другий зайчик, другий котик і т.п.

Орієнтовні ігри за джерелом:

- 1) Порахуй тваринок і озвуч їх емоції https://ru.freepik.com/free-vector/expression-of-emotion-concept-set-cat-character-in-diffetent-animal-emotions_18779007.htm?query=undefined#from_view=detail_alsolike
- 2) Порахуй предмети і озвуч їх назви https://ru.freepik.com/premium-icon/thanksgiving_26013044.htm?query=undefined#from_view=detail_alsolike

Додаток Ж. 5.6.

Нейромоторна функційність
Формування кистьового праксису

Мета: формувати узгоджену моторику пальців рук; розвинути диференційовані рухи рук; сформувати вміння виконувати дії з предметами.

Етап	Вид роботи
<p style="text-align: center;"><i>I етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння за зразком та відповідно до музичного супроводу відтворювати позиції пальців рук</i></p>	Вправа моторно-кистьова «Диференційовані рухи руки»
<p style="text-align: center;"><i>II етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння за зразком та мовленнєвим супроводом відтворювати позиції пальців рук та диференційовані рухи руки</i></p>	Вправа моторно-кистьова «Пальчикові танці» Вправа моторно-кистьова «Пальчикова руханка» Вправа моторно-кистьова «Пальчикова гімнастика»
<p style="text-align: center;"><i>III етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння за вербальною інструкцією виконувати пальцями рук дії з різними предметами</i></p>	<p><u>Суміжні завдання що спрямовані на розвиток зорово-моторної координації:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ігри-конструювання («Шнурування», «Намисто», «Пазли», «Орігамі», та ін.); • артвправи («Малювання ватними паличками», «Обведи контур», «З'єднай крапки за цифрами», «Розмалюй по цифрам» тощо); • графомоторні вправи («Обведи літери по крапкам», «Обведи цифри по крапкам» та ін.).

I етап

Мета: формувати вміння за зразком та відповідно до музичного супроводу відтворювати позиції пальців рук.

Вправа моторно-кистьова «Диференційовані рухи руки»

Мета: розвинути кінетичний праксис рук; формувати чуття ритму, концентрацію уваги, самоконтроль.

Інструкція. Дорослий демонструє позицію рук, а дитина повторює її. Для кращої візуалізації показують відеозразки з музичним супроводом.

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Диференційовані рухи <https://www.youtube.com/watch?v=d0EcC4DJCFc>
- 2) Музична гра «Веселий ритм» <https://www.youtube.com/watch?v=nqqItZ6wQRM>
- 3) Halloween Steady Beat Body Percussion for Elementary Music <https://www.youtube.com/watch?v=06-rCgatMQ0>
- 4) Brain Break Hand Exercise Warm Up to 'Twinkle Twinkle Little Star' for Beginner <https://www.youtube.com/watch?v=5he1sCixSLM>
- 5) Кінезіологічні вправи. Казочка про двох кошенят. <https://www.youtube.com/watch?v=eXlbaGCCcOA>
- 6) Нейроігри для дітей. <https://www.youtube.com/watch?v=97tfZbmdE1w>

II етап

























Мета: сформувати вміння за зразком та мовленнєвим супроводом відтворювати позиції пальців рук та диференційовані рухи руки.

Вправа моторно-кистьова «Пальчикові танці»

Мета: формувати кінестетичний пальцевий праксис та кінетичні рухи рук; сформувати чуття ритму, концентрацію уваги, самоконтроль.

Інструкція. Педагог включає ритмічну музику, демонструє перед дитиною «пальчикові танці» і просить її повторювати за ним. Наприклад: зімкнення та розімкнення долоні, з'єднання та роз'єднання вказівного і великого пальця в кільце. Виконується вправа спочатку правою кистю руки, потім лівою, в кінці обома руками, на завершення плескаємо в долоні. Завдання ускладнюється чергуванням пальців та рук. Вправа може трансформуватись і використовуватись на різних заняттях як рухова розминка для зміни виду діяльності.

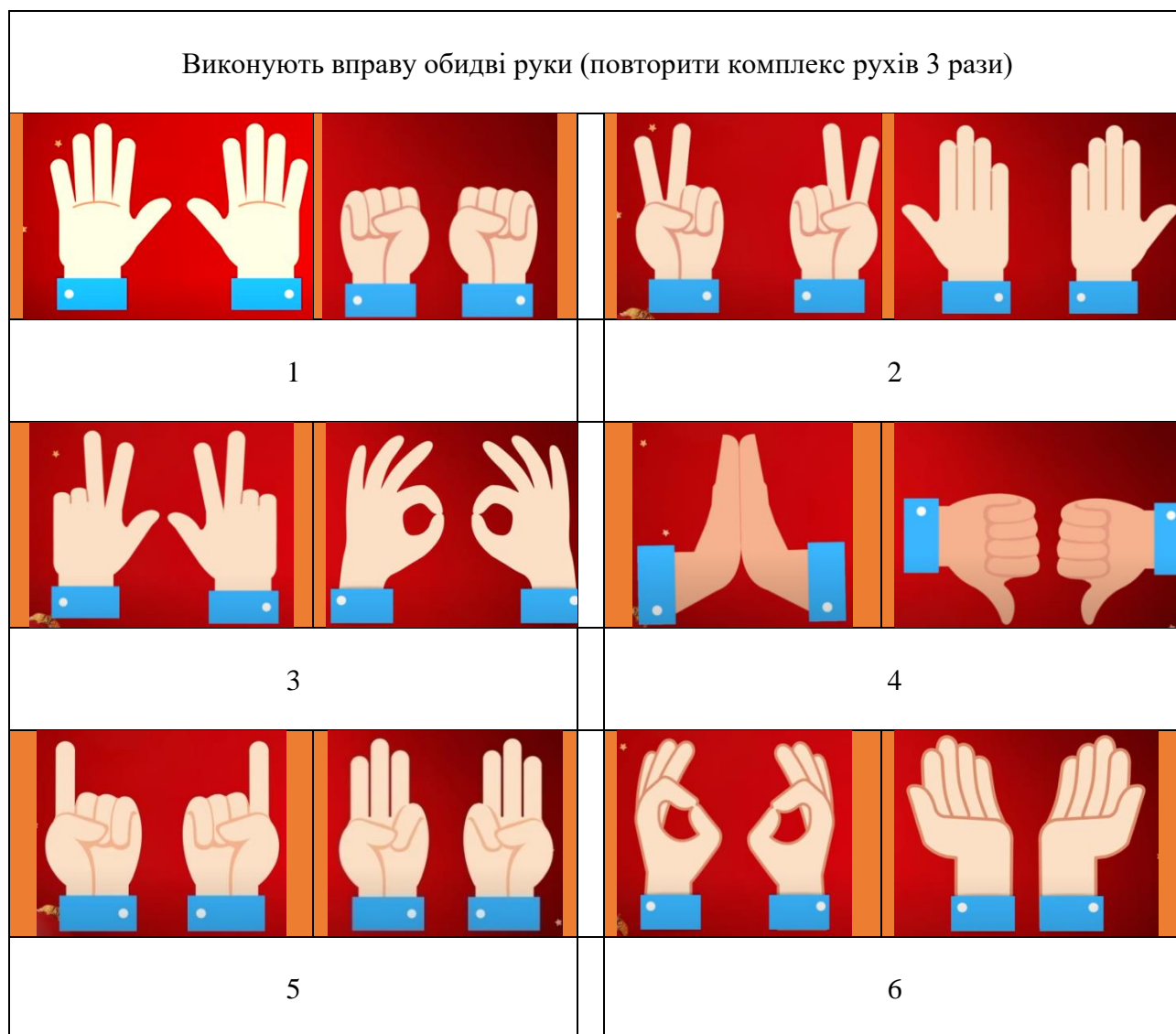
Зразок танцювальних рухів рук

Виконує вправу права рука			
			
1	2	3	4
			
5	6	7	8
Виконує вправу ліва рука			
			
1	2	3	4
			
5	6	7	8
Виконують вправу обидві руки			
			
1		2	
			
3		4	

Вправа моторно-кистьова «Пальчикова руханка»

Мета: формувати кінстетичний пальцевий праксис та кінетичні рухи рук; сформувати чуття ритму; підвищити рівень концентрації уваги, самоконтролю.

Інструкція. Дитині демонструють відео пальчикової гімнастики. Завдання – під музичний супровід повторювати рухи рук і пальців разом з педагогом.



Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Пальчикова гімнастика <https://youtu.be/G3sgLZtp9Ck>



















Вправа моторно-кистьова «Пальчикова гімнастика»

Мета: формувати кінстетичний пальцевий праксис та кінетичні рухи рук; сформувати чуття ритму, концентрацію уваги, самоконтроль.

Інструкція. Дитині демонструють відео пальчикової гімнастики. Разом з педагогом вона має повторювати рухи рук і пальців, які висвітлюються на екрані.










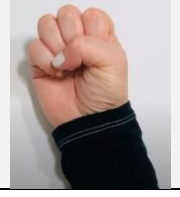






I. Виконується вправа правою рукою, потім лівою, в кінці – обома: «кулак», «долоня» (розкрита долоня ставиться на стіл), «гусак» (з позиції «кулак» витягуємо вперед вказівний та великий пальці), «Ок» (з позиції «долоня» з'єднуємо вказівний та великий пальці).

I комплекс вправ

Виконує вправу права рука (повторити комплекс рухів 4 рази)				
				
0	1	2	3	4
Виконує вправу ліва рука (повторити комплекс рухів 4 рази)				
				
0	1	2	3	4
Виконують вправу обидві руки (повторити комплекс рухів 4 рази)				
				
0	1	2		
				
0	1	2		

















II. Виконується вправа правою рукою, потім лівою, в кінці – обома: «кулак», «клас» (з позиції «кулак» витягуємо вперед великий палець), «кулак», «заєць» (з позиції «кулак» витягуємо вперед вказівний та середній пальці).

II комплекс вправ

Виконує вправу права рука				
				Повторити комплекс рухів 4 рази
1	2	3	4	
Виконує вправу ліва рука				
				Повторити комплекс рухів 4 рази
1	2	3	4	
Виконують вправу обидві руки				
				Повторити комплекс рухів 4 рази
1		2		
				
3		4		

III. Виконується вправа правою рукою, потім лівою, в кінці – обома: «долоня», «погано» (з позиції «кулак» витягуємо донизу великий палець), «долоня», «вказівний» (з позиції кулак витягуємо вперед вказівний палець).

III комплекс вправ

Виконує вправу права рука				
				Повторити комплекс рухів 4 рази
1	2	3	4	
Виконує вправу ліва рука				
				Повторити комплекс рухів 4 рази
1	2	3	4	
Виконують вправу обидві руки				
				Повторити комплекс рухів 4 рази
1		2		
				
3		4		

IV. Виконують вправу обома руками: «плескання в долоні», «розкрити долоні», «плескання в долоні», «обіймання» (права долоня з'єднується з лівою).

IV комплекс вправ

Виконують вправу обидві руки				Повторити комплекс рухів 4 рази
				
1		2		
				
3		4		

V. Виконують вправу обома руками: «обіймання» (права долоня з'єднується з лівою), «голуби» (долоні розкриті, великі пальці поряд), «обіймання», «плескання в долоні».

V комплекс вправ

Виконують вправу обидві руки				Повторити комплекс рухів 4 рази
				
1	2			
				
3	4			

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) BRAIN GYM Warm Up with Emoji and Metronome 1 Fine Motor Exercise for fingers, hands 1 Handwriting https://youtu.be/Iatni_Jk9ks,
- 2) HANDWRITING WARM UPS 1 Hand and Finger Exercises Teletherapy 1 Occupational Therapy for Kids Writing <https://youtu.be/xH0e9yHANjk>
- 3) HANDWRITING WARMS UPS With Pencil 1 Beginner Hand and Finger Exercises for Kids <https://youtu.be/gMpq7ql9fAw>
- 4) Brain Break Hand Exercise Warm Up to 'Twinkle Twinkle Little Star' for Beginner <https://youtu.be/5he1sCixSLM>

- 5) Hands Gymnastics, Fingers Warm Up & Brain Break with Emoji
<https://youtu.be/G3sgLZtp9Ck>
https://youtu.be/Iatni_Jk9ks
- 6) Пальчикові ігри з олівцями, дрібна моторика
[youtube.com/watch?v=-dTeN8QdB4Q](https://www.youtube.com/watch?v=-dTeN8QdB4Q)
- 7) Пальчикова гімнастика. Кінезіологічні вправи 2
<https://www.youtube.com/watch?v=GYJw-sVZW4w>

III етап

Мета: формувати вміння за вербальною інструкцією виконувати пальцями рук дії з різними предметами.

Для формування вмінь виконувати пальцями рук дії з різними предметами використовуємо завдання, що розроблені для розвитку «зорово-моторної координації».

Додаток Ж. 5.7.

Формування орального праксису

Мета: формувати вміння виконувати статичні та динамічні артикуляційні рухи обличчя, губ та язика

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: формувати статичні (кінестетичні) артикуляційні рухи обличчя, губ та язика</i></p>	<p>Бесіда. «Будова артикуляційного апарату» Вправа «Артикуляційна розминка»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Усмішка» • «Трубочка» • «Лопатка» • «Голочка» • «Чашка» • «Конячка» • «Смачне варення» • «Гойдалка» • «Годинник» • «Парканчик» • «Неслухняний язичок» • «Чисті зуби» • «Гірка» • «Літачок» • «Бублик» • «Маляр» • «Кошеня п'є молоко» • «Змійка» • «Індичата» • «Пароплав» • «Грибочок» • «Гармоніка» • «Барабан» • «Кішка сердиться»
<p><i>II етап</i> <i>Мета: формувати динамічні (кінетичні) артикуляційні рухи губ та язика</i></p>	<p>Вправа «Артикуляційна гімнастика»</p>
<p><i>III етап</i> <i>Мета: формувати вміння за вербальною інструкцією (без зорового підкріплення) виконувати статичні та динамічні артикуляційні рухи</i></p>	<p>Вправа «Артикуляційна розминка» Вправа «Артикуляційна гімнастика»</p>

І етап

Мета: формувати статичні (кінестетичні) артикуляційні рухи обличчя, губ та язика.

Бесіда. «Будова артикуляційного апарату»

Мета: формувати уявлення про будову артикуляційного апарату.

Інструкція. Дорослий знайомить дитину із будовою артикуляційного апарату.

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Казка про Язичок. Ознайомлення дітей із будовою артикуляційного апарату.
- 2) Артикуляційна гімнастика <https://www.youtube.com/watch?v=7JXVscAK7Nk>

Вправа «Артикуляційна розминка»

Мета: формувати вміння утримувати органи артикуляції в заданому положенні.

Інструкція. Педагог демонструє зразок артикуляційної позиції (самостійно або з картинки, відеопрезентації). Просить дитину утримувати органи артикуляції в потрібному положенні від трьох до п'яти секунд.

- **«Усмішка».** Губи розтягнені в усмішці, верхні і нижні зуби зімкнені, їх добре видно. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд.
- **«Трубочка».** Губи витягнуті вперед (зуби зімкнуті). Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд
- **«Лопатка».** Широкий, розслаблений язик висунути, покласти на нижню губу. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд.
- **«Голочка».** Усміхнутися, висунути язик уперед. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд.
- **«Чашка».** Відкрити рот, бічні та передні краї широкого язика підняти догори. Не торкатися зубів. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд
- **«Конячка»** (кляцання язиком). Витягнути рот. Присмоктати язик до піднебіння, кляцати язиком. Спочатку повільно, потім швидше, розтягуючи під'язичну зв'язку. Повторити чотири-п'ять разів
- **«Смачне варення».** Висунути широкий язик, облизати верхню губу і схвати язик углиб рота. Повторити чотири-п'ять разів.
- **«Гойдалка».** Відкрити рот, напруженим язиком тягтися до верхніх та нижніх зубів по черзі. Повторити чотири-п'ять разів.
- **«Годинник».** Відкрити рот, розтягнути в усмішці губи, кінчиком вузького язика тягнутися то до правого, то до лівого вуха (в різні куточки рота). Стежити, щоб щелепа й губи не рухалися. Виконувати чотири-п'ять разів.
- **«Парканчик».** Губи розтягнені в усмішці, верхні і нижні зуби зімкнені, їх добре видно.
- **«Неслухняний язичок».** Широкий, розслаблений язик висунути, покласти на нижню губу і промовляти «пя-пя-пя». Виконувати чотири-п'ять разів.

- **«Чисті зуби».** Відкрити рот, розтягнути в усмішці губи, кінчиком язика «чистити» внутрішню сторону нижніх зубів. Виконувати чотири-п'ять разів.
- **«Гірка».** Відкрити рот, кінчик язика захований за нижні різці, спинка язика піднята вгору. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд.
- **«Літачок».** Дитині потрібно в спеціальному артикуляційному положенні здути ватну кульку, що знаходиться на її носі: відкрити рот, розтягнути в невеликій усмішці губи, широкий язик покласти на нижню губу, спрямовувати видихуване повітря на кінчик язика. Виконувати чотири-п'ять разів
- **«Бублик».** Губи округлені, витягнуті вперед. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд.
- **«Маляр».** Відкрити рот, кінчик язика рухається періодично то до верхніх зубів, то до піднебіння. Виконувати чотири-п'ять разів.
- **«Кошеня п'є молоко».** Відкрити рот, бічні та передні краї широкого язика підняти догори. Не торкатися зубів. Кінчик язика рухається від нижньої губи до верхньої. Вправа триває від трьох до п'яти секунд.
- **«Змійка».** Відкрити широко рот. Висунути гострий кінчик язика, а потім прибрати його до рота. Вправу повторювати чотири-п'ять разів.
- **«Індичата».** Відкрити рот, покласти широкий язик на верхню губу; кінчик язика динамічно рухати то вправо, то вліво. Потім вправа виконується з участю голосу, в результаті має вийти дзвінке звукосполучення [бл]-[бл]-[бл]-[бл]. Вправа триває від трьох до п'яти секунд.
- **«Пароплав».** Відкрити рот, покласти широкий язик між зубами і промовляти звук [и]- [и]- [и]- [и]. Вправа триває від трьох до п'яти секунд.
- **«Грибочок».** Відкрити рот, присмоктати кінчик язика до верхнього піднебіння. Вправу повторювати від шести-семи разів.
- **«Гармоніка».** Відкрити рот, присмоктати кінчик язика до верхнього піднебіння. Рот з «прикріпленим» язиком почергово відкривати та закривати. Вправу повторювати від шести-семи разів.
- **«Барабан».** Відкрити рот, постукати кінчиком язика по авіолям, вимовляти динамічно та швидко звук [д]-[д]-[д]-[д]-[д].
- **«Кішка сердиться».** Відкрити рот, кінчик язика захований за нижні різці, його бічні краї притиснути до верхніх корінних зубів, спинка піднята вгору. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд.

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Гімнастика для ротика (артикуляційна) №1
<https://www.youtube.com/watch?v=ffxaloBdHaw>
- 2) Артикуляційна гімнастика. Розвиток і навчання дітей українською. Підготовка до школи <https://www.youtube.com/watch?v=VLWHsAAfbng>
- 3) Артикуляційна гімнастика (база)
<https://www.youtube.com/watch?v=ayrscEIIcOI>
- 4) Артикуляційна гімнастика (музика)
<https://www.youtube.com/watch?v=HcE3iNXfSKo>

II етап

Мета: формувати динамічні (кінетичні) артикуляційні рухи губ та язика.

Вправа «Артикуляційна гімнастика»

Мета: формувати вміння динамічно переключати з однієї на іншу позицію органи артикуляції.

Інструкція. Дитина за зразком педагога (можна використати відеопрезентації, артикуляційні зображення) переключає артикуляційні рухи з однієї позиції на іншу. Наприклад, язик – губи («Лопатка» – «Усмішка»), зміна позицій язика («Годинник», «Смачне варення»), зміна позицій губ («Усмішка» – «Трубочка»). Під час завдання органи артикуляції утримуються в потрібному положенні. Виконують чотири-п'ять разів.

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Артикуляційна гімнастика <https://www.facebook.com/watch/?v=612543382670270>

III етап

Мета: формувати вміння за вербальною інструкцією (без зорового підкріплення) виконувати статичні та динамічні артикуляційні рухи.

Вправа «Артикуляційна розминка»

Вправа «Артикуляційна гімнастика»

Додаток Ж. 5.8.

Формування артикуляційного праксису

Мета: формувати вміння правильно вимовляти звуки рідної мови

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: формувати знання про звуки мовлення та їх артикуляцію</i></p>	<p>Бесіда «Звуки мовлення» Гра «Склади слово із звуків» Гра «Назви слово заданим звуком» Гра «Знайди голосний звук» Гра «Знайди приголосний звук»</p>
<p><i>II етап</i> <i>Мета: формувати вміння чути та правильно вимовляти звуки мовлення під час їх постановки, диференціації та автоматизації</i></p>	<p>Корекція вимови свистячих звуків [с] -[с'], [з] - [з'], [ц] - [ц'] Корекція вимови шиплячих звуків [ш], [ж], [ч], звукосполучення [шч] Корекція вимови сонорних звуків [л], [л'] Корекція вимови сонорних звуків [р], [р'] Корекція вимови задньоязикових, твердих звуків [к], [г], [х] Корекція вимови середньоязикових звуків йотованого звукосполучення [йа] Автоматизація звуків Диференціація звуків</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Диференціація фонем</u> <p>Дидактична гра «Покажи предмет із заданим звуком» Дидактична гра «Закінч слово» Дидактична гра «Звук заблукав» Дидактична гра «Гра з м'ячем»</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Диференціація звуків в складах</u> <p>Дидактична гра «Одинакові чи різні» Дидактична гра «Поплескаємо» Дидактична гра «Що зайве?»</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Диференціація звуків в слові</u> <p>Дидактична гра «Правильно-неправильно» Дидактична гра «Слухай та вибирай» Дидактична гра «Яке слово відрізняється?»</p>
<p><i>III етап</i> <i>Мета: формувати вміння правильно вимовляти звуки мовлення</i></p>	<p>Закріплення правильного вживання звуків мовлення під час мовленнєвої діяльності</p>

Особливості корекційної роботи під час формування артикуляційного праксису

Логопедичний вплив. Корекція звуковимови у дітей з **дислалією** та **дизартрією** проводиться в три етапи. Зокрема, на *пропедевтично-грунтовному етапі* здійснюється підготовка артикуляційних вмінь, робота над диханням, розвиток оральної мускулатури, фонематичних процесів (сприймання, аналіз, уявлення), слухо-мовленнєвої пам'яті, вербальної уваги, дрібної моторики та інших складових психологічного компонента.

На *варіативно-послідовному етапі* паралельно з розвитком інтелектуальної функційності формується правильна звуковимова: постановка звуків (імітативним способом, за допомогою спеціального логопедичного інструментарію), їх диференціювання та автоматизація (ізолювано, в складах, складових рядах, у різних позиціях слова, в чистовиках, реченнях, текстах).

На *мовленнєво-активному етапі* відпрацьовується самоконтроль правильної вимови звука в мовленні під час спілкування з близьким оточенням.

У дітей з **ринолалією** корекційна робота з розвитку артикуляційного праксису проводиться у передопераційний та післяопераційний періоди. Зокрема, до операції працюють над постановкою звуків (доступних за артикуляцією), силою голосу, мовленнєвим диханням, оральною мускулатурою (логомасаж). Після операційного втручання здійснюється постановка інших спотворених звуків, проводиться логопедичний масаж (піднебіння), формується піднебінно-глоткове змикання, усувається назалізація.

Медичний вплив. Зубо-щелепні та щелепо-лицеві порушення коригуються ортодонтичним та хірургічним лікуванням: вузька під'язикова вуздечка – проведення френулопластики вуздечки язика; неправильний прикус – носіння ортодонтичних апаратів або ортогнатична операція; відкрита ринолалія – хірургічна допомога (уранопластика, хейлопластика, велофарингопластика); дизартричні розлади – медикаментозне лікування, фізіотерапевтична реабілітація (ЛФК, масажі, нейророзвиваюча терапія – Бобат-терапія та ін.)

І етап

Мета: формувати знання про звуки мовлення та їх артикуляцію.

Бесіда «Звуки мовлення»

Мета: формувати знання про звуки мовлення

Інструкція. Педагог розповідає дитині про походження звуків рідної мови.

Усі слова в мовленні складаються з окремих звуків. Звук є найменшою одиницею мовленнєвого потоку, з яких утворюються слова. Звуки формуються за допомогою апарату мовлення.

Деякі звуки формуються за участю голосу ([a], [o], [y], [e], [и], [i]) їх називають *голосними*. Інші звуки, що утворюються за участю голосу та шуму називаються *приголосними*. З перевагою голосу – це сонорні приголосні, а саме: [в], [й], [р], [р'], [м], [н], [н'], [л], [л']; з перевагою шуму – дзвінкі приголосні, такі як: [б], [д], [д'], [з], [з'], [дз], [дз'], [ж], [дж], [Г], [г] та глухі приголосні – [п], [т], [т'], [с], [с'], [ц], [ц'], [ш], [ч], [к], [х], [ф].

Під час вимови звука утворюється певна позиція органів мовлення, яку називають артикуляцією.

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Артикуляція голосних звуків мовлення
https://logopedia.com.ua/logopedam_u/artykuliatsiia-holosnykh-zvukiv/
- 2) Артикуляція приголосних звуків мовлення
https://logopedia.com.ua/logopedam_u/artykuliatsiia-pryholosnykh-zvukiv/
- 3) Звуки. Голосні та приголосні звуки http://defectsurdo.blogspot.com/p/blog-page_26.html
- 4) Артикуляція звуків <https://www.youtube.com/watch?v=39DBcZaa2KE>
- 5) Немовні звуки <https://www.youtube.com/watch?v=tea3aURfwQc>
- 6) Голосні звуки <https://www.youtube.com/watch?v=5pzq7iGTlkk>
- 7) Приголосні звуки. <https://www.youtube.com/watch?v=I7ZxA5UcKfE>
- 8) Дзвінкі та глухі приголосні.
<https://www.youtube.com/watch?v=zWMmD8RQTd4>
- 9) Правильна артикуляція <http://logopedia.in.ua/porushennya-vymovy-svystyachyh-zvukiv.html>
- 10) Казка про звуки <https://youtu.be/bXKIYVb1sbc>

Гра «Склади слово зі звуків»

Мета: формувати вміння чути звуки мовлення, утворювати з них слова.

Інструкція. Педагог повільно читає звуки, завдання дитини – уважно їх послухати і назвати слово. Наприклад, [с, о, в, а] – сова; [к, а, ш, а] – каша.

Гра «Назви слово заданим звуком»

Мета: сформувати вміння чути звуки мовлення, співвідносити їх зі словом.

Інструкція. Дитині пропонують послухати звук і назвати слова, в яких він є. Завдання ускладнюється збільшенням звуків. Наприклад, [с] – сова, стілець, миска...; [а], [ш] – каша, шапка, мишка.

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Корекція мовлення http://defectsurdo.blogspot.com/p/blog-page_26.html
- 2) Методична скарбничка <http://logopedy.ks.ua/casket>

Гра «Знайди голосний звук»

Мета: формувати вміння чути звуки мовлення, співвідносити їх зі словом.

Інструкція. Дитині розповідають про голосні звуки мовлення, демонструють їх артикуляційну позицію. Просять подивитися на картинки і назвати предмети, в назвах яких є відповідний звук.

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Вивчаємо голосні звуки. <https://youtu.be/wKB4ve0tqiQ>
- 2) Артикуляція голосних звуків <https://vseosvita.ua/library/embed/0100ai0y-6269.ppt.html>
- 3) Сигнальні картки для артикуляції голосних звуків https://youtu.be/gvw_96glM9M

Гра «Знайди приголосний звук»

Мета: формувати вміння чути та вимовляти приголосні звуки мовлення.

Інструкція: Дитині розповідають про приголосні звуки мовлення, демонструють їх артикуляційну позицію. Показують картинки і просять назвати предмети, в назвах яких є відповідний звук.

II етап

Мета: формувати вміння чути та правильно вимовляти звуки мовлення під час їх постановки, диференціації та автоматизації.

Корекція вимови свистячих звуків [с] – [с'], [з] – [з'], [ц] – [ц']

В умовах правильної артикуляційної позиції для вимови свистячих звуків губи розтягнуті в усмішці, повітря на видиху проходить тонким струменем крізь кінчик язика по жолобку його спинки. Під час спотвореної вимови артикуляція мовленнєвих органів змінена.

Логопедична корекція вимови свистячих звуків передбачає проведення пропедевтичних артикуляційних вправ: «Усмішка», «Трубочка», «Лопатка», «Парканчик», «Неслухняний язичок», «Чисті зуби», «Гірка», «Літачок».

Міжзубний сигматизм – під час вимови свистячих звуків кінчик язика (плаский, слабкий, не напружений, не втримує визначену позицію) просувається між передніми верхніми та нижніми зубами. Звуки цієї групи замінюється на глухий шиплячий звук.

При постановці звука [с] дитину просять зімкнути зуби, розтягнути рот в усмішці, втримувати язик за зубами. Спеціальними логопедичними інструментарієм логопед, натискаючи на кінчик язика, опускає його до нижніх

різців. Утримуючи задану артикуляційну позицію, дитина подовжено вимовляє звук [с].

Губно-зубний сигматизм – під час вимови звуків нижня губа закриває верхні зуби, утворюючи глухий звук. Для корекції неправильної звуковимови просять дитину розкрити губи (або утримувати нижню губу пальцями руки), кінчик язика в середині рота спрямувати до верхніх різців, між зубами утворити невелику щілину, крізь яку має виходити «холодне» повітря. Спробувати в цій артикуляційній позиції вимовити продовжний свистячий звук [с].

Боковий сигматизм – під час вимови звука [с] слабкий струм повітря виходить не через кінчик язика, а з його боків. На першому етапі корекційної роботи дитина має закріпити артикуляційні навички, а саме: утримувати «плаского» язика між зубами та спрямовувати струмінь видихуваного повітря на кінчик язика. Другим етапом логопедичного впливу є втримування язика за нижніми різцями.

Призубний сигматизм – язик напружений, його кінчик закриває щілину між зубами, заважаючи виходу повітря. Для подолання цього недоліку дитина має навчитись «розпластувати» язик в роті; утримувати кінчик язика між верхніми та нижніми різцями; спрямовувати видихуване повітря по середині язика на його кінчик. Наступним кроком є утримання широкого краю язика за зубами (за допомогою логопедичного інструментарію).

Носовий сигматизм – під час вимови свистячих звуків корінь язика перекриває м'яке піднебіння, яке опускається та утворює прохід для повітряного струменя, що видихається через ніс. Корекція порушення звуковимови відбувається в декілька етапів: закріплюють навичку правильного дихання – кінчик язика виставляється між передніми різцями, видихуваний струмінь повітря спрямовується повздовж середньої частини язика; кінчик язика направляють за нижні різці.

Парасигматизм свистячих звуків – заміна звуків [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц'] на шиплячі передньоязикові, какумінальні – [ш], [ж] або апікальні – [т], [д]. Під час логопедичної корекції робота відбувається поетапно: I – зменшення тону м'язів язика; II – перехід язика в міжзубну позицію; III – опущення язика за нижні різці.

Після постановки звука [с] починається робота зі звуком [з]. До відповідних артикуляційних позицій додається гучність голосу. Під час почергової вимови звуків [с], [з] дитина може добре відчувати вібрацію голосових зв'язок, поставивши руку на свою шию.

Для постановки звука [ц] губи розтягнути в усмішку, звуки [т] і [с] промовляються спочатку почергово потім з'єднано: [т] – [с], [т] – [с], [тс] – [тс] – [ц].

Корекція вимови шиплячих звуків

[ш], [ж], [ч], **звукосполучення [шч]**

Правильна вимова звука [ш], [ж] передбачає певну артикуляційну позицію: губи округлені, дещо витягнуті вперед; зуби не стискаються; кінчик язика широкий, піднятий до твердого піднебіння, утворює з ним щілину; бічні краї язика знаходяться біля верхніх зубів; м'яке піднебіння перекриває вхід в

носову порожнину; голосові зв'язки не вібрують на звук [ш], вібрують на звук [ж]. Під час вимови звука [ч] змінюється положення язика, кінчик якого торкається нижніх зубів, а його передня частина вигинається і дотягується до альвеол і твердого піднебіння, утворюючи зімкнення, яке переходить в щілину; голосові зв'язки не вібрують.

Парасигматизм шиплячих звуків – заміна звуків [ш], [ж], [ч], [шч] іншими звуками.

Для виправлення порушень парасигматизму шиплячих звуків використовуємо такі артикуляційні вправи: «Лопатка», «Чашка», «Смачне варення», «Гойдалка», «Літачок», «Бублик», «Маляр», «Конячка».

Свистячий парасигматизм – переміщення язика в міжзубну щілину (між нижніми та верхніми зубами). Вимова звука [ш] подібна до [с].

Постановку звука [ш] проводимо поступово:

1) артикуляційна розминка (на початковому етапі проводиться перед дзеркалом і за зразком логопеда, після закріплених навичок – без зорового супроводу): почергова зміна артикуляційних позицій «Парканчик» – «Трубочка», які виконуються чітко та динамічно; широкий розслаблений язик покласти на нижню губу. Якщо язик напружений, то робимо вправу «Неслухняний язичок»; фіксуємо широкий язик на нижній губі «язичок спить» (утримуємо від трьох до п'яти секунд, слідкуємо, що б нижня губа не западала до рота, була розслабленою); вправа «Чашка» «Кошеня п'є молоко»; позиція «Чашка» і прибрати язик за верхні зуби. Утримувати в такому положенні від трьох до п'яти секунд;

2) постановка звука: передні зуби зблизити (між ними має бути невеличкий простір); кінчик язика поставити за верхні зуби; губи округлені, витягнуті вперед; для отримання звука [ш] видихуване повітря спрямовується на язик. Повітря тепле, виходить широким струменем. Якщо губи розслаблені, то для фіксації округленого положення пальцями рук легенько стискають обидві щічки;

3) під час виконання завдання важливо акцентувати увагу дитини на розрізнення правильної та спотвореної вимови звука. Для підкріплення мотивації успіху завершувати заняття варто під час успішного його виконання.

Під час постановки звука [ж] підключаємо силу голосу. Для виконання цього завдання руку дитини кладемо на її шию і почергово вимовляємо звуки [ш], [ж]. Дати можливість дитині самостійно проаналізувати звукові зміни.

Губно-зубний парасигматизм – перекриття нижньою губою верхніх зубів перетворює звук [ш] на [ф]. Під час постановки звука [ш] з дитиною відпрацьовують фонетичні вправи, спрямовані на розрізнення звуків [ш] і [ф]; налаштовують артикуляційні органи, виконуючи спеціально підібрані вправи. Наступним завданням стає закріплення правильної артикуляційної позиції звука: губи розкриті (можна притримати верхню губу пальцями руки), між зубами утворити невелику щілину; кінчик язика широкий, знаходиться за зубами; утримуючи задану артикуляційну позицію, дитина дме на язик та продовжено вимовляє звук [с]. Під час вимови широкий край язика переміщують з нижньої позиції у верхню.

Призубний парасигматизм – язик напружений, його кінчик впирається у верхні зуби, перекриває струмінь видихуваного повітря, перетворюючи звук [ш] на [т]. На початку логопедичної роботи з дитиною відпрацьовують фонетичну диференціацію звуків [ш] і [т]; звертають увагу на специфіку вимови цих звуків, зокрема під час вимови звука [ш] язик плаский, не напружений; струмінь видихуваного повітря теплий, безперешкодно виходить із боків язика. Натомість під час вимови звука [т] кінчик язика напружений, впирається у верхні альвеоли; струмінь повітря наштовхується на міцно зімкнуті передні зуби та язик, які перешкоджають його виходу. Тому звук виходить уривчастий та глухий.

Наступним етапом роботи є налаштування органів артикуляції спеціальними артикуляційними вправами; утримування широкого язика між верхніми та нижніми зубами; спрямування вдихуваного повітря на кінчик язика для утворення міжзубного звука [с]; логопедичним інструментарієм широкий передній край язика відсовують за зуби і піднімають догори. Далі формується артикуляційна позиція звука [ш].

Для постановки звука [ч] пропонують дитині вимовляти по черзі, а потім з'єднано два звуки [т] і [ш]: [т], [ш], [тш] – [тш] – [тш] поки не почує звук [ч].

Звукосполучення [шч] отримуємо під час динамічної промови двох звуків [ш] і [ч].

Корекція вимови сонорних звуків [л], [л']

Для правильної вимови звука [л] артикуляційні органи набувають такого положення: губи та зуби привідкриті; кінчик язика торкається верхніх зубів або альвеоли; корінь язика піднімається до м'якого піднебіння, яке закриває прохід в носову порожнину; видихуваний струмінь повітря проходить по утвореному жолобку язика; голосові зв'язки вібрують.

Ламбдацизм – порушення вимови звуків [л], [л'], їх відсутність, спотворена або пом'якшена вимова. **Параламбдацизм** – заміна звуків [л], [л'] іншими звуками, такими як: [и], [й], [в], [у].

Для корекції цього звука відпрацьовують наступні артикуляційні вправи «Усмішка», «Змійка», «Маляр», «Неслухняний язичок», «Лопатка», «Трубочка», «Чашка», «Конячка», «Смачне варення», «Гойдалка», «Індичата», «Пароплав».

Постановка: 1) кінчик язика висунути з рота, стиснути його передніми зубами; вимовити звук [и] – [и] – [и]; відсунути кінчик язика за передні верхні зуби; закріпити вимову звуку [л]; 2) під час вимови звука [а] почергово спрямовуємо кінчик язика то до верхніх, то до нижніх зубів, отримуючи звукосполучення [ла] – [ла] – [ла] – [ла]; 3) для виправлення губної вимови до автоматизму відпрацьовують вправи «Трубочка», «Усмішка», потім переходять до постановки правильної артикуляції звука [л]; для корекції звука [л'] проводять фонетичне порівняння твердого та м'якого звуків, а саме: вимова твердого звука [л] з голосними [і], [я], [ю], [є] та [и], [а], [е] і отримання м'якого та твердого звукосполучення: [лі] – [ли], [ля] – [ла], [ле] – [ле].

Корекція вимови сонорних звуків [р], [р']

Ротацізм – порушення вимови звуків [р], [р'] (відсутність, заміна звука, спотворена вимова). Причинами неправильної вимови є функційні, фізіологічні та органічні порушення, що призводять до специфічних змін у розвитку артикуляційних органів: непластична, коротка під'язикова вуздечка, вузьке піднебіння, маленький, товстий або тонкий язик тощо.

Горлова вимова звука [р] нагадує звукосполучення [гр]. Це французька або гаркава вимова, під час якої губи напіврозкриті, зуби незімкнені, язик підтягнутий до верхніх зубів, струмінь видихуваного повітря вібрує не кінчик язика, а м'яке піднебіння (велярний [р]) або здійснює коливання маленького язичка (увулярний [р]).

Бокова вимова звука [р]: під час видихування повітря відбувається вібрація бокової частини язика замість вібрації його кінчика, що спричиняє спотворення звука.

Щічна вимова звука [р]: губи напіввідкриті, зуби зімкнені або мають щілину, язик м'який, з одного боку притиснутий до верхніх зубів, з іншого опущений, пропускає струмінь видихуваного повітря, утворюючи звукосполучення [рль].

Носова вимова звука [р]: губи напіввідкриті, зуби розімкнені, кінчик язика не вібрує та притиснутий догори твердого піднебіння, м'яке піднебіння пропускає видихуване повітря в носову порожнину, утворюючи звукосполучення [нг].

Одноударна вимова звука [р] – язик м'який, маленький або короткий, що викликає труднощі втримування його широкої частини біля верхніх альвеол, вібрація відсутня.

Параротацізм – заміна звуків [р], [р'] іншими звуками, такими як: [л], [л'], [в], [й], [г], [и].

Під час правильної вимови звука [р] артикуляційні органи мають займати наступне положення: зуби незімкнені; бокові краї язика підняті, торкаються верхніх зубів; кінчик язика спрямований до верхньої альвеоли [р] або зубів ([р']) та вібрує під струменем видихуваного повітря; м'яке піднебіння перекриває вхід в носову порожнину; голосові зв'язки вібрують.

Для постановки звука [р] відпрацьовують ряд артикуляційних вправ, таких як: «Літак», «Барабан», «Маляр», «Неслухняний язичок», «Чашка», «Конячка», «Смачне варення», «Гойдалка», «Гармошка», «Грибочок».

Постановка звука [р] проводиться поетапно: 1) формування фонематичних процесів; 2) робота над правильною артикуляцією язика: підняття язика в позицію «Чашка» (до положення звука [д]); робота над вимовою фрикативного звука (без належної вібрації) під час фіксації позиції «Чашка» та спрямовування крізь щілину між кінчиком язика та верхніми альвеолами видихуваного повітря, яке утворює звукосполучення [дж] або [дз]; 3) формування вібрації язика, що забезпечує швидка, динамічна вимова на одному подиху звука [д].

Корекція вимови задньоязикових, твердих звуків [к], [г], [х]

Порушення вимови задньоязикових, твердих звуків [к], [г], [х] називають капацізмом, який поділяється на такі види: відсутність задньоязикових звуків; гортанна (потріскуваний гортанний звук), бічна (при дизартріях, коли повітря виходить не по середній лінії язика, а через бічні ділянки ротової порожнини), носова (відкрита ринолалія – задньоязикові звуки набувають носового відтінку) вимова звука.

Паракапактизм – заміна звука [к] на [т] або [х].

Парагаматизм – заміна звука [г] на [д] або [к].

Парахитизм – заміна звука [х] на [к], [т], [с].

Під час артикуляції звука [к] верхні і нижні зуби привідкриті, передня частина язика знаходиться в нижньому положенні, кінчик не торкається нижніх зубів; язик і піднебіння відкриваються під тиском повітряного струменя; голосові зв'язки не вібрують. Артикуляція [г] подібна до звука [к], за винятком того, що голосові зв'язки вібрують. Під час артикуляції звука [х] кінчик язика опущений і торкається нижніх зубів. Передня та середня частини спинки язика займають нижнє положення, задня його частина змикається із піднебінням: по середній лінії язика утворюється жолобок, через який видихуване повітря виробляє шум.

Для корекції задньоязикових твердих звуків [к], [г], [х] відпрацьовують такі артикуляційні вправи, як: «Гірка», «Котушка», «Літачок», здійснюють імітацію пиття води, покашлювання, ікання, позіхання.

Постановка звука [к] відбувається внаслідок правильного наслідування вимови або із механічною допомогою. Дитині пропонують тривало вимовляти звук [т] у нижній артикуляції або склади та-та-та, одночасно натискаючи шпателем чи зондом на передню частину язика й просовуючи язик у глибину ротової порожнини до утворення зімкнення спинки язика з піднебінням. При паракапацізмі додатково відпрацьовують диференціацію звуків.

Після постановки звука [к] відбувається робота над звуком [г]. До відповідних артикуляційних позицій додається гучність голосу.

Постановку звука [х] проводять за артикуляцією, подібною до звука [с], дитину просять вимовляти склад «са» і логопедичним інструментарієм (зондом, шпателем) спрямовують язик у задню частину рота до тих пір, поки не буде чути звукосполучення [хя]: [ся] – [ся] – [хя].

Корекція вимови середньоязикових звуків

йотованого звукосполучення

Йотацізм – заміна звука «й» або його відсутність. Відбувається порушена вимова йотованих звукосполучень [йа], [йо], [йе], [йу], [йі]. Вони вимовляються неправильно або замінюються іншими звуками, наприклад, звукосполучення звуків [йі] на [лі].

Для виправлення вимови середньоязикових звуків йотованого звукосполучення використовують наступні підготовчі вправи: артикуляційні – «Гірка», «Кішка сердиться»; дихальні – «Гарячий млинець», «Гріємо руки».

Постановка йотованого звукосполучення виконується різними способами:

1) перед дзеркалом за зразком логопеда відпрацьовують артикуляційну позицію та напрямок струменю видихуваного повітря, спрямованого донизу під час подовженої вимови звука [й] – [й] – [й]);

2) робота над правильною артикуляцією язика: кінчик язика напружено вперти в нижні зуби, вигинати доверху передню частину спинки язика. Під час виконання тренувальної вправи язик спочатку набуває твердого та напруженого стану, потім розслабляється, стає м'яким, його вигин зменшується;

3) швидка вимова звукосполучень [йа] – [йа] призводить до йотованої «я»;

4) вимова за наслідуванням вигуків АЙ! ОЙ!;

5) під час вимови звука [і] сильно видихувати струмінь повітря;

6) постановка йотованого звукосполучення за допомогою зондів («Шпатель», «Постановочний»): відсовуємо язик вглиб рота та отримуємо спочатку звукосполучення [за], потім [йа] і надалі [й].

7) під час зміни звука [й] на [і] або [л'] відпрацьовують диференціацію із звуками-замінниками в складах, словах та реченнях.

Орієнтовні вправи за джерелом:

Корекція-звуківимови <https://sites.google.com/view/logoped-nakarantyni/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0/%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%B7%D0%B2%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8>

Автоматизація звуків

Мета: формувати вміння правильно вимовляти звуки в складах, словах, реченнях; розвинути вміння контролювати правильну вимову звуків в словах під час спілкування.

Інструкція. Автоматизація будь-якого звука проводиться поетапно:

- вимова звука в прямих складах (наприклад, –ша, –шо, –шу);
- вимова звука в зворотних складах (–аш, –ош, –уш);
- вимова звука в складах інтервокальної позиції (–аша, –ошо, –ушу);
- вимова звука у складах зі збігом приголосних (–штра, –шкреб);
- вимова звука на початку слова (шах, шов, шум);
- вимова звука наприкінці слова (миш, душ);
- вимова звука в середині слова (каша, кішка);
- вимова звука у словах зі збігом приголосних (школа, штраф, пионо);
- вимова звука у словах і реченнях (шафа; Даша вишивала вишиванку);
- вимова звука у прислів'ях і скоромовках (Ша, ша, ша – співає Маша);
- вимова звука в ускладнених складовою структурою словах (Попелюшка, шимпанзе, кишеньками).

Орієнтовні вправи за джерелом:

- 1) Автоматизація звука р <https://mromantika1.wixsite.com/mysite/kopiya-sh-2>
- 2) Автоматизація звуків <http://logopedy.ks.ua/casket>

Диференціація звуків

Мета: формувати вміння розрізняти звуки мовлення.

Інструкція. Проводити диференціацію звука комплексно з розвитком фонематичних процесів: розрізнення близьких за звучанням фонем; розрізнення правильної та неправильної вимови звуків; розрізнення звуків за їх твердістю та м'якістю, наприклад [с-с', з-з', т-т', д-д', л-л', р-р']; розрізнення звуків в слові.

Диференціація фонем

- розпізнавання звуку серед інших звуків слова;
- виділення голосних серед низки звуків;
- розпізнавання голосних у складах та односкладових словах;
- розпізнавання голосних серед складних слів;
- виділення приголосних серед інших звуків;
- розпізнавання приголосних в складних словах.

Дидактична гра «Покажи предмет із заданим звуком»

Мета: формувати вміння виділяти слова із заданим звуком; розвиток фонематичного аналізу та синтезу.

Інструкція. Педагог просить дитину принести предмет (показати картинку), у назві якого є певний звук.

Дидактична гра «Закінчи слово»

Мета: формувати слухову увагу та вміння підбирати потрібні слова.

Інструкція. Дорослий читає вірш, завдання дитини – закінчувати рядок потрібним словом відповідно до рими.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Загадки Марійки Підгірянки http://alexia-didlit.blogspot.com/2011/02/blog-post_16.html

Дидактична гра «Звук заблукав»

Мета: формувати слухову увагу, розвивати вміння підбирати слово відповідно до його лексичного значення.

Інструкція. Дорослий читає коротенькі речення і неправильно вимовляє одне зі слів (замінює звук). Завдання дитини – почути це слово і сказати його правильно. Наприклад: «У річці живе великий вусатий лак (рак)».

Дидактична гра «Гра з м'ячем»

Мета: формувати слухову увагу.

Інструкція. Дорослий вимовляє різні склади (слова). Завдання дитини – зловити м'яч, якщо почує певний звук в складах (словах).

Диференціація звуків в складах

Дидактична гра «Одинакові чи різні»

Мета: формувати вміння розрізняти склади серед інших складів.

Інструкція. Педагог пошепки на вушко дитині промовляє заданий склад. Потім вимовляє вголос ланцюжок різних складів. Завдання дитини – вказати на той склад, що промовлявся пошепки.

Дидактична гра «Поплескаємо»

Мета: формувати вміння ділити слово на склади.

Інструкція. Педагог пояснює дошкільникові, що є короткі та довгі слова. Промовляє їх, інтонаційно поділяючи на склади. Дитина виконує завдання разом з педагогом і самостійно, відплескуючи склади в долоні. Наприклад, «ка-ре-та» – «ка-ре-та».

Дидактична гра «Що зайве?»

Мета: формувати вміння розрізняти склади серед інших складів.

Інструкція. Педагог вимовляє ряди складів «па-па-па-ба-па», завдання дитини – плеснути в долоні, коли почує зайвий склад.

Диференціація звуків в слові

Дидактична гра «Правильно-неправильно»

Мета: формувати вміння розрізняти правильну та спотворену вимову слів.

Інструкція. **Варіант 1.** Педагог показує дитині картинку і озвучує її правильно та спотворено. Завдання дитини – уважно слухати й плеснути в долоні, коли дорослий помилиться.

Варіант 2. Педагог читає слова. Почувши серед них правильно вимовлене слово, дитина піднімає ліву руку, неправильно – праву.

Дидактична гра «Слухай та вибирай»

Мета: формувати вміння розрізняти слова серед інших слів.

Інструкція. Перед дитиною картинки з предметами, назви яких близькі до звучання: рак, лак, мак, бак; лом, сом; коза, коса; мишка, миска. Педагог озвучує декілька слів у певній послідовності, дошкільник їх обирає та розставляє в названому порядку.

Дидактична гра «Яке слово відрізняється?»

Мета: формувати вміння розрізняти слова серед інших слів.

Інструкція. Педагог читає дитині чотири слова, три з них однакові. Завдання дитини – на слух знайти слово, яке відрізняється від інших. Наприклад, сом, сом, сон, сом; будка, дудка, будка, будка тощо.

III етап

Мета: сформувати вміння правильно вимовляти звуки мовлення.

Закріплення правильного вживання звуків мовлення дітьми старшого дошкільного віку на мовленнєво-активному етапі відбувається під час мовленнєвої діяльності в умовах гри з однолітками та у процесі навчання.

Додаток Ж. 5.9.

Формування мотиваційної складової

Мета: формувати у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією знання про мотивацію, розкрити її значення у житті людини; розвинути бажання до спілкування з колективом однолітків та дорослими; сформувати інтерес до навчальної та пізнавальної діяльності.

Етап	Вид роботи
<p align="center"><i>I етап</i></p> <p align="center"><i>Мета: формувати знання про мотивацію та її вплив на діяльність</i></p>	<p align="center"><u>Знання про мотивацію</u></p> <p>Розповідь «Мотивація – це шлях до успіху» Бесіда «Сходинки до мети» Розповідь-казка «Дві жабки» Розповідь-притча «Позбався лихих думок та йди далі» Аналіз мотиваційних ситуацій</p>
<p align="center"><i>II етап</i></p> <p align="center"><i>Мета: формувати мотивацію до навчання</i></p>	<p>Гра «Полювання за скарбами» Гра «Картки завдань» Гра «Конструктор ідей» Гра «Чарівна торбинка» Гра «Віртуальна лабораторія» Гра «Моя професія» Артваправа «Домалою мене» Рухова активність «Шлях до успіху» Рухова активність «Пошук іграшок» Рухова активність «Веселі танці» Бесіда – гра «Скоро в школу!» Гра «Про що історія?»</p>
<p align="center"><i>III етап</i></p> <p align="center"><i>Мета: формувати інтерес до мовленнєвої діяльності</i></p>	<p>Гра «Розкажи про предмет» Гра «Вживаємо нові слова» Гра «Придумай історію» Гра «Зроби свій вибір» Гра «Чарівне слово» Гра «Мовленнєва естафета» Гра «Знайди пару» Гра «Фантастична тварина»</p>

І етап

Мета: ормувати знання про мотивацію та її вплив на діяльність.

Знання про мотивацію

Розповідь «Мотивація – це шлях до успіху»

Мета: ознайомити дітей старшого дошкільного віку із поняттям «мотивація», розкрити її важливість у житті людей; сформувати вміння уважного слухання вербальної інформації, аналізувати та робити висновки.

Інструкція. Дорослий пояснює дошкільникам, що мотивація – це енергія, яка спонукає до пізнавальної активності, забезпечує досягнення визначених цілей. Вона є важливим двигуном у будь-якому віці, зосереджує увагу на навчанні, поведінці та діях.

Дошкільникам пропонують послухати притчу «Можливості в перешкодах».

Одного разу жив допитливий, але багатий король. Він вирішив перевірити своїх співвітчизників, щоб дізнатися, хто має гарне ставлення до життя, а хто приділить час для розвитку країни. Він поставив величезний камінь прямо посередині дороги і сховався неподалік, щоб побачити, чи хтось спробує його зрушити.

Дорогою проходили заможні купці та придворні, жоден з них не зробив спроби зрушити камінець з місця, а просто проходили повз нього. Згодом під'їхав з вантажем овочів бідний селянин. Почав відсовувати камінь з дороги. Багато зусиль йому знадобилося, щоб звільнити шлях. Але, на його здивування під камінням він знайшов гаманець і записку від короля з надписом: «Це нагорода для людини, яка відсуне валун»

Мораль: Досить часто люди втікають від проблем і перешкод. Але історія чітко показує, як важливо бачити в кожній перешкоді можливість, яка може покращити наш стан. Витратьте трохи більше часу для усунення перешкод на своєму шляху та відчуйте смак перемоги!

Після прослуховування історії педагог обговорює її із дітьми. Доприкладу можна задати такі питання: «Чому заможні люди не питалися прибрати камінь з дороги?», «Що мотивувало селянина забрати камінь з свого шляху?», «Що отримав селянин у винагороду?», «Яких зусиль Ви приділяєте для досягнення своєї мети?», «Чи завжди працюєте наполегливо?» тощо.

Бесіда «Сходінки до мети»

Мета: навчити дітей ставити перед собою мету і визначати дії для її досягнення; сформувати вміння уважно слухати співрозмовника, логічно доповнювати та продовжувати розмову.

Інструкція. Педагог продовжує ознайомлювати дітей із сутністю мотивації. Під час бесіди обговорюється її важливість у житті людей. Дошкільникам пропонують подивитись короткометражний мультфільм «Пес-провідник» і подискутувати, відповідаючи на запитання дорослого. Наприклад: «Про що мультфільм?», «Хто головний герой?», «З якими труднощами він

зіштовхнувся?», «Як зміг їх подолати?», «Що потрібно робити, щоб досягти успіху?», «Як ви досягаєте своїх цілей?», «Що може вам заважати?», «Як ви долаєте труднощі?», «Чи часто не доводите справу до кінця?» тощо.

Мультфільм за джерелом:

1) «Пес провідник»
<https://youtu.be/07d2dXHYb94?list=PLshJpmmXcDiTC6xyuxPrAtSVAUYbswsri->

Розповідь-казка «Дві жабки»

Мета: формувати у дітей вміння визначати пріоритетні мотиви; вміти аналізувати ситуації та робити висновки.

Інструкція. Педагог пропонує дітям старшого дошкільного віку прослухати казку «Дві жабки» (Л. Пантелєєв), котра розкриває важливість мотивації для досягнення бажаного результату в своєму житті.

«Дві жабки»

Жили колись дві жабки. Були вони подруги і жили в одній канаві. Одна з них була справжня лісова жабка – спритна, смілива, весела. А друга була боягузка і ледарка. Про неї навіть казали, ніби вона народилася не в лісі, а десь у міському парку...

Якось вночі пішли жабки погуляти. Ідуть лісовою стежкою, як раптом бачать – стоїть хатка. А біля хатки – льох, а з того льоху пахне чимось смачним. Забралися вони до льоху, стали там грати та стрибати. Стрибали, стрибали, аж поки впали у глечик зі сметаною. І почали тонутися. Але ж тонутися їм, звісно, не хотілося, і тоді стали вони плавати й борсатися. У глечика були дуже слизькі й високі стінки, і жабкам було аж ніяк звідти не вибратися. Та жабка, що була ледаркою, думає: «Все одно мені звідси не вилізти, нащо ж мені дарма борсатися, краще вже одразу потонути». Подумала так і потонула.

А друга жабка думає: «Е, ні, потонути я завжди встигну, я краще ще трохи поборюся, поплаваю, хто знає, може воно щось із того й вийде». Тільки – ні, нічого не виходить, як не плавай, далеко не уплинеш. Проте не здається жабка. «Нічого! Адже я ще жива – отже, треба жити!». З останніх сил бореться хоробра жабка зі своєю жаб'ячою смертю, дригає лапками і думає: «Ні, не здамся!». Як раптом – що таке? Під ногами у жабки не сметана, а щось тверде, наче земля. Подивилася вона униз і здивувалася: грудка масла! «Адже це я сама, своїми лапками з рідкої сметани тверде масло збила!» – зраділа жабка. «Отже, добре я зробила, що одразу не потонула!». Подумала жабка так та й вистрибнула з глечика. І пострибала жабка додому, у ліс.

А друга жабка так і залишилася лежати у глечичку. Що ж... правду кажучи, сама ти, жабко, винна. Не зневірюйся! Не вмирай раніше за смерть.

Мораль казки: ніколи не можна здаватися й «опускати руки». Ваші зусилля й наполеглива праця обов'язково призведуть до успіху!

Після прослуховування казки з дітьми обговорюють дії двох персонажів.

Казка за джерелом:

1) Казка «Дві жабки» (Л. Пантелєєв) https://xn--80aaukc.xn--j1amh/pdf/dvi_zhabki.pdf

Розповідь-притча «Позбався лихих думок та йди далі»

Мета: формувати у дітей вміння визначати пріоритетні мотиви; вміти аналізувати ситуації та робити висновки.

Інструкція. Педагог пропонує дітям прослухати притчу «Позбався лихих думок та йди далі», котра спонукає людей не зупинятися перед перешкодами, а долати їх.

«Позбався лихих думок та йди далі»

Одного дня, чоловік повів осла на пасовище але по дорозі стався нещасний випадок. Осел переходячи по містку через глибокий рів не втримав рівноваги й впав донизу. Хазяїн щосили намагався допомогти тварині вибратися із ями, нажаль у нього нічого не виходило. Шкода стало чоловікові залишати нещасного помирати з голоду та холоду і вирішив він закопати тварину наживо. Почав засипати його землею. Відчувши на спині землю, осел струсив її і наступив на неї. Він робив це щоразу, коли на його тіло потрапляла земля. Зрештою осел досяг рівня землі й легко вибрався із рову та пішов пастися на зелені пасовища.

Мораль цієї притчи: якщо у житті трапляються проблеми їх необхідно «струсити» із себе (як осел землю), не зважати на них, а продовжувати рухатися до своєї мети. Кожен поганий досвід – це нове навчання.

Аналіз мотиваційних ситуацій

Мета: розвинути знання про мотивацію; пояснити важливість мотивації для досягнення мети; сформувати вміння аналізувати та висловлювати власну думку.

Інструкція. Для кращого усвідомлення дошкільниками знань про мотивацію можна використати короткометражні мультфільми, які підбирають до занять відповідно до вивченої теми.

Орієнтовні мультфільми за джерелом:

- 1) «Баранчик» <https://youtu.be/7WyR4AqRweY?list=PLshJpmmXcDiTC6xyyxPrAtSVAYbwsri->
- 2) «Пінгвін і страус» <https://youtu.be/7WyR4AqRweY?list=PLshJpmmXcDiTC6xyyxPrAtSVAYbwsri->
- 3) «Вітрила смерті» <https://youtu.be/7WyR4AqRweY?list=PLshJpmmXcDiTC6xyyxPrAtSVAYbwsri->
- 4) «Зліт» <https://youtu.be/eDkpVwrhYfo?list=PLshJpmmXcDiTC6xyyxPrAtSVAYbwsri->
- 5) «Пес провідник» <https://youtu.be/07d2dXHYb94?list=PLshJpmmXcDiTC6xyyxPrAtSVAYbwsri->
- 6) «Молочні ферми» <https://youtu.be/9RSpfFIEzAA?list=PLshJpmmXcDiTC6xyyxPrAtSVAYbwsri->
- 7) «Козлик» <https://youtu.be/GghmPtItGA4?list=PLshJpmmXcDiTC6xyyxPrAtSVAYbwsri->
- 8) «Легке життя» <https://youtu.be/OPRwvavbm2w>
- 9) «Подарунок для батьків» <https://youtu.be/wc6mbRKLvKA>
- 10) «Ніколи не здавайся!» <https://youtu.be/je38ftkCAJo>
- 11) «Ківі» <https://youtu.be/sdUUx5FdySs>
- 12) «Пісочник» <https://youtu.be/KCf56Tb0CP8>
- 13) «Мета» <https://youtu.be/zWGrQE2WO6Y>
- 14) «Песик і чапля» <https://youtu.be/0xL-kVXv89A>
- 15) «Сурікати» <https://youtu.be/6fbE52YDEjU>

II етап

Мета: формувати мотивацію до навчання.

Гра «Полювання за скарбами»

Мета: формувати стійкий інтерес до виконання завдань; підтримувати наполегливість та витримку; стимулювати розвиток імпресивного мовлення, логічного мислення, уяви; розвинути вміння орієнтуватися в просторі, співпрацювати із напарником.

Інструкція. Дитині розповідають, що у цій кімнаті заховано скарб. Для його пошуку даються підказки з картинками. Наприклад: 1) знайти на столі предмет червоного кольору (книжка в червоній палітурці, під якою знаходиться друга підказка); 2) з правого боку, на підлозі, шукай предмет, що нагадуватиме тобі квадрат (скринька, в якій дитина знаходить третю підказку); 3) пострибай на лівій нозі, поплескай у долоні, а тепер позаду шукай м'яку іграшку білого кольору (це може бути білий ведмедик, під яким захований сюрприз для дитини).

Гра «Картки завдань»

Мета: навчити дитину виявляти інтерес до виконання завдання та наполегливість; стимулювати розвиток словникового запасу, логічного мислення, уяви; розвивати навички співпраці та комунікації.

Інструкція. Дитині демонструють картки із різними зображеннями (можна підібрати тематичні картинки, наприклад: професії, тварини тощо), складають їх в коробочку і перемішують. Завдання дитини – витягнути картку, розказати, що на ній зображено. Це сприятиме розвитку фантазії та творчості, а також допоможе розвинути навички співпраці та комунікації.

Гра «Конструктор ідей»

Мета: розвивати у дошкільника бажання виконувати творчі завдання, проявляти витримку та наполегливість; стимулювати розвиток логічного мислення, творчих здібностей, уяви.

Інструкція. У цій грі дитині дають можливість скласти різноманітні малюнки за допомогою конструктора. Це допомагає розвивати їх творчі здібності та покращує увагу до деталей. Крім того, діти можуть дізнатися про різні форми та кольори.

Гра «Чарівна торбинка»

Мета: підвищити інтерес дитини до виконання завдань; стимулювати розвиток тактильних відчуттів, уваги, уяви, мисленневих операцій;

Інструкція. Дошкільнику дають «чарівну торбинку», в якій підібрані предмети, що відрізняються за своїм розміром та властивостями, вони можуть бути дерев'яні (кубик), паперові (листок паперу), тканинні (іграшка), залізні (ключ), пластмасові (кільце), гумові (м'ячик). Дитину просять занурити руку у торбинку, взяти один предмет, обмацати та спробувати його назвати, потім витягнути й описати його властивості, дати відповідь на запитання: «Де ти раніше бачив/бачила цей предмет?», «Де його використовують?» тощо.

Наприклад, дошкільник витягнув ключ і описує його: «Це ключ, зроблений із заліза, верхня його частина пластмасова, він легкий, ним зачиняють двері».

Гра «Віртуальна лабораторія»

Мета: стимулювати прагнення дитини до пізнавальної активності, проявляти інтерес до виконання завдання; розвивати увагу, уяву, мисленнєві операції;

Інструкція. Дошкільнику пропонують провести дослід із водою. Його завданням стає характеристика властивостей предметів з дерева (кубик), паперу (листок паперу), тканини (шматочок тканини), заліза (ключ), пластмаси (іграшкове кільце), гуми (м'ячик). Дитина дістає із торбинки один предмет і обережно кладе його у ємність із водою. Аналізує його і розповідає, що відбувається. Наприклад, дошкільник витягнув кубик: «Цей предмет не тоне у воді, тому що дерев'яний і легкий».

Гра «Моя професія»

Мета: розвинути в дитини пізнавальний інтерес до майбутньої професії; формувати творче мислення, уяву, креативність.

Інструкція. Педагог розкладає на столі картинки із зображенням різних професій (наприклад: пожежник, поліцейський, перукар, вчитель, лікар тощо). Завдання дитини – обрати картинку, яка відповідає її майбутній спеціальності і пояснити свій вибір. Дошкільнику пропонують пофантазувати й розповісти, ким він хоче бути у майбутньому, що буде робити, коли виросте.

Артвправа «Домалюй мене»

Мета: формувати в дитини наполегливість до виконання завдань; розвинути творче мислення, уяву, креативність, зв'язне мовлення.

Інструкція. Педагог просить дитину домалювати незавершеного персонажа. На листку зображено окремі деталі (вуха, хвіст, тулуб), завдання дитини – вгадати таємничу тваринку, намалювати її і, відповідаючи на запитання («Хто це?», «Як звати?», «Де мешкає?», «Чим годується?», «Що любить робити?»), придумати про неї історію.

Рухова активність «Шлях до успіху»

Мета: розвинути в дитини рухову активність, увагу; спрямувати до виконання завдань до кінця, стимулювати наполегливість.

Інструкція. Перед дитиною на підлозі розташовують картинки із різними позначеннями, а саме: ліва ніжка, права долонька, дві ніжки, стрибок, ліва ніжка, дві ручки, присідання, плескання в долоні. Педагог включає швидку музику і просить дошкільника якнайшвидше пройти цей шлях.

Рухова активність «Пошук іграшок»

Мета: розвинути в дитини рухову активність, увагу; стимулювати загальний інтерес до виконання завдання.

Інструкція. Дорослий розкладає по кімнаті декілька іграшок і просить дошкільника, поки триває музика, швиденько їх знайти. Коли музика затихає, пошук припиняється, дитина завмирає. Так продовжується, поки не будуть зібрані усі розставлені предмети.

Рухова активність «Веселі танці»

Мета: розвинути в дитини рухову активність, спостережливість; стимулювати загальний інтерес до виконання завдання.

Інструкція. Педагог пропонує дітям потанцювати, демонструючи один елемент руху, який вони повторюють. Потім дитина додає по черзі свій елемент руху до танцю, і всі разом повторюють рухи. Після того, як всі елементи вивчені, музика запускається спочатку, і всі разом танцюють.

Бесіда – гра «Скоро в школу!»

Мета: розвинути та активізувати інтерес до навчання; стимулювати розвиток мовлення.

Інструкція. Дітям пропонують послухати запитання про школу і відповісти на них. Орієнтовні запитання: «Чому потрібно ходити до школи?», «Що роблять учні в школі?», «Коли учень готовий йти до школи?», «Що роблять на уроках в школі?», «Як себе поведуть учні в школі на уроці?», «Чи хочете ви піти до школи?» тощо.

Гра «Про що історія?»

Мета: формувати у дитини мотивацію до навчання, вміння аналізувати ситуацію, увагу до вербальної інформації; розвинути зв'язне мовлення.

Інструкція. Дитину просять послухати твір В. Сухомлинського «Сам себе перехитрив». Потім відповісти на запитання: «Де вчиться хлопчик?», «Кого він чекав?», «Як він вчиться?», «Чому йому стало соромно?», «Чому засумував батько?», «В чому помилка хлопця?» тощо.

Покликання на джерело:

1) Казки В. Сухомлинського <https://derevo-kazok.org/sam-sebe-perehitriv-vasil-suhomlinskij.html>

III етап

Мета: формувати інтерес до мовленнєвої діяльності.

Гра «Розкажи про предмет»

Мета: спонукати дитину до мовлення; навчити висловлювати власну думку; стимулювати інтерес до виконання завдання.

Інструкція. У цій грі дитина обирає предмет або картинку, про яку вона хоче розповісти. Дошкільник має його описати, назвати основні ознаки та розповісти, як він використовується в повсякденному житті.

Гра «Вживаємо нові слова»

Мета: розвинути у дитини бажання виконувати вербальні завдання; стимулювати інтерес до слова; збагачувати словниковий запас.

Інструкція. Для виконання цього завдання дитину знайомлять із новими словами, яких не було в її лексиконі. Орієнтовна тематика: «Нежива природа», «Екзотичні фрукти», «Незвичні квіти», «Цікаві тварини». У цій грі дитина має у своєму мовленні використовувати нові слова, з якими ознайомилась. Наприклад, якщо вона вивчила слово «сонце», то повинна скласти речення з ним: «Влітку сонце на небі світить довше, ніж взимку».

Гра «Придумай історію»

Мета: розвинути в старшого дошкільника інтерес до виконання вербальних завдань; стимулювати вміння висловлювати свою думку, творчо складати розповіді.

Інструкція. Перед дошкільником розкладають картинки або іграшки, просять обрати одного персонажа і самостійно розповісти про нього цікаву історію. Якщо виникають труднощі, педагог використовує навідні запитання.

Гра «Зроби свій вибір»

Мета: розвинути в старшого дошкільника інтерес до виконання вербальних завдань; стимулювати вміння висловлювати свою думку, творчо складати описові розповіді.

Інструкція. Дитину просять обрати картинку або іграшку, яка їй подобається та описати зовнішній вигляд. Наприклад, якщо дошкільник обрав машинку, то вказує на колір, розмір, модель тощо.

Гра «Чарівне слово»

Мета: навчити дитину комунікувати з колективом однолітків; розвинути бажання спілкуватися.

Інструкція. Діти стають в коло. Кожен з них в руках тримає якийсь предмет або іграшку. Гру розпочинає дорослий, він звертається до дитини, що стоїть поруч з ним, і чемно просить: «Дай, будь ласка, мені ...». Педагог дякує та розповідає, для чого йому цей предмет. Гра продовжується по колу, поки іграшки не повернуться до власників.

Гра «Мовленнєва естафета»

Мета: розвинути у дитини комунікативні вміння; формувати бажання виконувати вербальні вправи; розвивати вербально-логічне мислення, уважність, креативність.

Інструкція. У цій грі діти мають передавати один одному інформацію, оригінально та логічно її доповнюючи. Наприклад, перша дитина може сказати слово «яблуко», а наступна повинна продовжити розповідь, використовуючи це слово та додаючи свою інформацію – «яблуко червоне», третя дитина повторює слова першого та другого дошкільника і доповнює речення – «яблуко червоне та смачне».

Гра «Знайди пару»

Мета: розвинути у дитини комунікативні вміння; формувати бажання виконувати вербальні вправи; розвивати вербально-логічне мислення, уважність.

Інструкція. Для виконання цього завдання використовуються парні картки з різними зображеннями тварин. Кожній дитині дають одну з цих карток. Завдання – назвати основні ознаки зображеної тваринки. Якщо інша дитина має картку з такою ж самою тваринкою, вона доповнює попередню відповідь, а картку віддає. Якщо ніхто не відгадав, картка переходить до гравця, у якого є інша картка з парою. Гра триває доти, доки хтось із дітей назбирає шість карток.

Гра «Фантастична тварина»

Мета: розвинути у дитини комунікативні вміння, мовленнєву активність, вербально-логічне мислення, уважність; сформувати бажання виконувати вербальні вправи.

Інструкція: Педагог показує дітям картинки з зображенням фантастичних тваринок та пропонує їм вигадати для кожної ім'я, розповісти, що вона їсть і де живе. Дошкільники мають використовувати свою уяву та креативність, щоб створити тваринкам реалістичний образ. Наприклад, якщо на картинці зображено синю тваринку з багатьма ніжками, діти можуть назвати її «Синя ніжка», придумати, що вона їсть кристали і живе в печері. Гра сприяє розвитку творчих та мисленнєвих навичок дітей.

Додаток Ж. 5.10.

Формування емоційної складової

Мета: формувати у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією знання про види емоцій та їх вплив на самопочуття та поведінку людей; розвинути вміння ідентифікувати емоції за лицевою експресією, схематичними зображеннями, за інтонацією голосу, поведінкою, внутрішніми фізіологічними відчуттями; навчити аналізувати та пояснювати емоційні переживання (власні та близького оточення), спровоковані різними життєвими ситуаціями; сформувати вміння контролювати та регулювати емоційну власну поведінку.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: формувати розуміння емоцій та їх вплив на поведінку</i></p>	<p>Розповідь «Поняття про емоції» Гра «Злий звір» Гра «Емоційна маска» Бесіда «Емоції та поведінка» Гра «Мімічна гімнастика» Гра «Емоції овочів» Гра «Впізнай емоції емоджі» Гра «Скласти пазли-емоджі» Гра «Розпізнай емоції дівчинки» Гра «Знайди емоційну пару» Гра «Дзеркало» Гра «Емоційний детектив» Гра «Килимки для сортування емоцій» Гра «Емоційні пляшки» Гра «Вгадай емоцію по голосу»</p>
<p><i>II етап</i> <i>Мета: формувати вміння аналізувати емоції; здійснювати пошук адекватних моделей поведінки</i></p>	<p>Гра «Впізнай емоційні стани» Аналіз емоційних ситуацій Бесіда «Мої емоції» Гра «Підбери емоцію до оповідання»</p>
<p><i>III етап</i> <i>Мета: формувати вміння контролювати власні емоції</i></p>	<p>Гра «Червоне світло, зелене світло» Гра «Регуляція дихання» Гра «Спіймай емоцію» «Сенсорні кошики» Артвправа «Емоційна паперова тарілка» Артвправа «Емоційні кольорові коди» Гра «Заверши історію» Музвправа «Емоції природи» Музвправа «Емоційна музика»</p>

І етап

Мета: формувати розуміння емоцій та їх вплив на поведінку.

Розповідь «Поняття про емоції»

Мета: навчити дітей старшого дошкільного віку розпізнавати позитивні та негативні емоційні стани; сформувати вміння розпізнавати власні емоції.

Інструкція. Читання притчі «**Два вовки**».

Одного теплого вечора старий вождь племені «Мудра Сова» та його онук міркували біля розпаленого вогнища. Малеча запитав досвідченого дідуся «Чому існують лихі люди?». Той подивився на палаючі «язики вогню» і зазначив, що кожна людина має свої дві сторони – темну та світлу. І розповів онукові легенду про двох вовків, які борються один з одним всередині людини. Один вовк містить у собі зло, таке як заздрість, ревності, жалість, егоїзм, амбіції та брехню, а інший вовк втілює добро, таке як мир, любов, надію, істину та вірність. Індіанський хлопчик запитав, який вовк перемагає в цій боротьбі, на що старший чоловік відповів, що перемагає той вовк, якого людина годує в своєму серці.

Покликання на джерело:

1) «Два вовки» https://www.youtube.com/watch?v=ITUqgYx5_1U

Гра «Злий звір»

Мета: навчити дитину відрізняти різні типи емоцій та їх прояви. Продемонструвати вирази гніву через імітацію поведінки хижих тварин.

Інструкція. Дитині пропонують стати будь-яким диким звіром, а після команди: «Звір роззлився!» – запускають активну та голосну музику, під яку дошкільник може ричати, вити, скалити зуби, підстрибувати, бігати, тупотіти ногами, показувати гострі пазурі тощо, імітуючи дії лютої тварини. Після команди: «Стоп!» – музика переключється на повільну та легку, і звір знову перетворюється на дитину, яка ходить, мило посміхається, нікого не чіпає, доки знову не пролунає команда: «Звірі роззлилися!»

Ця гра корисна для навчання дітей розпізнавати негативний зміст емоції через аналогію з тваринним світом. Після гри можна зосередитись на обговоренні наступних питань: «Чому можуть злитися звірі?», «В яких ситуаціях це стається? (через територіальну боротьбу, конкуренцію за їжу або партнера, захист території або своєї сім'ї)», «Яка з тварин сильніша?», «Яка отруйніша?», «Чому ти обрав цю тварину?». Така розмова допоможе дитині розвинути увагу, спостережливість до проявів негативних емоцій.

Гра «Емоційна маска»

Мета: навчати дитину відрізняти різні типи емоцій та їх вирази; розвивати здатність розрізняти емоційний стан дорослих та однолітків; спонукати до відкритого та щирого вираження своїх почуттів; розвивати вміння розуміти свій емоційний стан.

Інструкція. Для проведення вправи дитині роздають картки з схематичним зображенням різних емоційних станів. Спонукають дошкільника

до відтворення зображених емоцій, а потім вгадування, який стан був продемонстрований.

Комфортні емоції (позитивні)					
					
радість	захоплення	задоволення	цікавість	подив	співчуття
Дискомфортні емоції (негативні)					
					
сум	відраза	недовіра	страх	незадоволення	гнів

Після вправи можна провести обговорення того, як можна розпізнавати різні емоційні стани. Важливо дізнатися, які емоції було легше показати та розпізнати дитині, а також які емоції схожі між собою, щоб дитина не плутала їх у майбутньому.

Література

1) Портман Р. Ігри, що запобігають агресії: інтерактивні ігри. Львів : Свічадо, 2010. 112с. с. 11–12.

Бесіда «Емоції та поведінка»

Мета: ознайомити дитину з функціональною діяльністю емоцій: мімічні вирази, поведінка, настрій, внутрішній стан.

Інструкція. Дитині розповідають про різноманітність емоцій, їхні зовнішні прояви, вплив на самопочуття та поведінку людей. Пояснюють, що позитивні емоції сприяють комфортному самопочуттю людини, а негативні призводять до дискомфорту та незручностей. Щоб проілюструвати це, можна використати карту ідентифікації емоцій. Дитина на прикладі різних ситуацій зможе зрозуміти, що викликає певну емоцію, і побачити зовнішню (лицева експресія, поведінка) та внутрішню (психологічне та фізіологічне самопочуття) реакцію людини.

Карта ідентифікації емоцій

Інтерпретація емоцій за компонентами			
Емоції	Оціночний (оцінка та приклад ситуації яка може викликати емоцію)	Експресивний (лицева експресія) / Поведінковий (реакція у діях)	Феноменологічний (чуттєве переживання) / Психічний (особливість прояву) / Фізіологічний (внутрішній стан організму)
	Зовнішній прояв		Внутрішній прояв
Комфортні емоції (позитивні)			
радість	<p>Оцінка: досягти комфортного самопочуття</p> <p>Приклад: - отримання гарної новини - позитивний результат діяльності тощо</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> прижмурені, напіввідкрити <u>Рот:</u> відкритий, голосний сміх <u>Обличчя:</u> приємне, задоволене Поведінка: <u>Настрій:</u> піднесений <u>Поведінка:</u> розкута, позитивно збудлива <u>Наслідок:</u> впевненість у собі</p>	<p>Феноменологія: позитивне переживання</p> <p>Психіка: бурхливе відчуття щастя, успіху</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – збудження, спонукання до активної діяльності <u>астенічна реакція</u> – спокій, врівноваженість</p> <p><u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (збільшення частоти серцевих скорочень), - нервовій (нервове перевантаження – головний біль)</p>
задоволення	<p>Оцінка: здобути приємні відчуття</p> <p>Приклад: - позитивна розмова - спостереження за домашнім улюбленцем - смакове уподобання тощо</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> напіввідкрити <u>Рот:</u> посмішка <u>Обличчя:</u> спокійне Поведінка: <u>Настрій:</u> грайливий, <u>Поведінка:</u> розкута, прояви безтурботності <u>Наслідок:</u> втішність, впевненість у собі</p>	<p>Феноменологія: позитивне переживання</p> <p>Психіка: внутрішня гармонія</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – енергійність, приплив адреналіну, ейфорія</p> <p><u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (підвищена частота серцебиття), - нервовій (активація приємних відчуттів)</p>
захоплення	<p>Оцінка: досягнення бажаного результату</p> <p>Приклад: - небайдужість до всього, що пробуджує приємні почуття - люди, речі, події, діяльність та ін. що привертає увагу</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> широкі, блискучі <u>Рот:</u> закритий, стримана посмішка <u>Обличчя:</u> зосереджене Поведінка: <u>Настрій:</u> бадьорий, романтичний <u>Поведінка:</u> цілеспрямовані дії, зосередження на хобі <u>Наслідок:</u> концентрація на улюбленій справі</p>	<p>Феноменологія: позитивне переживання</p> <p>Психіка: внутрішня установка на дії, які приносять задоволення</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – спонукання до активних дій</p> <p><u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття); - травневої (гарний апетит)</p>

цікавість	<p>Оцінка: отримання жаданої інформації</p> <p>Приклад: - інтерес до всього що викликає нові враження</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> відкриті, погляд глибокий, ясний <u>Рот:</u> незначна посмішка <u>Обличчя:</u> спокійне, зосереджене Поведінка: <u>Настрій:</u> гарний <u>Поведінка:</u> зосередженість на об'єктах, предметах, діях - мотивація до пізнання, навчання <u>Наслідок:</u> допитливість, врівноваження</p>	<p>Феноменологія: позитивне переживання</p> <p>Психіка: почуття, що викликають пізнавальну допитливість</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – спонукання до активних дій <u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття)</p>
подив	<p>Оцінка: не передбачення ситуації, інтрига</p> <p>Приклад: - неочікувана інформація, подія, зустріч тощо.</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> очі округлі, брови підняті <u>Рот:</u> трохи відкритий, затримка подиху <u>Обличчя:</u> емоційно напружене Поведінка: <u>Настрій:</u> легковажний, позитивний <u>Поведінка:</u> тимчасова затримка подиху, неоднозначна реакція викликаючи різну динаміку почуттів <u>Наслідок:</u> заспокоєння, метушня або напруження</p>	<p>Феноменологія: позитивне переживання</p> <p>Психіка: короткочасна емоційна реакція</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> мобілізація сил <u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття); - дихальної</p>
співчуття	<p>Оцінка: аналіз стосунків, почуттів</p> <p>Приклад: - надання допомоги тим хто її потребує - прояв жалю, моральних почуттів до людей, тварин які опинились у складних життєвих умовах</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> відкриті, брови трохи підняті, зморшки на чолі <u>Рот:</u> приємна посмішка <u>Обличчя:</u> спокійне Поведінка: <u>Настрій:</u> спокійний, добродушний <u>Поведінка:</u> уважність до подій, співпереживання оточуючим <u>Наслідок:</u> віра в добро, справедливість, задоволення від своїх дій</p>	<p>Феноменологія: позитивне переживання</p> <p>Психіка: підвищена чутливість</p> <p>Фізіологія: <u>астенічна реакція</u> – стриманість <u>стенічна реакція</u> – напруження <u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній, - кровоносній (варіативність кров'яного тиску)</p>

Дискомфортні емоції (негативні)			
сум	<p>Оцінка: безвихідна ситуація</p> <p>Приклад: - не реалізація планів, ідей, - погані відносини з близьким оточенням, друзями тощо.</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> напіввідкриті, внутрішні кутики брів витягнуті вгору до центру чола <u>Рот:</u> кутики рота трохи опущені, нижня губа злегка піднята <u>Обличчя:</u> похмуро Поведінка: <u>Настрій:</u> пригнічений <u>Поведінка:</u> втрата інтересу чи задоволення від діяльності, зовнішня ізоляція <u>Наслідок:</u> гальмування розумової та фізичної активності, занижена самооцінка, зневіра, депресія, почуття жалю до себе</p>	<p>Феноменологія: негативне переживання</p> <p>Психіка: емоційне спустошення</p> <p>Фізіологія: <u>астенічна реакція</u> – гальмування дій, втома <u>Можливі наслідки:</u> порушення систем: - м'язової (загальна слабкість), - травної (розлади травлення) - серцево-судинної</p>
відраза	<p>Оцінка: відмінність від уявного ідеалу</p> <p>Приклад: - не сприйняття оточуючих, об'єкту, предмету, дій тощо - смакове, нюхове, зорове, слухове, тактильне не вподобання тощо</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> прижмурені, внутрішні кутики брів зближуються <u>Рот:</u> 1) висовування язика; 2) підняття верхньої губи, видно ясна і зжаті зуби; 3) губи стиснуті, кутики рота опущені <u>Обличчя:</u> перекошене, ніс зморщений, ніздрі підняті Поведінка: <u>Настрій:</u> похмурий, незадоволений <u>Поведінка:</u> не сприйняття зовнішнього виду (себе, оточуючих, їжі, предметів тощо) <u>Наслідок:</u> почуття ворожості, огидності, несприятливості, дискомфорт</p>	<p>Феноменологія: негативне переживання</p> <p>Психіка: антипатія, фобічні стани</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – напруження <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - травної (розлад травлення) - шкірної (шкірні захворювання), - нервової (головний біль)</p>
недовіра	<p>Оцінка: сумніви у порядності</p> <p>Приклад: - почуття виникає після обману</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> звужені, зосереджені <u>Рот:</u> губи зжаті, кутики рота опущені <u>Обличчя:</u> напружене Поведінка: <u>Настрій:</u> нейтральний <u>Поведінка:</u> ігнорування, припинення взаємовідносин з підозрілими особами <u>Наслідок:</u> підозрілість, зневіра, самотність</p>	<p>Феноменологія: негативне переживання</p> <p>Психіка: спустошеність, невпевненість</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – напруження, скованість <u>астенічна реакція</u> – настороженість <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової (безсоння) - м'язової (напруження)</p>

страх	<p>Оцінка: небезпечна ситуація</p> <p>Приклад: - події з ризиком для здоров'я, життя</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> дуже широко відкриті, брови обидві підняті <u>Рот:</u> горизонтально витягнуті губи <u>Обличчя:</u> напружене Поведінка: <u>Настрій:</u> тужливість, переляканість <u>Поведінка:</u> нав'язливі думки, що викликають занепокоєння, побоювання, одержимість <u>Наслідок:</u> сором'язливість, тривожність, занижена самооцінка</p>	<p>Феноменологія: негативне переживання</p> <p>Психіка: внутрішнє напруження, переживання сильного переляку</p> <p>Фізіологія: <u>астенічна реакція</u> – гальмівні дії, <u>стенічна реакція</u> – напруження, шок <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової, - серцево-судинної, - м'язової, - травної (ниркові захворювання)</p>
незадоволення	<p>Оцінка: не сприйняття ситуації</p> <p>Приклад: - неприйняття чого</p>	<p>Експресія: <u>Очі:</u> відведенні від співрозмовника <u>Рот:</u> 1) перекривлено; 2) губи зжаті, кутики рота опущено <u>Обличчя:</u> нейтральне, ніс зморщино Поведінка: <u>Настрій:</u> войовничий <u>Поведінка:</u> безкомпромісність, протистояння, впертість <u>Наслідок:</u> напруження, спустошення, самотність</p>	<p>Феноменологія: негативне переживання</p> <p>Психіка: відторгнення, не сприйняття</p> <p>Фізіологія: <u>стенічна реакція</u> – мобілізація сил, напруження <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової, - імунної, - травної, - м'язової (напруження), - ендокринної (гормон. збій)</p>

«Мімічна гімнастика»

Мета: розвинути мімічні м'язи обличчя; навчити фокусуватись на диханні; диференціювати та керувати лицевою експресією під час демонстрації емоційних виразів.

Інструкція. Дитині показують «емоційні маски» і просять відтворити продемонстровану емоцію. Завдання виконують перед дзеркалом, слухаючи інструкцію педагога. Наприклад, дитині пропонують продемонструвати низку емоцій, а саме: «сум» – обличчя спокійне, брови спрямовані до середини лобу, кутики губ опущені донизу, дихання тихе, але з періодичним шумним видихом; «недовіра» – погляд зосереджений, очі трохи примружені, один кутик рота опущено донизу, повітря тихо виходить крізь ніс, дихання врівноважене; «незадоволення»; – лоб зморщений, брови зімкнені, погляд відведений вбік, напружений, губи зімкнені, кутики рота опущено донизу, дихання часте, з сильним та стрімким видихом; «гнів» – зовнішні кутики брів зсунути до середини лоба, губи стиснуті, дихання часте, повітря стрімко виходить через ніс; «страх» – рот розкритий, очі широко відкриті, брови підняті, дихання ненадовго затримане; «відраза» – губи міцно стиснуті, кутики брів спрямовані до середини лоба, ніс зморщений, стрімкий видих повітря через нього; «радість» – рот розтягнутий в усмішці, видно зуби, дихання спокійне; «захоплення» – усмішка

на обличчі, дихання часте; «задоволення» – обличчя спокійне, рот розтягнутий в усмішці, дихання рівномірне; «цікавість» – обличчя не напружене, очі зосереджені на предметі, внутрішні кутики брів трохи підняті догори, губи зімкнені, дихання рівномірне; «подив» – лице спокійне, брови підняті, подих затриманий; «співчуття» – лице спокійне, внутрішні кутики брів спрямовані до середини лоба, очі широко відкриті, дихання глибоке, але спокійне, повітря виходить сильно на видиху.

Гра «Емоції овочів»

Мета: навчати дитину відрізняти різні типи емоцій та їх вирази за допомогою ілюстрацій; розвивати вміння характеризувати емоційний стан.













Інструкція. Дитині пропонують розглянути зображення овочів та описати емоції, які вони відображають. Якщо виникають складнощі, педагог допомагає дитині охарактеризувати ці емоції, наводить приклади з реального життя та просить дитину згадати, коли саме вона переживала ці емоції і в якій конкретній ситуації.



Гра «Впізнай емоції емоджі»

Мета: навчати дитину відрізняти різні типи емоцій та їх вирази за допомогою ілюстрацій емоджі; розвивати вміння характеризувати емоційний стан.

Інструкція. Дитині пропонують розглянути схематичні зображення емоджі та описати емоції, які вони відображають. Якщо виникають труднощі, педагог допомагає дитині охарактеризувати ці емоції, наводить приклади з реального життя та просить дитину згадати, коли саме вона переживала ці емоції і в якій конкретній ситуації.

Комфортні емоції (позитивні)					
					
радість	захоплення	задоволення	цікавість	подив	співчуття
Дискомфортні емоції (негативні)					
					
сум	відраза	недовіра	страх	незадоволення	гнів

Гра «Скласти пазли-емоджі»

Мета: навчати дитину розпізнавати різні типи емоцій та їх вирази за допомогою ілюстрацій емоджі; розвивати вміння характеризувати емоційний стан.

Інструкція. Перед дитиною розкладають емоджі-пазли, які складаються з двох елементів. Дошкільникові необхідно підібрати до верхньої частини емоджі нижню і назвати емоцію, яку вона передає. Якщо виникають труднощі, пропонують подивитись на зображені емоджі і віднайти те зображення, яке необхідно скласти в єдину картинку. До прикладу, на одному із занять дитині пропонують скласти емоджі-пазл, що виражає «радість».



Для закріплення навичок розпізнавання емоційних проявів за схематичним зображенням на наступних заняттях підбирають новий емоджі-пазл, який демонструватиме позитивну або негативну емоцію.

Гра «Розпізнай емоції дівчинки»

Мета: навчати старшого дошкільника відрізняти різні типи емоцій та їх вирази за дитячими світлинами; розвивати вміння характеризувати емоційний стан однолітків.

Інструкція. Дитині пропонують розглянути фотографії дівчинки та описати емоції, які вона проявляє на них. Якщо дитина відчуває труднощі, педагог надає допомогу, характеризуючи ці емоції, наводить приклади з

реального життя та запитує, чи переживала дитина ці емоції і в якій конкретній ситуації.



Гра «Знайди емоційну пару»

Мета: розвинути емоційний інтелект дитини; навчити відрізняти різні типи емоцій та їх вирази за світлинами та схематичними зображеннями, вміти їх позначати та характеризувати.

Інструкція. Для розвитку емоційного інтелекту старшим дошкільникам пропонують підібрати схожий емоційний стан дівчинки на фотографіях із зображеними емоцями. Кожен емоційний стан розглядається окремо, вказуються ситуації, коли він може виникнути. Якщо в дитини виникають труднощі, педагог додатково розповідає про цей вид емоцій, спонукаючи дитину до відображення тієї чи іншої емоції.

Для кращого закріплення в дітей емоційних виразів обличчя та здобуття вмінь їх аналізувати, завдання ускладнюється поступово. На перших заняттях визначаються пари двох-трьох позитивних емоцій, пізніше підключаються інші. Після вивчення позитивних емоцій відпрацьовують негативні (в тій же послідовності). Останнім етапом є змішування негативних і позитивних емоцій та їх характеристика.

Комфортні емоції (позитивні)					
					
					
радість	захоплення	задоволення	цікавість	подив	співчуття
Дискомфортні емоції (негативні)					
					
					
сум	відраза	недовіра	страх	незадоволення	гнів

Гра «Дзеркало»

Мета: покращити здатність розуміння своїх емоцій та вміння розпізнати їх в інших людях.

Інструкція. Дитині демонструють на обличчі різні врази емоцій, які вона має вгадати й відтворити.

Література:

1) Masten, C. L., Guyer, A. E., Hodgdon, H. B., McClure, E. B., Charney, D. S., Ernst, M., Kaufman, J., Pine, D. S., & Monk, C. S. (2008). Recognition of facial emotions among maltreated children with high rates of post-traumatic stress disorder. *Child abuse & neglect*, 32(1), 139–153. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.09.006>

Гра «Емоційний детектив»

Мета: сприяти вивченню невербальних знаків прояву емоційних сигналів; навчити розпізнавати приховані емоції; підвищити уважність до співбесідника.

Інструкція. Дитину просять зосередитись на міміці гравця, якому прикривають нижню частину обличчя рукою або аркушем паперу. Завдання дитини – розгадати продемонстровану емоцію за мімічним виразом обличчя (очей, брів).

Гра «Килимки для сортування емоцій»

Мета: розвинути в дитині спостережливість до емоцій; сформувати вміння ідентифікувати однотипні емоції в різних людей.

Інструкція. Дитині демонструють п'ять великих килимків з базовими емоціями, на яких зображена людина, котра їх проявляє. І окремо дають

маленькі карточки з липучками з цими ж емоціями, але із зображеннями різних людей (як дорослих, так і дітей). Завдання дитини – правильно розпізнати емоцію на маленьких картках і наклеїти її на великий килимок. Кожен свій вибір дитина обговорює з педагогом.

Орієнтовні вправи за джерелом:

1) 45 веселих соціально-емоційних занять для дітей дошкільного віку <https://www.teachingexpertise.com/classroom-ideas/social-emotional-activities-for-preschoolers/>

Гра «Емоційні пляшки»

Мета: навчати дитину створювати емоційні образи з підручних засобів, аналізувати їх; вигадувати гумористичні історії; негативні ситуації перетворювати на позитивні.

Інструкція. Для виконання цього завдання необхідно підготувати середнього розміру та різних форм порожні пляшки, а також роздрукувати на принтері або намалювати паперові аналізаторні деталі (очі, брови, рот) з різним емоційним настроєм. Старшому дошкільникові пропонують самостійно створити емоційні іграшки з пляшок. Для цього потрібно визначитись з формою пляшки та емоцією, яка буде на ній зображена. Відповідно до вибору підбираються очі та рот. Пляшечки можна наповнювати різнокольоровими розчинами, насипати крупи та інші суміші за вибором дитини. Потім дитині пропонують теми для створення різних історій, де героями будуть виготовлені власними руками іграшки-емоції.

Орієнтовні вправи за джерелом:

1) Emotions Discovery Bottles. Сервіс документів. URL: <https://lalymom.com/emotions-discovery-bottles-inspired-by-disneys-inside-out/>

2) Домашнє завдання: перегляд мультфільму «Думками на виворіт» (https://kinanema.net/load/multifilmi_ukrajinskoju/multifilm_golovolomka/128-1-0-13469)

Гра «Вгадай емоцію по голосу»

Мета: розвинути спостережливість до почуттів близького оточення; навчати дитину розпізнавати емоційний настрій по голосу та за інтонацією.

Інструкція. Дитині промовляють одне й те саме речення, але з різними емоційними інтонаціями. Завдання дитини – його впізнати й вказати на зображення на картці, що виражає цю емоцію.



Орієнтовні картинки за джерелом:

1) Емоції <https://ru.pinterest.com/pin/665547651154002868/>

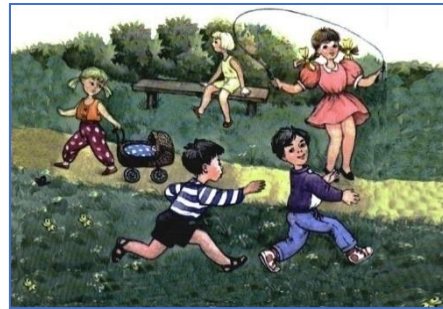
II етап

Мета: сформувати вміння аналізувати емоції; здійснювати пошук адекватних моделей поведінки; розпізнавання емоцій в життєвих ситуаціях.

Гра «Впізнай емоційні стани»

Мета: навчити дитину розрізняти емоційні стани людей; аналізувати життєві ситуації; Розвинути вміння вербально характеризувати та пояснювати емоції різної полярності (негативні та позитивні); визначати перевагу позитивних почуттів.

Інструкція. Дитині показують сюжет з чотирьох картинок, пропонують розкласти їх у відповідному порядку, щоб розкрити ситуацію, яка сталася між однолітками. Дошкільникові необхідно описати емоційний стан зображених персонажів.



Домашнє завдання. Постерігати за емоціями близьких людей, однолітків. Проаналізувати, які емоції, позитивні чи негативні, проявляються частіше? Ця вправа допоможе дитині розвивати вміння розпізнавати та описувати емоційний стан оточення і дасть можливість зрозуміти, як емоції впливають на поведінку людей. Дитина буде змушена взаємодіяти з іншими людьми, що сприятиме розвитку її соціальних навичок. Крім того, це завдання закріпить знання дитини про те, що емоції можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на людей, і сформує думку, що важливо прагнути до позитивних емоційних станів.

Аналіз емоційних ситуацій

Мета: розвинути вміння спостерігати та правильно ідентифікувати емоційні прояви людей в різних життєвих ситуаціях.

Інструкція. Для кращого розуміння дитиною ролі емоцій в житті людей в корекційній роботі можна використати короткометражні мультфільми, які підбирають до кожної дитини індивідуально. Повнометражні можна задавати для перегляду вдома. Наприклад, старшим дошкільникам буде корисно переглянути такі мультиплікації:

- 1) «Альфред та тінь» (мультфільм про емоції) <https://www.youtube.com/watch?v=-WMFSe7GEN4>
- 2) «Смішна вправа для дітей» (емоційний розігрів, маски-гримаски) <https://www.youtube.com/watch?v=tZI68PS5XAM>
- 3) «Емоції та почуття» (розвиваюче відео для дітей) <https://www.youtube.com/watch?v=17rG9EHzcLI>
- 4) «Емоції з рибками» (ранній розвиток, вивчення емоцій) <https://youtu.be/i22ICEXJ6K4>
- 5) «Чарівна усмішка» (про емоції та настрої) <https://youtu.be/xCE2AWnN6W0>
- 6) «Визначаємо емоції» (українська мова для малюків) <https://youtu.be/F1pZJNBThN4>
- 7) «Думками на виворіт» (мультфільм про емоції і їх роль в житті) https://kinanema.net/load/multfilmi_ukrajinskoju/multfilm_golovolomka/128-1-0-13469
- 8) «Містер Байдужий» <https://youtu.be/qLGNj-xrgvY>
- 9) «Невдаха Дженкінс та Щаслива Лу» <https://youtu.be/g4PnrN2EdAE>
- 10) «Різдяна лотерея» <https://youtu.be/BOnrzULj-BE>
- 11) «Кошеня» <https://youtu.be/vZE1pev2IWE>
- 12) «Любов до волосся» https://youtu.be/kNw8V_Fkw28
- 13) «Любов на балконі» <https://youtu.be/OaOmOi3EOcA>
- 14) «Любов приходиться першою» <https://youtu.be/XXhsh9nvgyg>
- 15) «Пташки та журавель» <https://youtu.be/Lz3KYrPQaN0>
- 16) «Подарунок» <https://youtu.be/8B3PBCLpRMo>
- 17) «Хмарка для вечірок» <https://youtu.be/ix13P9NqVjo>

Бесіда «Мої емоції»

Мета: навчити дитину аналізувати свою поведінку у життєвих ситуаціях, які можуть викликати найрізноманітніші емоції.

Інструкція. Після ознайомлення з видами емоцій та перегляду мультфільмів з дитиною можна провести бесіду про емоції, які відчуває саме вона в різних ситуаціях. Для цього пропонують обговорити такі теми: «Мій найкращий день», «Моя сумна історія», «Що змушує мене гніватися», «Як перетворити сумний день на веселий» тощо.

Гра «Підбери емоцію до оповідання»

Мета: спрямувати увагу дитини на сприйняття емоційно-вербальної інформації; навчити співвідносити поведінку з емоційними проявами.

Інструкція. Дитині пропонують послухати оповідання (казку, історію, та ін.) та визначити, про які емоції там йшлося. Можна запропонувати

дошкільникові дібрати до цього тексту емоційні смайлики або відповідні вирази обличчя. Орієнтовний текст.

Врятоване кошеня

На дворі вирувала люта зима. Ввечері, повертаючись із дитячого садочка, мама із донькою біля старого дерева помітили маленьке руде кошеня, яке від холоду скрутилось в клубочок (*подив*). Дівчинці стало шкода тваринку (*сум*), щоб врятувати йому життя, вона вирішила забрати бідолашного до себе (*співчуття*). Повернувшись додому, дівчинка побачила, що батько презирливо дивився (*незадоволеність*) на брудне, худе, нерухоме та хворе тільце тваринки (*відраза*) і сердито поглядав на маму (*гнів*). Мама ж навпаки пишалась вчинком своєї дитини (*задоволення*). Врятованого малюка відмили, нагодували, а у ветеринарній клініці зробили лікувальні процедури. Кошеня згодом одужало. Воно виявилось напрочуд розумним: швидко привчилось до туалету, вивчило ті місця в квартирі, де йому можна гратись, і ті, куди зась. Його хутро стало яскраво-рудим, зелені очі задоволено заблищали. Кошеня було грайливим, підіймало настрій усій сім'ї (*радість*), навіть татові, який відчував себе винним за те, що не сприйняв малюка раніше (*сором*).

III етап

Мета: сформувані вміння контролювати власні емоції.

Гра «Червоне світло, зелене світло»

Мета: розвинути контроль над фізичними рухами тіла та емоціями.

Інструкція. Дитині пропонують правильно і вчасно зреагувати на озвучені сигнали. Якщо звучить команда: «Зелене світло!» - дитина біжить до головного гравця і зупиняється, коли чує: «Червоне світло!». Ця активна гра допомагає дитині розвивати контроль над своїм тілом та емоціями.

Література:

1) Nakamura, T., Munekata, N., Nakamura, F., Ono, T., & Matsubara, H. (2011). Universal game based on traditional children's outdoor games. In J. C. Anacleto, S. Fels, N. Graham, B. Kapralos, M. Seif El-Nasr, & K. Stanley (Eds.), *Entertainment computing – International Conference on Entertainment Computing 2011. Lecture notes in computer science* (vol. 6972) (pp. 59–64). Springer.

Гра «Регуляція дихання»

Мета: покращити регуляцію емоцій; навчити використовувати дихальні вправи, котрі спрямовані на розслаблення м'язів.

Інструкція. Дитині пропонують виконати дихальні заспокійливі вправи. Поступового розслаблення м'язів можна досягти, стиснувши предмет, м'яку іграшку або м'яч, рахуючи до 10, а потім звільнитись від напруги, зробивши глибокий видих. Цю вправу можна повторювати декілька разів, залежно від віку дитини і її можливостей. Регулярне використання цих практик може навчити дітей керувати своїми емоціями та сприяти їхньому емоційному розвитку.

Можна використовувати наступні дихальні вправи:

«Гора з пліч» – через ніс наповнити повні груди повітрям і випустити його тонким струменем через рот, промовляючи приглушено звукосполучення «фу».

«Веселка» – через ніс протяжно набрати повітря (голова повільно піднімається доверху) і повільно його випустити (голова повільно опускається донизу).

Література:

1) Lee, R. L. T., Lane, S. J., Tang, A. C. Y., Leung, C., Louie, L. H. T., Browne, G., & Chan, S. W. C. (2020). Effects of an unstructured free play and mindfulness intervention on wellbeing in kindergarten students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5382.

Гра «Спіймай емоцію»

Мета: закріпити знання про назви емоції; підвищити контроль над руховими діями та емоційними проявами.

Інструкція. I варіант гри. Ведучий кидає м'яч в руки дитині і озвучує емоцію, яку потрібно їй зобразити. Потім дитина перекидає м'яч іншому учаснику гри і називає для демонстрації інший вид емоції.

II варіант гри. На пляжному м'ячі, що має кольорові сектори, маркером зобразити різні емоції (наприклад, на червоному – гнів, на зеленому – сум, на білому – радість тощо). М'яч кидають дитині в руки, її завдання – озвучити першу емоцію, яку вона побачить на його секторі. М'яч по чергово перекидається іншим учасникам гри, які також називають «спійману емоцію».

Гра «Сенсорні кошики»

Мета: навчити дитину керувати своїми емоціями та знаходити засоби для релаксації і покращення настрою.

Інструкція. Для покращення емоційного самопочуття, зменшення збудливості або тривожності можна запропонувати дитині «сенсорні кошики», котрі наповнюють маленькими кульками, м'ячиками, крупами, піском, водою тощо. Дитина занурює руки в суміш «сенсорного кошика», маніпулює кистями рук, перебирає деталі, обмацує їх. Під час такої процедури можна обговорити самопочуття дитини, її настрій, ситуацію, яка викликає певні поведінкові прояви. Під час заняття спонукають дитину до висловлювання своїх почуттів.

Артвправа «Емоційна паперова тарілка»

Мета: навчити дошкільника зображувати різні види емоцій; сконцентрувати увагу на моторній регуляції під час зображення емоцій.

Інструкція. I варіант гри. Для виконання цього завдання дитині дають паперову тарілку, на якій можна намалювати свій сьогоднішній емоційний стан.

II варіант гри. Дитині пропонують на одній тарілці намалювати стільки емоцій, стільки вистачить там місць.

III варіант гри. На декількох тарілках зобразити різні емоції (1 тарілка – 1 емоція). Обговорити з дитиною, що означають ці емоції, озвучити, в яких ситуаціях може проявитися кожна із них і до якої поведінки призвести.

Артвправа «Емоційні кольорові коди»

Мета: сформувати в дитини емоційно-кольорову чутливість; сприяти розвитку дрібної моторики.

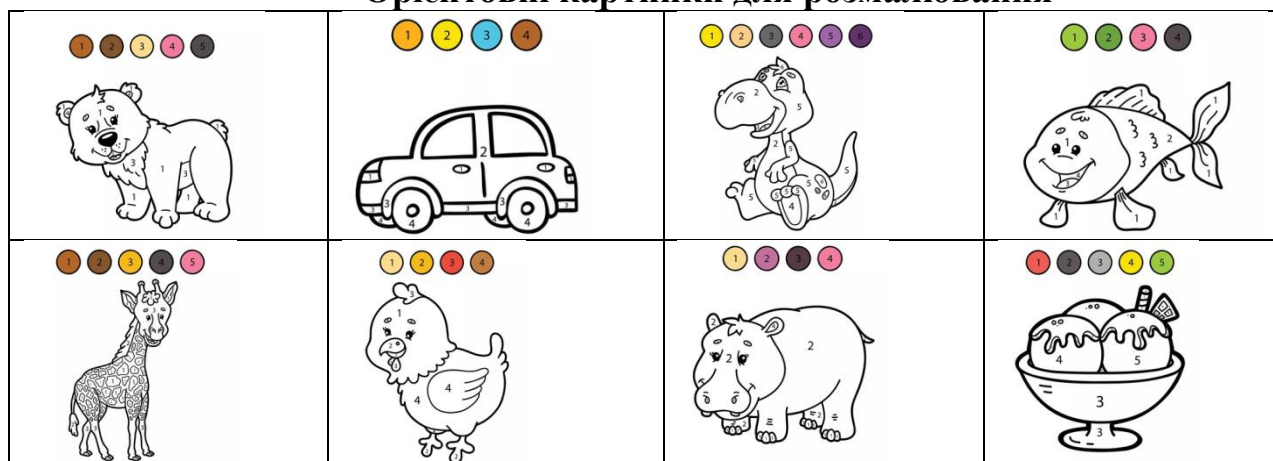
Інструкція. Дитині демонструють різні кольори і розповідають, що кожен з них можна співвіднести до тієї чи іншої емоції. До прикладу, червоний – радість, рожевий – захоплення, жовтий – задоволення, бузковий – цікавість, синій – подив, голубий – співчуття, сірий – сум, зелений – відраза, хакі – недовіра, білий – страх, коричневий – незадоволення, чорний – гнів. Треба пояснити дитині, що підібрані кольори є умовними, їй можуть трапитись й інші позначення.

Таблиця кольорів та емоцій

Колір	Назва кольору	Емоція
	червоний	радість
	рожевий	захоплення
	жовтий	задоволення
	бузковий	цікавість
	синій	подив
	голубий	співчуття
	сірий	сум
	зелений	відраза
	хакі	недовіра
	білий	страх
	коричневий	незадоволення
	чорний	гнів

Але для виконання завдання використовуються кольори та емоції з представленої таблиці. Дошкільникові дають завдання розмалювати картинку, кожен колір на картинці позначений цифрою. Після виконання роботи дитина повинна описати, яких емоційних кольорів більше, а яких менше.

Орієнтовні картинки для розмалювання



Орієнтовні арт-вправи за джерелом:

1) Розмальовки <https://www.colorpsychology.org/color-by-number-coloring-pages-for-preschool-kids/>

2) Розмальовки <https://deti-online.com/raskraski/color-by-number/dinozavr-pocifram/>

Гра «Заверши історію»

Мета: розвинути навички слухати, співпереживати персонажів; сформуванню вміння зв'язно висловлювати свою думку, логічно продовжувати та завершувати розпочату історію.

Інструкція. Дитині розповідають будь-яку вигадану історію або ситуацію із життя, завдання дошкільника – уважно слухати співрозмовника, логічно продовжити і завершити оповідання. Можна спробувати почати розповідати сумну історію, а дитині дати можливість придумати позитивний кінець. Під час розповіді потрібно розкрити почуття героїв та їх поведінку.

Музвправа «Емоції природи»

Мета: розвинути навички слухати немовленнєві звуки, співвідносити їх з емоціями та почуттями людей.

Інструкція. Дитині пропонують послухати різні звуки природи, наприклад, такі як: «Бурхливе море», «Дощ», «Болото», «Струмок», «Ліс і птахи», «Спокійне море» і співвіднести їх із емоціями, які може переживати людина в різних життєвих ситуаціях. Якщо виникають труднощі, то до кожного явища природи можна задавати додаткові запитання, наприклад:

- З яким емоційним станом можна порівняти морську негоду? (*гнів*).
- Наскільки небезпечним для людей та живої природи є неспокійне, штормове море? (*бурхливе море – це величезна руйнівна сила, яка поглинає усе живе, що їй трапляється на шляху*).
- Які емоції викликає дощ та пахмурна погода? (*сум, образ*).
- Що тобі нагадує дощ? (*сльози*).
- З якою емоцією можна порівняти дзвін струмка? (*радість, натхнення*);
- З якими емоціями можна порівняти звуки лісу та спів птахів? (*захопленість, любов*).

Музвправа «Емоційна музика»

Мета: розвинути навички слухати музичні твори, співвідносити їх з емоціями та почуттями людей.

Інструкція. Дитині дають послухати фрагменти музичних творів, які відповідають різним емоційним станам людини. Завдання старшого дошкільника – підібрати до кожної композиції відповідний емоційний стан, який може переживати людина. Якщо у дитини виникають труднощі, то їй дають допоміжні запитання, наприклад, «Які почуття виникають під час прослуховування даної музичної композиції?», «До якої життєвої ситуації підходить цей музичний твір?»

Додаток И. 5.1.

Семіотичний компонент

Формування фонематичного рівня мовлення

Мета: формувати фонематичне сприйняття, фонематичний аналіз та фонематичну уяву.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: формувати фонематичне сприйняття</i></p>	<p>Дидактична гра «Диференціація близьких за звучанням фонем» Дидактична гра «Виділення звука з групи звуків» Дидактична гра «Визначення звука в слові» Артвправа «Розмалюй картинку за заданим звуком» Дидактична гра «Покажи, де?»</p>
<p><i>II етап</i> <i>Мета: формувати фонематичний аналіз</i></p>	<p>Дидактична гра «Визначення першого та останнього звука в слові» Дидактична гра «Визначення кількості звуків у слові» Дидактична гра «Поплескаймо складам» Дидактична гра «Піраміда» Дидактична гра «Знайди слово за схемою»</p>
<p><i>III етап</i> <i>Мета: формувати фонематичне уявлення</i></p>	<p>Дидактична гра «Знайди звук в назві предмета» Дидактична гра «Хто більший» Дидактична гра «Почуй звук» Дидактична гра «Назви потрібне слово» Дидактична гра «Знайди предмет із заданим звуком» Дидактична гра «Де чия буква?» Дидактична гра «Утворюємо склади» Дидактична гра «Де голосні букви?» Дидактична гра «Хто як говорить?» Дидактична гра «Утворюємо слова» Дидактична гра «Почитай склади за стрілочками» Дидактична гра «Почитай склади по сходам»</p>

І етап

Мета: формувати фонематичне сприйняття.

Дидактична гра «Диференціація близьких за звучанням фонем»

Мета: формувати вміння розрізняти близькі за звучанням фонем.

Інструкція. Дитину просять повторювати за педагогом склади та слова, у яких фонематично подібні. Наприклад, *па-ба; па-ба-па; ба-па-ба; пуди – бити – мити; шити – жити – лити тощо.*

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Диференціація звуків [с–ш] <https://vseosvita.ua/library/metodicnij-posibnik-zbirka-vprav-na-diferenciaciu-zvukiv-s-s-237507.html>
- 2) Диференціація звуків [з–ж] <http://crd68.sadok.zt.ua/wp-content/uploads/2020/04/dyferencziacija-zvukiv-zh-z-1.pdf>
- 3) Диференціація твердих і м'яких звуків http://logodovid.blogspot.com/2017/05/blog-post_10.html
- 4) Диференціація звуків [с], [з], [ц], [ш], [ж], [ч], [л], [р]. <https://www.facebook.com/groups/418577185239254/posts/441890122907960/>
- 5) Диференціація звуків (Логопедична ігротека) <https://www.facebook.com/141692103039970/posts/520665315142645/>

Дидактична гра «Виділення звука з групи звуків»

Мета: формувати навичку виділяти звук з групи звуків.

Інструкція. Дитині пропонують запам'ятати відповідний звук. Почувши його серед інших приголосних та голосних звуків, вона має плеснути в долоні. Наприклад, потрібно почути звук [с] серед інших звуків [м, н, с, р, д, к].

Дидактична гра «Визначення звука в слові»

Мета: формувати вміння визначати звук в слові.

Інструкція. Дитину просять уважно послухати слова і знайти в них відповідний звук. Якщо він є в слові, то плеснути в долоні.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична гра – 1 «Визнач місце звука в слові» https://www.youtube.com/watch?v=_urTYmhvxcM
- 2) Місце звуків у слові <https://www.youtube.com/watch?v=3322C9ZeYko>
- 3) Дидактична гра «Місце звука у слові» <https://www.youtube.com/watch?v=xb1spsJ4VTg>
- 4) Дидактична гра – 2 «Визнач місце звука в слові» <https://vseosvita.ua/library/didacticna-gra-viznac-misce-zvuka-v-slovi-334850.html>

Артвправа «Розмалюй картинку за заданим звуком»

Мета: формувати вміння виділяти звук з групи звуків.

Інструкція. Дитині демонструють букви, які позначають певний звук. До кожного з них запропоновано по чотири картинки. Завдання дитини – уважно розвиватись, що намальовано, і розфарбувати ті картинки, у назвах яких перший звук [л], [р], [п], [ш]. Наприклад,

Букви	Звуки	Назви картинок			
Л	[л]	м'яч	лисиця	калина	лист
Р	[р]	гриб	ракета	риба	сир
П	[п]	паркан	капуста	парасолька	кріп
Ш	[ш]	шуба	миша	чашка	шишка

Дидактична гра «Покажи, де?»

Мета: формувати вміння розрізняти слова-пароніми (близькі за звуковим складом і вимовою, але різні за значенням).

Інструкція. Педагог демонструє дитині картинку і називає слова-пароніми, а дитина визначає озвучений предмет. Наприклад, «Покажи, де лис? А де ліс?» (шапка – жабка, мишка – миска, синичка – сунічка, коза – коса, сова – сода, колосок – колобок, чайка – майка, корона – корова, маска – каска).

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактична гра «Переплутані звуки» <https://naurok.com.ua/didaktichna-gra-paronimi-153976.html>

II етап

Мета: формувати фонематичний аналіз

Дидактична гра «Визначення першого та останнього звука в слові»

Мета: формувати вміння визначати звук в слові.

Інструкція. Учитель-логопед читає дитині слова, у яких вона має назвати перший, останній та звук посередині.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Відеозаняття з граматики «Визначення першого та останнього звуків у словах» <https://www.youtube.com/watch?v=pq7hj2-OUw4>

2) Дидактична гра «Визнач місце звука в слові» <https://www.youtube.com/watch?v=urTYmhvxcM>

3) Впіймай перший і останній звук у слові та знайди потрібне слово <https://www.youtube.com/watch?v=JAat0H4SfPfA>

4) Дидактична гра «Визнач перший звук у слові» <https://vseosvita.ua/library/dydaktychna-hra-vyznach-pershyi-zvuk-u-slovi-662309.html>

Дидактична гра «Визначення кількості звуків у слові»

Мета: формувати вміння визначати кількість звуків у слові.

Інструкція. Педагог просить дитину уважно послухати слова (мак, кіт, стіл, мило, коло, кріт, молоко, малина, калина) і назвати кількість звуків у кожному з них.

Дидактична гра «Поплескаймо складам»

Мета: формувати вміння ділити слово на склади.

Інструкція. Педагог пояснює дошкільникові, що є короткі та довгі слова. Промовляє їх, інтонаційно поділяючи на склади. Дитина виконує завдання разом з педагогом і самостійно, відплескуючи склади в долоні. Наприклад, «машина» – «ма-ши-на».

Дидактична гра «Піраміда»

Мета: формувати вміння визначати кількість складів у словах.

Інструкція. Педагог показує зображення піраміди з квадратів, яка складається з трьох рядів: нижній ряд для трискладових слів, посередині – для двоскладових, верхній – для односкладових. Завдання дитини – подивитись на запропоновані картки з предметами і визначити, до якого рядка вони відносяться. Наприклад, «мак» – верхній односкладовий ряд; «ка-ша» середній двоскладовий ряд; «ма-ши-на» – нижній трискладовий ряд.

Дидактична гра «Знайди слово за схемою»

Мета: формувати вміння визначати кількість складів у словах.

Інструкція. Педагог пропонує подивитись дитині на схеми односкладних, двоскладних, трискладових слів і підібрати відповідні слова (можна з орієнтацією на картинки).

III етап

Мета: формувати фонематичне уявлення

Дидактична гра «Знайди звук в назві предмета»

Мета: формувати вміння зіставляти звук з назвою предмета.

Інструкція. Педагог розкладає перед дошкільником картинки із зображеннями предметів, озвучує їх і просить відшукати той малюнок, у назві якого є відповідний звук.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Ігри для розвитку фонематичного уявлення <https://vseosvita.ua/library/ihry-dlia-rozvytku-fonematychnoho-uiavlennia-662081.html>
- 2) Фонематичний контроль та уявлення <https://vseosvita.ua/library/fonematicni-kontrol-ta-uavlenna-493848.html>

Дидактична гра «Хто більший»

Мета: формувати вміння зіставляти звук із словом.

Інструкція. Дошкільник підбирає слова, які починаються на заданий звук.

Дидактична гра «Почуй звук»

Мета: формувати вміння зіставляти звук із словом.

Інструкція. Педагог вимовляє слова, а дошкільник визначає місце заданого звуку.

Дидактична гра «Назви потрібне слово»

Мета: формувати вміння зіставляти звук зі словом.

Інструкція. За завданням дорослого діти вимовляють слова з певним звуком на початку, посередині, в кінці слова.

Дидактична гра «Знайди предмет із заданим звуком»

Мета: формувати вміння зіставляти звук із словом.

Інструкція. Дошкільнику потрібно знайти на столі предмети, у назвах яких є заданий звук, та визначити його місце в слові.

Дидактична гра «Де чия буква?»

Мета: формувати вміння зіставляти букву зі звуком та з назвою предмета.

Інструкція. Дитині демонструють картинку, на якій зображено іграшки (або предмети, овочі, фрукти, тварини, транспорт, квіти тощо) та букви, з яких починається їх назва, завдання дитини – з'єднати їх в пару. Наприклад, «ведмідь» – «В»; «тигр» – «Т».

Дидактична гра «Утворюємо склади»

Мета: формувати вміння зіставляти букву зі звуком та утворювати склади; розвинути елементарне читання.

Інструкція. Перед дитиною викладають букви парами і разом читають утворені склади. Наприклад, «МА», «МО», «УМ», «АМ», «ОМ».

Дидактична гра «Де голосні букви?»

Мета: формувати вміння зіставляти букву із звуком.

Інструкція. Дитині демонструють букви і просять визначити, які з них голосні.

Дидактична гра «Хто як говорить?»

Мета: формувати вміння зіставляти букву зі звуком та утворювати склади; розвинути елементарне читання.

Інструкція. Дитині пропонують подивитись на склади, які позначають мову тваринок. Разом з педагогом їх прочитати й обрати відповідне зображення тваринки. Наприклад, «ко-ко-ко» – курка; «га-га-га» – гусак; «ме-ме-ме» – коза; «му-му-му» – корова; «жу-жу-жу» – жук.

Дидактична гра «Утворюємо слова»

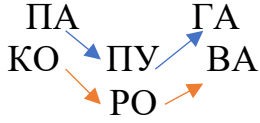
Мета: формувати вміння зіставляти букву зі звуком, утворювати склади та слова; розвинути елементарне читання.

Інструкція. Дитині показують картинку із зображенням складів та предметів. Її завдання – з'єднати склад (початок назви предмета) з малюнком. Наприклад, на картинках зображені риба, дерево, помідор, велосипед, корова та склади *по, ко, ри, ве, де*.

Дидактична гра «Почитай склади за стрілочками»

Мета: формувати вміння зіставляти букву зі звуком та утворювати склади, слова; розвинути елементарне читання.

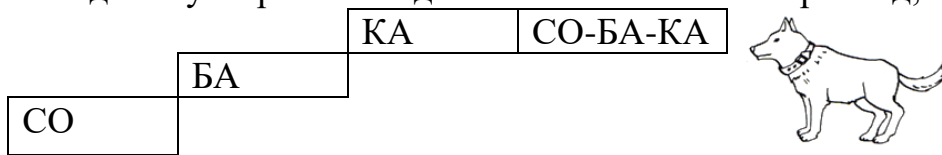
Інструкція. На картинці зображено сплутані склади. Дитина, керуючись вказівними стрілочками, разом з педагогом читає слово по складах. Наприклад:



Дидактична гра «Почитай склади по сходам»

Мета: формувати вміння зіставляти букву зі звуком та утворювати склади, слова; розвинути елементарне читання.

Інструкція. На картинці зображено сходи, на кожній з них написано склад, всі вони разом утворюють слово. Завдання дитини – разом з педагогом прочитати склади по утворених сходах і назвати слово. Наприклад,



Додаток И 5.2.

Формування лексичного рівня мовлення

Мета: сприяти розвитку імпресивного та експресивного мовлення

Етап	Вид завдань
<p><i>І етап</i></p> <p><i>Мета: формувати пасивний словник словами з категорій «Кольори», «Геометричні фігури», «Овочі», «Фрукти», «Ягоди», «Дерева, кущі» «Квіти» «Емоції»; розвинути вміння вживати вивчені слова в мовленні</i></p>	<p>Тема «Кольори»</p> <p>Бесіда «Вивчаємо кольори та відтінки» Дидактична гра «Кольори природи» Артвправа «Розмальовуємо за інструкцією» Артвправа «Розглядаємо все навколо – вивчаємо кольори» Артвправа «Барвистий акваріум: розмальовуємо й фантазуємо» Артвправа «Аналізуємо свої емоції» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p>Тема «Геометричні фігури»</p> <p>Бесіда «Вивчаємо геометричні фігури» Відео-презентація «Геометричні фігури» Артвправа «Розфарбуй геометричні фігури» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p>Тема «Овочі»</p> <p>Бесіда «Вивчення овочів» Дидактична гра «Овочі» Гра «Емоції овочів» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p>Тема «Фрукти, ягоди»</p> <p>Бесіда «Вивчення фруктів, ягід» Дидактична гра «Вивчення фруктів та ягід» Дидактична гра «Кольори овочів, фруктів, ягід» Дидактична гра «Розмір, форма, вага, смак» Дидактична гра «Вивчення властивостей предметів» Артвправа «Розфарбуй овочі, фрукти, ягоди» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p>Тема «Квіти»</p> <p>Бесіда «Вивчення квітів» Відеопрезентація «Знайомимось із квітами» Дидактична гра «Вивчення квітів» Дидактична гра «Знайди квітку» Артвправа «Розфарбуй квітку» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p>Тема «Дерева, кущі»</p> <p>Бесіда «Дерева та кущі» Відеопрезентація «Знайомимось із деревами» Відеопрезентація «З якого дерева листячко?» Відеопрезентація «Дерева та кущі» Дидактична гра «Вивчення дерев та кущів» Артвправа «Розфарбуй дерева» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p>

<p style="text-align: center;"><i>II етап</i></p> <p><i>Мета: формувати пасивний словник словами з категорій «Тваринний світ» (тварини свійські, дики), «Птахи», «Комахи», «Пори року», «Одяг», «Частини тіла»; засвоїти прикметники, синоніми, аноніми; розвинути вміння вживати вивчені слова в мовленні</i></p>	<p style="text-align: center;">Тема «Тваринний світ»</p> <p>Бесіда «Вивчення тварин» Відеопрезентація «Лісові тварин» Дидактична гра «Дикі тварини та їх дитинчата» Дидактична гра «Зоопарк» Розповідь «Лісові тварини» Бесіда «Свійські тварини» Дидактична гра «Свійські тварини та їх дитинчата» Артвправа «Розфарбуй тварин» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Птахи»</p> <p>Бесіда «Вивчаємо птахів» Відеопрезентація «Птахи» Дидактична гра «Пташки» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Комахи»</p> <p>Відеопрезентація «Комахи» Дидактична гра «Вивчаємо Комах» Артвправа «Розфарбуй комах» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Пори року»</p> <p>Бесіда «Вивчаємо пори року» Дидактична гра «Ознаки весни» Дидактична гра «Ознаки літа» Дидактична гра «Ознаки осінні» Дидактична гра «Ознаки зими» Артвправа «Розфарбуй пори року» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Одяг»</p> <p>Дидактична гра «Вивчаємо одяг» Відеопрезентація «Весняний одяг» Дидактична гра «Який одяг?» Дидактична гра-лото «Знайди правильно одяг» Арт-вправа «Розфарбуй одяг»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Частини тіла»</p> <p>Бесіда «Вивчаємо частини тіла» Відеопрезентація «Частини тіла» Дидактична гра «Що де знаходиться?» Дидактична гра «Що це у ляльці Олі?»</p> <p style="text-align: center;">Антоніми, синоніми</p> <p>Дидактична гра «Антоніми, синоніми»</p>
<p style="text-align: center;"><i>III етап</i></p> <p><i>Мета: формувати пасивний словник словами з категорій «Меблі», «Посуд», «Транспорт» «Сім'я», «Школа», «Професії»; засвоїти прикметники, слова синоніми, аноніми, з переносним значенням слів; розвинути вміння вживати вивчені слова в мовленні</i></p>	<p style="text-align: center;">Тема «Меблі»</p> <p>Бесіда «Вивчаємо меблі» Відеопрезентація «Меблі» Дидактична гра «Дизайнер» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Посуд»</p> <p>Бесіда «Вивчаємо посуд» Відеопрезентація «Посуд» Дидактична гра «Знайди посуд серед інших предметів»</p>

	<p>Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Транспорт»</p> <p>Бесіда «Вивчаємо транспорт» Відеопрезентація «Транспорт» Дидактична гра «Вибери відповідний вид транспорту» Артивправа «Розфарбуй транспорт» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Сім'я»</p> <p>Бесіда «Про сім'ю» Дидактична гра «Розподіли членів родини» Артивправа «Розфарбуй сім'ю» Артивправа «Розфарбуй генеалогічне дерево родини»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Школа»</p> <p>Бесіда «Про школу» Відеопрезентація «Про школу» Дидактична гра «Що знаходиться в шкільному рюкзаку?» Дидактична гра «Опиши класну кімнату» Дидактична гра «Яке шкільне приладдя тобі відоме?» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Тема «Професії»</p> <p>Бесіда «Про професії» Дидактична гра «Професії та професійне приладдя» Дидактична гра «Місце роботи» Опис картинки «Що зображено на малюнку?»</p> <p style="text-align: center;">Антоніми, синоніми</p> <p>Дидактична гра «Слово навпаки» Дидактична гра «Скажи іншим словом»</p>
--	---

Особливості корекційної навчально-розвиткової роботи під час формування лексичного рівня мовлення

Формування лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією на кожному корекційно-навчально-розвивальному етапі відбувається в певній послідовності:

1) вивчення слів однієї тематичної групи під час бесіди (із використанням ментальних карток, дидактичних картинок) або перегляду відеопрезентацій;

2) засвоєння значень слів під час дидактичних ігор, артвправ (із використанням коректурних таблиць, дидактичних карток, розмальовок), де активуються розумові операції (аналіз – розподіл спільних та відмінних ознак предметів; синтез – поєднання властивостей чи ознак предметів в єдине ціле; порівняння – зіставлення між собою предметів за спільними або відмінними ознаками; узагальнення – поєднання предметів за спільними ознаками; абстрагування – зосередження на певних ознаках предмета);

3) вживання нових слів в мовленні під час опису сюжетних картинок.

Додатково використовуються суміжні завдання, що спрямовані для розвитку вербально-логічного мислення.

Основними засобами для розвитку лексичного рівня мовлення є:

- ментальні картки (створюють цілісний образ ключових понять та визначають взаємозв'язки між ними);
- коректурні таблиці (забезпечують наочно-інформативну площину для здійснення самостійного вибору);
- дидактичні картки (акцентують увагу на наочних символах, формують уявлення про предмети);
- ілюстровано-сюжетні картинки (сприяють розвитку зв'язного мовлення).

І етап

Мета: збагатити пасивний словник словами з категорій «Кольори», «Геометричні фігури», «Овочі», «Фрукти», «Ягоди», «Дерева, кущі» «Квіти» «Емоції»; розвинути вміння використовувати вивчені слова в мовленні.

Тема «Кольори»

Бесіда «Вивчаємо кольори та відтінки»

Мета: формувати знання про кольори та їх відтінки.

Інструкція. Дошкільнику демонструють ментальну картку з кольорами і розповідають, що кольори за тонами можна поділити на чотири великі групи: холодні (голубий, синій, фіолетовий, бузковий, зелений, салатовий), теплі (жовтий, оранжевий, рожевий, червоний), легкі (білий, світло сірий, бежевий) та важкі (темно сірий, чорний, коричневий). Під час бесіди запитують дошкільника, які його улюблені кольори.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Кольори для дітей. Вивчаємо кольори українською мовою ...<https://www.youtube.com/watch?v=47WtIGtC7WI>

Дидактична гра «Кольори природи»

Мета: сформувати знання про кольори та відтінки природи.

Інструкція. Дитина уважно роздивляється коректурну таблицю, дорослий пропонує назвати кольори, які є в природі. Якщо виникають труднощі, педагог допомагає навідними запитаннями. Наприклад, дошкільника запитують, де можна побачити ці кольори в природі: білий (ромашка, конвалія), чорний (грунт, ніч), коричневий (кора дерев), червоний (полуниця, мак), рожевий (орхідея, лілія), оранжевий (апельсин), жовтий (кульбабка), салатовий (трава), зелений (огірок), фіолетовий (фіалки), синій (море), голубий (небо), бузковий (бузок) тощо.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Кольори українською мовою для дітей. Вчимо кольори
https://www.youtube.com/watch?v=NKVty_aVpEI

Артвправа «Розмальовуємо за інструкцією»

Мета: формувати знання про кольори та відтінки; розвинути навички просторової орієнтації, логічного мислення, дрібної моторики, рахунку, слухового сприйняття; збагатити словниковий запас.

Інструкція. Дитині пропонують виконати завдання, використовуючи дві групи малюнків (4 метелики та 4 повітряні кульки). За інструкцією дошкільник розфарбовує їх потрібним кольором. Наприклад, педагог просить: «Розфарбуй другий метелик праворуч синім кольором; перший метелик ліворуч фіолетовим кольором».

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Розмальовуємо за інструкцією
<https://childdevelop.com.ua/html/temp/files/b/b31dbe37918ce6e125d94f95fbcfbcf3.pdf>
 2) Завдання для розвитку «Кольори для дошкільника»
<https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-colors-detsad-iresearch-sortpop/>

Артвправа «Розглядаємо все навколо – вивчаємо кольори»

Мета: формувати пізнавальну активність дитини, інтерес до довкілля; розвивати увагу, кмітливість.

Інструкція. Дитині почергово дають олівці різного кольору та просять намалювати улюблений предмет, який відповідає забарвленню олівця. Наприклад, педагог запитує: «Якого кольору у тебе олівець у руках? Які предмети бувають такого кольору? Можеш намалювати свій улюблений з тих, що ти перерахував?»

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картка <https://childdevelop.com.ua/worksheets/8218/>

Артвправа «Барвистий акваріум: розмальовуємо й фантазуємо»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в кольорах; розвивати творчість, фантазію, образне мислення

Інструкція. Дитині пропонують розфарбувати акваріум відповідно до умовних позначок, а також домалювати зображені морські тварини, використовуючи інші кольори.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картка <https://childdevelop.com.ua/worksheets/6440/>

Артвправа «Аналізуємо свої емоції»

Мета: формувати вміння розрізняти й називати емоції та почуття, малювати їх різними кольорами; розвивати творчість, фантазію.

Інструкція. Дитині пропонують подивитись на малюнок із зображенням склянки зі списком емоцій та кольорів, що їм відповідають (червоний –

роздратований, злий; зелений – спокійний, блакитний – сумний тощо). Потрібно визначити свій настрій та розмалювати склянку відповідним кольором.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/206673070391705334/>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати сюжетні картинки та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють сюжетну картинку і просять розповісти, що на ній зображено.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

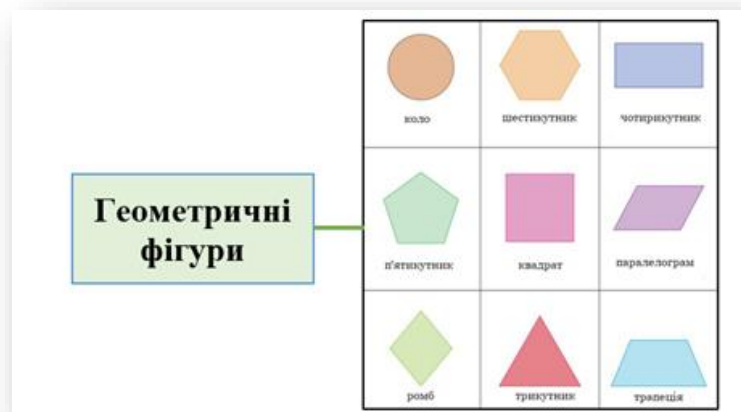
1) Дидактична картка <https://childdevelop.com.ua/worksheets/8680/>

Тема «Геометричні фігури»

Бесіда «Вивчаємо геометричні фігури»

Мета: формувати знання про геометричні фігури.

Інструкція. Дошкільнику демонструють ментальну картку з геометричними фігурами та просять назвати їх. Якщо виникають труднощі, то педагог озвучує геометричні фігури самостійно.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/569775790365304664/>

Відеопрезентація «Геометричні фігури»

Мета: формувати знання про геометричні фігури.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про геометричні фігури. Розповісти, які з них йому відомі, які предмети мають таку форму тощо.



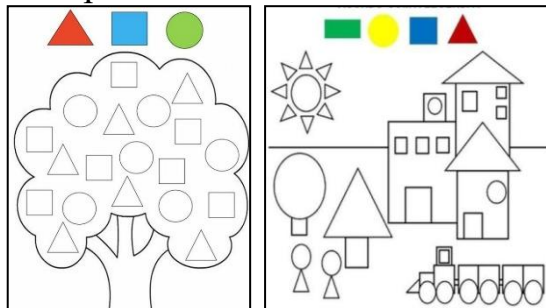
Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Дидактична картинка <https://www.pinterest.com/pin/738379301428499733/>
- 2) Геометричні фігури для дітей – мультики українською мовою <https://www.youtube.com/watch?v=6osbEidRweo>
- 3) Геометричні фігури. Ігри для дошкільників <https://www.youtube.com/watch?v=dL8ivwAmPDQ>
- 4) Відео-заняття «Геометричні фігури». <https://www.youtube.com/watch?v=f9mt5NudSTc>

Артвправа «Розфарбуй геометричні фігури»

Мета: формувати знання про геометричні фігури та кольори.

Інструкція. Дитині дають роздруківки з контурами фігур і пропонують їх розмалювати у визначені кольори.



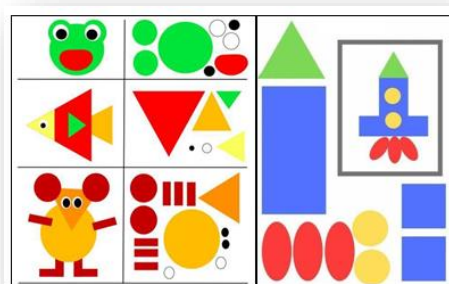
Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки 1 <https://www.pinterest.com/pin/296815431705962359/>
- 2) 1) Дидактичні картинки 2 <https://childdevelop.com.ua/worksheets/2821/>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено, з яких геометричних фігур складаються малюнки тощо.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

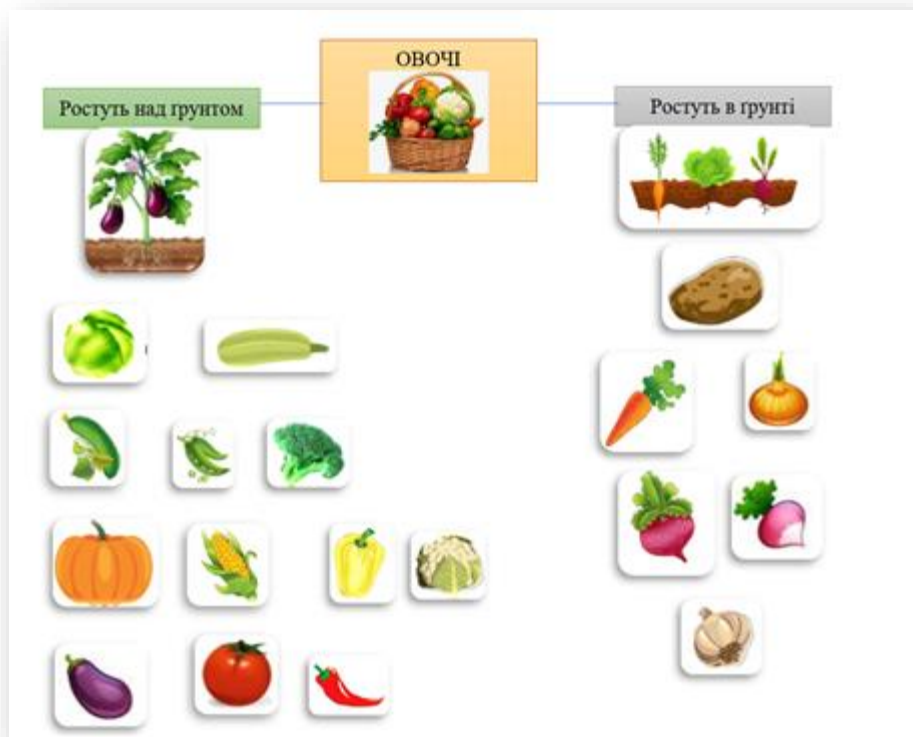
1) Дидактичні картинки <https://www.pinterest.com/pin/339740365651883274/>

Тема «Овочі»

Бесіда «Вивчення овочів»

Мета: розширити знання дитини про овочі; поповнити словниковий запас новими словами.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку на тему «Овочі», на якій зображено овочі, що ростуть в ґрунті та над ним.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

1) Дидактична гра «Що росте під землею, а що над землею» <https://www.youtube.com/watch?v=qelE4jMhDXA>

2) Аудіоказка «Як овочі головного обирали» <https://www.youtube.com/watch?v=VnDFR-EekyI>

3) Овочі. Розвиваючі мультики українською мовою! https://www.youtube.com/watch?v=kG7iWq2m_VQ

4) Овочі – українською. Вчимо овочі. Вивчаємо овочі. https://www.youtube.com/watch?v=o_Tc5sQN89M

5) Вірші про овочі. <https://www.youtube.com/watch?v=5MuptD0xOS4>

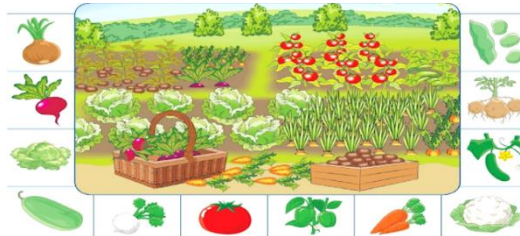
Дидактична гра «Овочі»

Мета: закріпити слова з теми «Овочі»; розвинути вміння зв'язно описувати картинку, узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді.

Інструкція: Дитині демонструють картинку із зображеними овочами і просять виконати низку завдань.

1. Назвати овочі, з яких роблять салати, які використовують для приготування борщу, голубців, каш.

2. Подивитись мультфільм і розказати за картинкою, які овочі ростуть над землею, а які в землі.



3. Узгодити прикметник з іменником у числі та роді. Педагог запитує дитину, як називають страву або напій з озвучених овочів. Наприклад, сік з моркви – морквяний; суп з гороху – гороховий; сік з капусти – капустяний; суп з картоплі – картопляний; сік з буряка – буряковий; салат з огірків – огірковий.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактична картинка http://evolodim.blogspot.com/2016/09/blog-post_21.html

2) Які овочі живуть в землі а які над землею <https://youtu.be/8EH9Hf0OUKQ>

Гра «Емоції овочів»

Мета: навчати дитину відрізняти різні типи емоцій та їх вирази за допомогою ілюстрацій; розвивати вміння впізнавати емоційний стан; засвоїти прикметники емоцій та почуттів.

Інструкція. Дитині пропонують розглянути зображення овочів і дати відповіді на запитання: «Хто з овочів сумний?», «Хто веселий?», «Хто незадоволений?», «Хто відчуває відразу?» тощо. Також потрібно відповісти на запитання: «Яка цибуля?» – засмучена, «Яка капуста?» – вражена тощо.



Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати сюжетні картинки та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють сюжетну картинку і просять розповісти, що на ній зображено.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

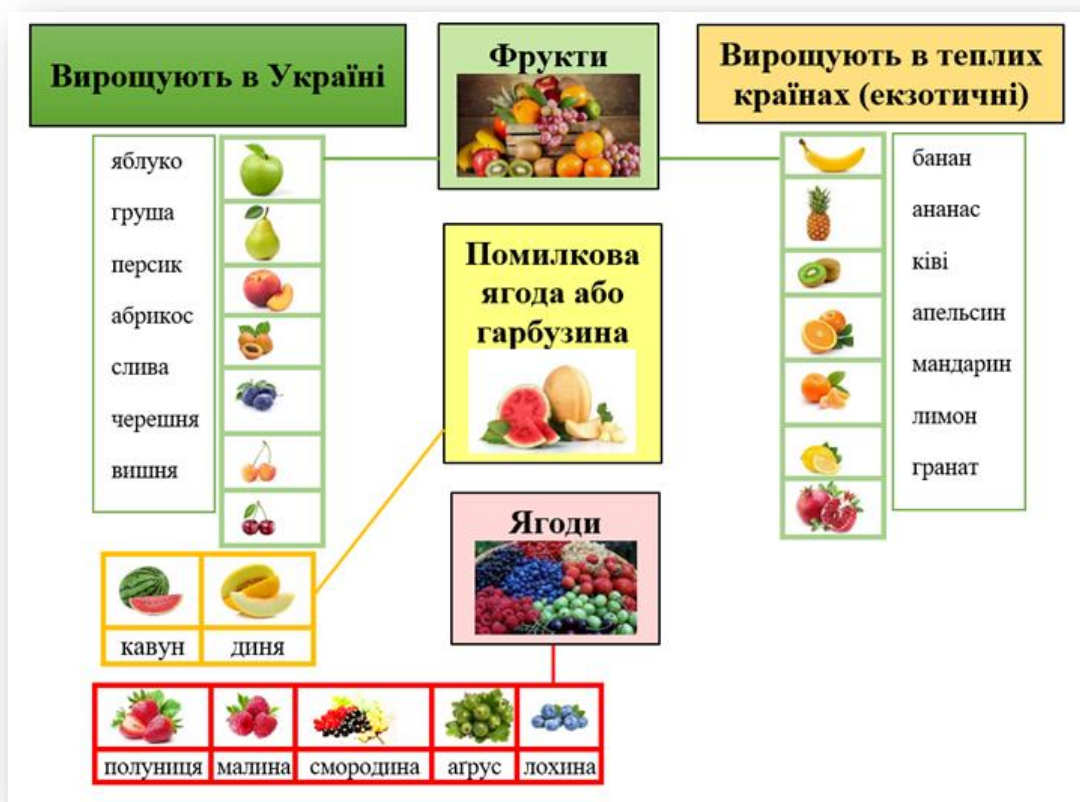
1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/530861874841908034/>

Тема «Фрукти, ягоди»

Бесіда «Вивчення фруктів, ягід»

Мета: формувати знання про фрукти та ягоди; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку на тему «Фрукти та ягоди», розповідають, які з них вирощуються в Україні, а які вважаються екзотичними та привозяться з інших теплих країн.



Дидактична гра «Вивчення фруктів та ягід»

Мета: формувати знання про фрукти та ягоди; поповнити словниковий запас дитини новими словами.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку на тему «Фрукти, ягоди». Розповідають, де вони ростуть (на дереві, кущах, над ґрунтом), якого кольору бувають фрукти (жовті – алича, лимон, черешня, банан та ін.; оранжеві – апельсин, персик, абрикос та ін.; червоні – яблука, вишня, черешня, гранат та ін.; зелені – яблуко, лайм, груша, ківі тощо), в якій місцевості їх вирощують (в жарких країнах – субтропіках, тропіках – банан, ананас, гранат, ківі, лимон, апельсин та ін., в нашій країні – яблука, груша, черешня та ін.), які є види фруктів (цитрусові – лимон, апельсин, мандарин, грейпфрут та ін.; кісточкові – абрикос, вишня, черешня, алича, персик, слива).

Дітям розповідають, що відносять до класу ягід (кавун, малина, полуниця, смородина, агрус, чорниця, лохина, виноград, журавлина та ін.)

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

1) Фрукти і ягоди українською для дітей

https://www.youtube.com/watch?v=qX9A2NfAt_s

2) Фрукти та ягоди українською мовою! Розвиваючі мультики для дітей

<https://www.youtube.com/watch?v=zHbn3Rx7wcU>

3) Овочі та фрукти для дітей! Розвиваючі мультики українською мовою

<https://www.youtube.com/watch?v=RHfbk6h3nGk>

4) Овочі та фрукти <https://www.youtube.com/watch?v=ITkoTA6OxCg>

5) Овочі, фрукти та ягоди! Навчання для дітей! Українська мова.

<https://www.youtube.com/watch?v=uL1y9quga5Y>

6) Ягоди для дітей. Пізнавальне відео для загального розвитку

<https://www.youtube.com/watch?v=DBGHrjLTbDM>

Дидактична гра «Кольори овочів, фруктів, ягід»

Мета: формувати знання про слова-прикметники, які вказують на колір.

Інструкція. Дитині демонструють картку, на якій овочі (фрукти, ягоди) розподілено за кольорами. Дошкільника запитують: «Якого кольору кабачок?», «Яких овочів більше, зелених чи червоних?» тощо. Наприклад, жовтий колір – кукурудза, перець солодкий; червоний – помідор, перець гострий, буряк; зелений – горох, огірок, броколі, кабачок тощо.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Картинка «Кольори фруктів та овочів» <http://abetka.ukrlife.org/fruits1.html>
- 2) Кольори для малюків – Перші слова – Овочі та фрукти <https://www.youtube.com/watch?v=XmeSnX5n3IU>

Дидактична гра «Розмір, форма, вага, смак»

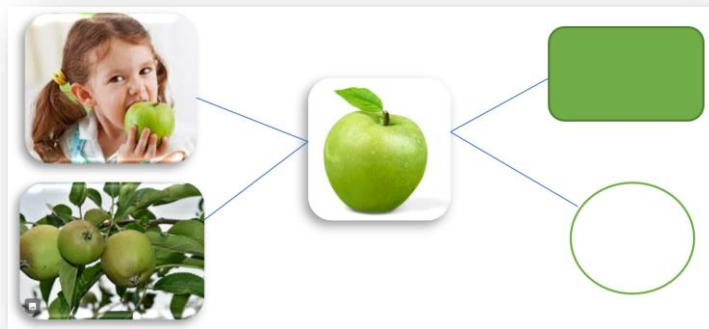
Мета: формувати знання про слова-прикметники, які вказують на розмір, форму, вагу, смак.

Інструкція. Дитині показують справжні овочі (фрукти, ягоди) або демонструють картинки з їхнім зображеннями. І запитують: «Які овочі (фрукти, ягоди) великі?», «А які маленькі?», «Які довгі?», «Які короткі?», «Які овочі (фрукти, ягоди) мають круглу форму?», «А які овальну?», «Які овочі важкі?», «Які легкі?», «Які фрукти (ягоди) кислі за смаком?», «Які солодкі» тощо.

Дидактична гра «Вивчення властивостей предметів»

Мета: формувати знання про семантичне значення слова.

Інструкція. Дошкільнику демонструють ментальну картку із запланованої теми, на якій зображено певний предмет. Завдання дитини – уважно роздивитись схему і описати властивості заданого предмета. Наприклад, дитині показують ментальну картку з теми «Фрукти», на якій зображено яблуко. Їй потрібно сказати, що яблуко за формою кругле, за смаком солодке, за кольором зелене, росте на дереві.



Артвправа «Розфарбуй овочі, фрукти, ягоди»

Мета: формувати знання про забарвлення овочів, фруктів, ягід.

Інструкція. Дитині дають роздруківки з контурами овочів, фруктів, ягід і пропонують їх розмалювати потрібними кольорами.

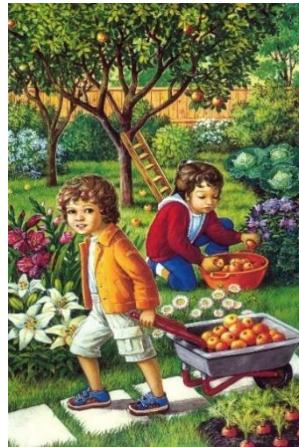
Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки. Розфарбуй овочі, фрукти, ягоди https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-coloring-detsad-fruit_vegetables-sortpop

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: сформувати вміння описувати сюжетні картинки та використовувати в мовленні нові слова відповідно до їх лексичного значення.

Інструкція. Дитині демонструють сюжетну картинку і просять розповісти, що на ній зображено.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

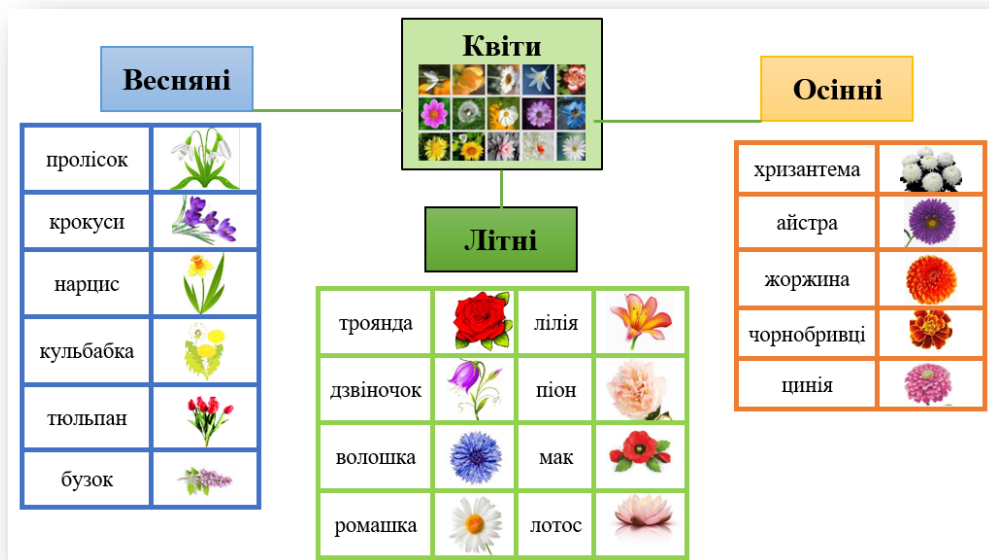
1) Дидактична картка 1 <https://flomaster.club/55661-risunki-sbor-urozhaja.html>

Тема «Квіти»

Бесіда «Вивчення квітів»

Мета: сформувати та поглибити знання про квіти; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку на тему «Квіти», розповідають про весняні, літні та осінні види квітів.



Відеопрезентація «Знайомимось із квітами»

Мета: формувати знання про різні види квітів та їх назви.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про квіти та розповісти, які з них йому подобаються та де він їх бачив.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Квіти. Вчимо назви квітів українською <https://www.youtube.com/watch?v=weT7AsTu2cg>
- 2) Картки для дітей. Вивчаємо «Квіти». Розвиваючий мультимедіа для дітей українською мовою <https://www.youtube.com/watch?v=6rDM5wZ49yM>

Дидактична гра «Вивчення квітів»

Мета: сформувати знання про різні види квітів та їх назви.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на картку з квітами та назвати ті, які він знає, про інші педагог йому розповідає. Потрібно охарактеризувати квітку за кольором, розміром, особливостями (колюча, в'ється тощо).

Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- | | | |
|---|---|---------|
| 1) Дидактична картинка | 1 | «Квіти» |
| https://www.pinterest.com/pin/379639443602844747/ | | |
| 2) Дидактична картинка | 2 | «Квіти» |
| https://www.pinterest.com/pin/1036742776699362563/ | | |

Дидактична гра «Знайди квітку»

Мета: формувати знання про різні види квітів та їх назви.

Інструкція. Дитині пропонують пограти в комп'ютерну гру, де вона має правильно визначити назву квітки.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Знайди квітку (комп'ютерна гра Learning.ua)
<https://learning.ua/mova/doshkilniata/vyvchajemo-nazvy-kvitiv>

Артвправа «Розфарбуй квітку»

Мета: формувати знання про квіти та їх забарвлення.

Інструкція. Дитині дають роздруковані контури різних квітів і пропонують їх розмалювати в потрібні кольори.

Орієнтовні дидактичні ігри, картки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки. Розфарбуй квіти.
<https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-coloring-detsad-flowers-sortpop/>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад, «Які квіти вплетено в українській вінок?».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

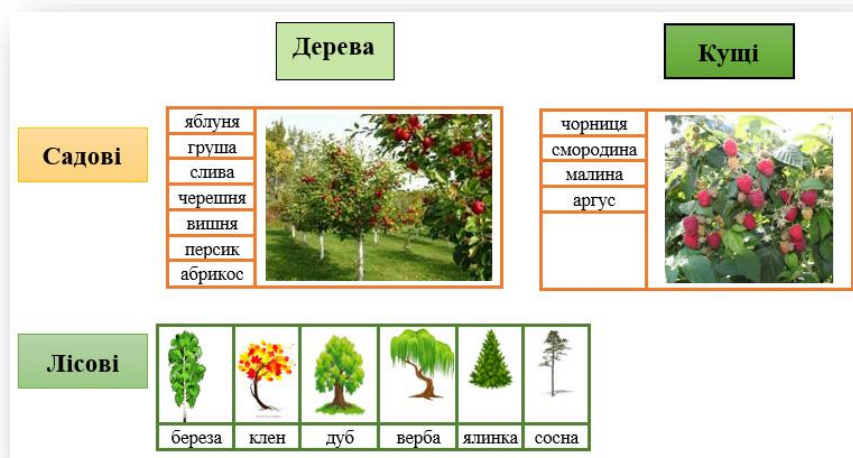
- 1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/167899892347826134/>

Тема «Дерева, кущі»

Бесіда «Дерева та кущі»

Мета: формувати знання про дерева та кущі; поповнити словниковий запас дитини словами з відповідної теми.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку на тему «Дерева, кущі», розповідають про їх види (садові, лісові).



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Презентація для дітей старшої групи на тему: «Дерева та кущі»

<https://vseosvita.ua/library/prezentatsiia-dlia-ditei-starshoi-hrupy-na-temu-dereva-ta-kushchi-668639.html>

Відеопрезентація «Знайомимось із деревами»

Мета: формувати знання про дерева.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про дерева. Розповісти, які з них він бачив, де вони ростуть.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дерева для дітей. Найпоширеніші дерева України.

<https://www.youtube.com/watch?v=YidvfAxskPI>

Відеопрезентація «З якого дерева листячко?»

Мета: формувати знання про листя дерев; закріпити вміння відрізнати відтінки кольорів та форми.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про дерева та особливості їхнього листя (колір, розмір, форма).

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

1) З якого дерева листячко? <https://www.youtube.com/watch?v=koXh9gfs2qY>

Відеопрезентація «Дерева та кущі»

Мета: формувати знання про листя дерев.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про дерева та кущі.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дерева та кущі <https://www.youtube.com/watch?v=6tZGV1WkEnk>
- 2) Інтегроване заняття "Дерева та кущі" <https://www.youtube.com/watch?v=qZLLBwk6wgg>

Дидактична гра «Вивчення дерев та кущів»

Мета: формувати знання про різні види дерев та кущів.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на картку з деревами та кущами, назвати ті, які він знає, про інші педагог йому розповідає.

Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактична картка «Дерева та кущі» <https://www.pinterest.com/pin/627196685607578218/>
- 2) Дерева <https://www.pinterest.com/pin/11329436554481974/>

Артвправа «Розфарбуй дерева»

Мета: закріпити знання про дерева, їх будову, назву, кольорову гаму;

Інструкція. Дитині дають роздруківки з контурами різних дерев і пропонують їх розмалювати.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки. Розфарбуй дерева. <https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-coloring-detsad-sortpop-trees>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку; розвивати зв'язне мовлення.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено.

Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/387802217920421671>

II етап

Мета: сформувати пасивний словник із словами

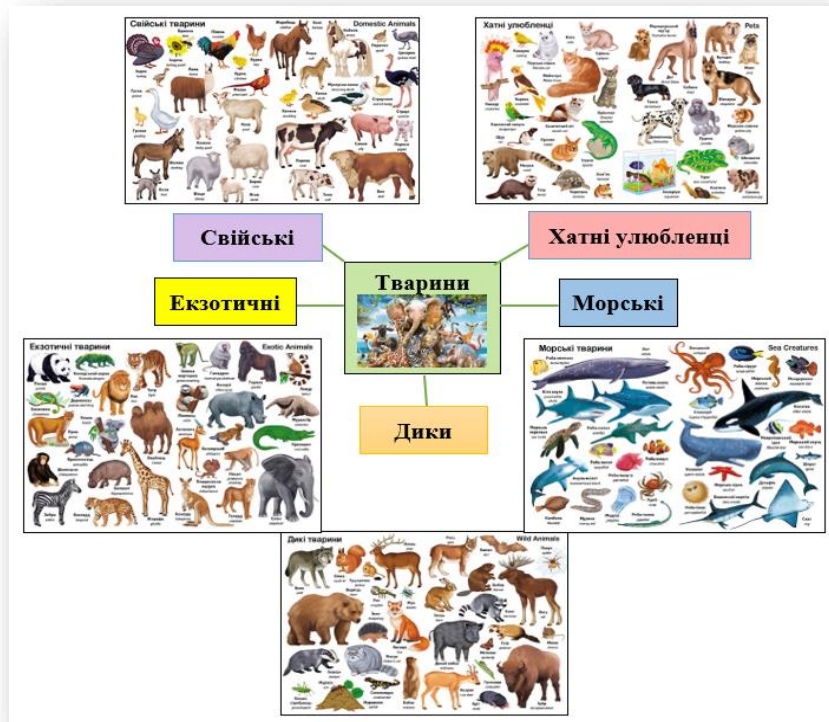
«Тваринний світ» (тварини свійські, дикі), «Птахи», «Комахи», «Пори року», «Одяг», «Частини тіла»; засвоїти слова-прикметники, синоніми, аноніми; розвинути вміння правильно використовувати вивчені слова в мовленні відповідно до їх лексичного значення.

Тема «Тваринний світ»**Бесіда «Вивчення тварин»**

Мета: формувати знання про різні види тварин; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку з теми «Тваринний світ», на якій зображено види тварин: **свійські тварини** (поросся, корова, кінь, вівця, осел, коза, гусак, курка, кролик, тощо); **хатні улюбленці** (кіт, собака, папуга тощо); **дикі тварини** (хижі – вовк, лисиця та ін.: рослиноїдні – заєць,

олень, лось, білка, миша та ін.; всеїдні – ведмідь, їжак та ін.; комахоїдні – кажан та ін.); **морські (річні) тварини** (риби, акула, черепаха, восьминіг, дельфін та ін.).



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Картинки за темою «Тварини» <https://pegas.ua/series/pershy-slovnyk-maljuka/pershi-slova-maliuka-tvaryny-plus-anhliiska>

Відеопрезентація «Лісові тварини»

Мета: формувати знання про диких лісових тварин; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція. Дитині демонструють картинки із лісовими тваринками і розповідають про них: як їх звати, де вони живуть, чим харчуються.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

1) Лісові тварини для дітей – розвиваючі мультики українською мовою <https://www.youtube.com/watch?v=1-4QEFKpuqM>

2) Дикі тварини <https://www.youtube.com/watch?v=bSj6GF92N-U>

Дидактична гра «Дикі тварини та їхні дитинчата»

Мета: формувати знання про тварин та їхніх дитинчат.

Інструкція. Дитині показують картинки тварин і їхніх дитинчат. Дошкільник має разом з педагогом їх називати. Потім відповісти на запитання: «Як назвати дитину лисиці?» (ведмедя, вовка, зайця, лося, борсука тощо)

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

1) Відео-презентація. Дикі тварини. Тварини та їх дитинчата <https://www.youtube.com/watch?v=UdQzehTYBFU>

Дидактична гра «Зоопарк»

Мета: формувати знання про тварин, яких утримують в зоопарку

Інструкція. Дитині демонструють картинки із зображенням тварин. Розповідають, які з них можна побачити в зоопарку. Запитують дитину, чи вона була колись в зоопарку, демонструють відео про тварин.

Орієнтовні дидактичне відео за джерелом:

- 1) Зоопарк <https://youtu.be/aS3UPJpACg>

Розповідь «Лісові тварини»

Мета: формувати вміння складати розповідь за малюнком; розвивати навичку використовувати нові слова під час мовлення; сприяти розвитку зв'язного мовлення.

Інструкція. Дошкільникові пропонують подивитися на картинку і розповісти, що там зображено. Якщо виникають труднощі з тим, як розпочати опис, їй задають навідні запитання. Наприклад, «Подивись на картинку і скажи, кого зображено на картинці?» тощо.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Картинка з лісовими тваринами https://1.bp.blogspot.com/-hMY0EciwU6o/XZnCyZSr8GI/AAAAAAAAAGaU/vDIhZK94p_04-IUkN4ZKuDZMt4LjXm4wgCNcBGAsYHQ/s1600/hqdefault.jpg

Бесіда «Свійські тварини»

Мета: формувати знання про свійські тварини; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція. Дитині демонструють картинки із свійськими тваринами і розповідають про них: як вони називаються, де живуть, чим харчуються.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Картинки за темою «Тварини свійські» <https://pegas.ua/series/pershy-slovnyk-maljuka/pershi-slova-maliuka-tvaryny-plius-anhliiska>
- 2) Домашні тварини <https://www.youtube.com/watch?v=6W9C3sye0RM>

Дидактична гра «Свійські тварини та їхні дитинчата»

Мета: формувати знання про тварин та їхніх дитинчат.

Інструкція. Дитині показують картинки тварин і їхніх дитинчат. Дошкільник має разом з педагогом їх називати. Потім відповідає на запитання: «Як назвати дитину корови?» (свині, гуски, курки, качки, віслюка тощо)

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Тварини та їх дитинчата <https://www.youtube.com/watch?v=ON8LCMBWhJE>

2) Свійські тварини. Тата, мами, малюки
<https://www.youtube.com/watch?v=HpilUwOcchc>

Артвправа «Розфарбуй тварин»

Мета: формувати знання про кольори тварин.

Інструкція. Дитині дають роздруківки з контурами різних тварин і пропонують їх розмалювати потрібними кольорами.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

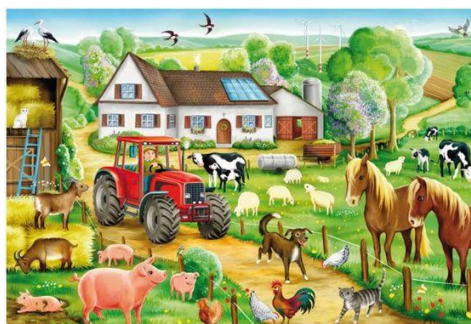
1) Дидактичні картинки. Розфарбуй тварин.

<https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-animals-coloring-detsad-sortpop>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Яких тварин ти бачиш? Назви їх».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

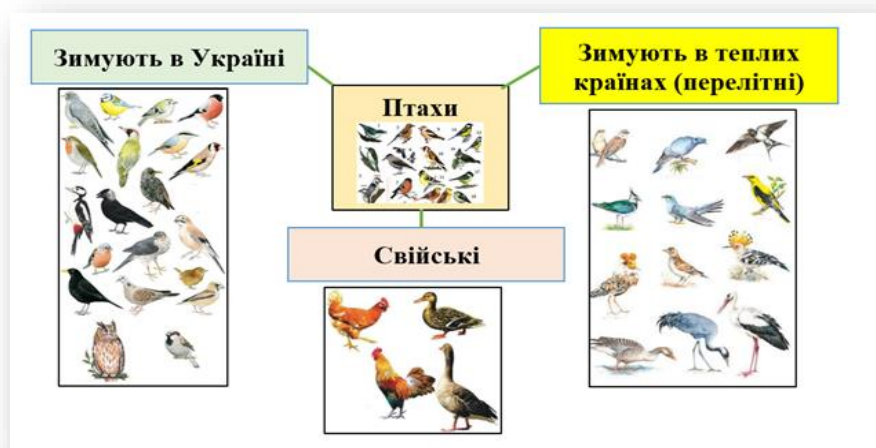
1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/64317100917991483/>

Тема «Птахи»

Бесіда «Вивчаємо птахів»

Мета: формувати знання про різні види птахів; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку з теми «Птахи». Розповідають про види птахів, які зимують в Україні (снігурі, синиці, дятли, горобці, сойки, яструби, голуби, ворони, сороки, сови), які є перелітними (ластівки, лелеки, чаплі, дикі качки, шпаки, граки, чайки, стрижі, жайворонки, дрозди та ін.), які є свійськими (гуси, качки, кури).



Орієнтовні відео-презентації за джерелом:

- 1) Вчимо «Птахів» https://www.youtube.com/watch?v=2F_PMrC_8q8

Відеопрезентація «Птахи»

Мета: формувати знання про види птахів.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про птахів. І розповісти, яких птахів він знає, де бачив.

Орієнтовні дидактичні відео-презентації за джерелом:

- 1) Птахи України 1 <https://www.youtube.com/watch?v=3b27Ujkb9BQ>
 2) Птахи України 2 <https://www.youtube.com/watch?v=lCi1uJ7bBSQ>
 3) Розвиваючі мультики для дітей «Про птахів»
<https://www.youtube.com/watch?v=Gu9JVJW16pc>

Дидактична гра «Пташки»

Мета: формувати знання про пташок.

Інструкція. Дитині показують картинки з птахами. Дошкільник має разом з педагогом їх називати. Потім відповісти на запитання: «Як називається ця пташка?», «Що ти можеш про неї розповісти?», «Які птахи зимують в нашій країні?», «Яких ти знаєш екзотичних пташок?».

Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки 1 «Птахи»
<https://www.pinterest.com/pin/3096293488060571/>
 2) Дидактичні картинки 2 «Птахи»
<https://www.pinterest.com/pin/649714683752032206/>
 3) Дидактичні картинки 3 «Екзотичні птахи»
<https://www.pinterest.com/pin/844636105128065083/>

Артвправа «Розфарбуй птахів»

Мета: формувати знання про птахів та їхнє забарвлення.

Інструкція. Дитині дають роздруківки з контурами птахів і пропонують їх розмалювати потрібними кольорами.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактичні картинки. Розфарбуй птахів
<https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-birds-coloring-detsad-sortpop>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Яких пташок ти бачиш? Назви їх», «Що їдять птахи взимку?».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картка «Птахи взимку»

<https://www.pinterest.com/pin/369084131976211244/>

2) Дидактична картка «Їжа птахів

в

зимку»

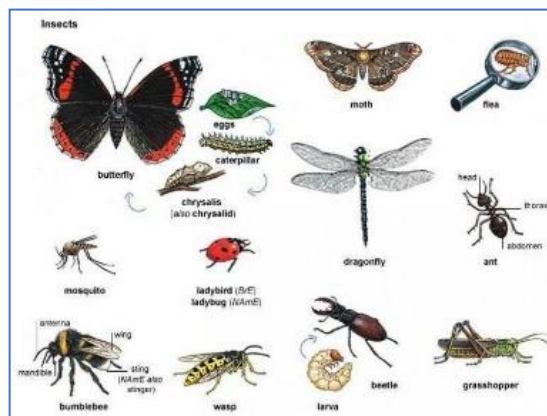
<https://www.pinterest.com/pin/747667975658906297/>

Тема «Комахи»

Відеопрезентація «Комахи»

Мета: формувати знання про види комах.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про комах. Потім за картинкою розповісти, яких комах він знає, де бачив.



Орієнтовні дидактичні відео-презентації за джерелом:

1) Комахи для дітей 1 <https://www.youtube.com/watch?v=0AKMED70oaE>

2) Комахи для дітей 2 <https://www.youtube.com/watch?v=Lig5dtrRr1c>

Дидактична гра «Вивчаємо комах»

Мета: формувати знання про види комах.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на картинку і озвучити назви комах. Запитати в дошкільника, де він їх бачив.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактична картка 1 «Кохахи»

<https://www.pinterest.com/pin/4503668370693805/>

2) Дидактична картка 2 «Кохахи»

<https://www.pinterest.com/pin/91338698686336712/>

Артвправа «Розфарбуй комах»

Мета: формувати знання про комах та їхнє забарвлення.

Інструкція. Дитині дають роздруківки з контурами різних комах і пропонують їх розмалювати в потрібні кольори.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактичні картинки. Розфарбуй комах.

<https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-coloring-detsad-insects-sortpop>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Яких комах ти бачиш? Назви їх».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

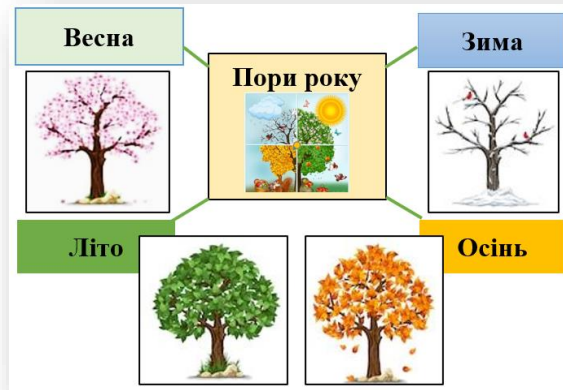
1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/859272803925290983/>

Тема «Пори року»

Бесіда «Вивчаємо пори року»

Мета: формувати знання про пори року: весна, літо, осінь, зима.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на ментальну картку і розповісти, що там зображено. Відповісти на запитання: «Які особливості весни (літа, осені, зими)?» «Яка твоя улюблена пора року? Чому?».



Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки 1 «Пори року»
<https://www.pinterest.com/pin/759208449696900220/>
- 2) Дидактичні картинки 2 «Пори року»
<https://www.pinterest.com/pin/592434526006315302/>

Дидактична гра «Ознаки весни»

Мета: збагатити словниковий запас дитини новими словами про весну як пору року

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на картку. І розповісти, яка пора року на ній зображена. Розкрити ознаки цієї пори року.

Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактична картинка «Весна»
<https://www.pinterest.com/pin/777715429423187834/>
- 2) Весна. Ознаки весни (асоціативна картка) <https://vseosvita.ua/library/vesna-oznaki-vesni-asociativna-kartka-481290.html>

Дидактична гра «Ознаки літа»

Мета: збагатити словниковий запас дитини новими словами про літо як пору року.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на картку і розповісти, яка пора року на ній зображена. Розкрити ознаки цієї пори року.

Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактична картинка «Літо»
<https://www.pinterest.com/pin/625085623303695435/>

Дидактична гра «Ознаки осені»

Мета: збагатити словниковий запас дитини новими словами про осінь як пору року.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на картку і розповісти, яка пора року на ній зображена. Розкрити ознаки цієї пори року.

Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактична картинка «Осінь»
<https://www.pinterest.com/pin/708331847664762022/>

Дидактична гра «Ознаки зими»

Мета: збагатити словниковий запас дитини новими словами про зиму як пору року.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на картку і розповісти, яка пора року на ній зображена. Розкрити ознаки цієї пори року.

Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактична картинка «Зима»
<https://www.pinterest.com/pin/777715429423187829/>
- 2) Дидактичні картинки на тему «Зима»
<https://www.pinterest.com/pin/551479916886610149/>

Артвправа «Розфарбуй пори року»

Мета: формувати знання про пори року та особливості їхньої кольорової гами.

Інструкція. Дитині дають контурні роздруківки із зображеннями пори року. Завдання дошкільника – розмалювати їх в потрібні кольори.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки. Розфарбуй пори року
<https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-coloring-detsad-seasons-sortpop>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Що робить хлопчик? Назви його дії».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Дидактична картка
<https://i.pinimg.com/originals/4e/d2/7b/4ed27bf8a21282cbd9caf6aa3d0ab222.jpg>
- 2) Дидактична гра Лото <https://www.pinterest.com/pin/264445809362041424/>

Тема «Одяг»

Дидактична гра «Вивчаємо одяг»

Мета: формувати знання про одяг.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на дидактичну картку і розповісти, що там зображено. Наприклад, «Що зображено на малюнку?», «Коли ми вдягаємо цей одяг? Назви пору року».

Орієнтовні дидактичні картки, відео-презентації за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки «Одяг весняний, осінній»
<https://www.pinterest.com/pin/692147036500448996/>
- 2) Дидактичні картинки «Одяг літо, зима»
<https://www.pinterest.com/pin/392235448808351524/>
- 3) Одяг <https://youtu.be/96BJ35vZ9d4>

Відеопрезентація «Весняний одяг»

Мета: формувати знання про весняний одяг.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про весняний одяг і розповісти, який одяг носять весною.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Гра «Весняний одяг» <https://www.youtube.com/watch?v=-YujyWWMIOs>

Дидактична гра «Який одяг?»

Мета: формувати знання про весняний одяг.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про одяг і розповісти, який одяг носять весною, влітку, восени, взимку.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Дидактична гра «Який одяг?» <https://www.youtube.com/watch?v=XEgboHA-AII>

Дидактична гра-лото «Знайди правильно одяг»

Мета: формувати вміння розподіляти одяг за порами року.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на сюжетні картинки з різними порами року та підібрати для дітей відповідний одяг, який зображено на окремих картках.



Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки 1 <https://www.pinterest.com/pin/376050637656902318/>

2) Дидактичні картинки 2 <https://www.pinterest.com/pin/313492824077851662/>

Артвправа «Розфарбуй одяг»

Мета: формувати знання про сезонний одяг.

Інструкція. Дитині дають роздруківки з контурами одягу і пропонують їх розмалювати потрібними кольорами.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактичні картинки. Розфарбуй одяг.

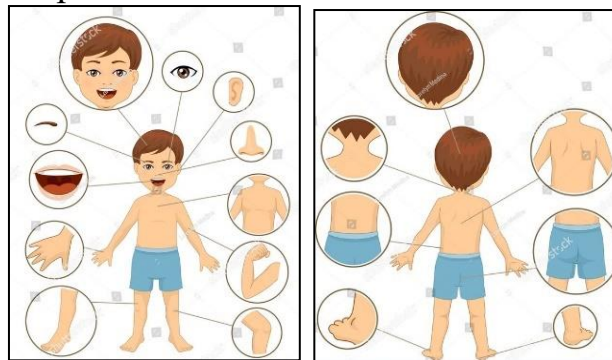
https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-clothes_1-coloring-detsad-sortpop

Тема «Частини тіла»

Бесіда «Вивчаємо частини тіла»

Мета: сформувані знання про частини тіла.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на дидактичну картку і розповісти, що там зображено.



Орієнтовні дидактичні картки, відео-презентації за джерелом:

1) Дидактичні картинки 1 «Частини тіла»
<https://www.pinterest.com/pin/649855421254078657/>

2) Дидактичні картинки 2 «Частини тіла»
<https://www.pinterest.com/pin/300052393936012310/>

Відеопрезентація «Частини тіла»

Мета: формувати знання про частини тіла.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про частини тіла.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

1) Заняття для дошкільників «Частини тіла». Закріплюємо знання частин тіла. Міні-заняття для дітей <https://www.youtube.com/watch?v=u8x4RE1HSVA>

2) Заняття «Про частини тіла для дітей дошкільного віку»
<https://www.youtube.com/watch?v=3PLha5eT1Mc>

Дидактична гра «Що де знаходиться?»

Мета: формувати знання про частини тіла.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися на дидактичну картку і розповісти, які частини тіла відсутні на малюнку, правильно їх з'єднати з допоміжними картками.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картка «З'єднай частини тіла»
<https://www.pinterest.com/pin/300052393936012310/>

Дидактична гра «Що це у ляльки Олі?»

Мета: формувати знання про частини тіла.

Інструкція виконання. Дошкільнику пропонують подивитися відео про частини тіла та відповісти на запитання.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Будова тіла. Дидактична відео-гра
<https://www.youtube.com/watch?v=tV57HqY1DdM>

Дидактична гра «Антоніми, синоніми»

Мета: формувати знання про синоніми, антоніми.

Інструкція. Дошкільнику пропонують подивитися відео про синоніми та антоніми і відповісти на запитання.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Скажи навпаки. Доберіть антоніми. Дидактична гра
<https://www.youtube.com/watch?v=uAdEmGKjxVM>
- 2) Скажи навпаки. Доберіть антоніми. Ігрова вправа.
<https://www.youtube.com/watch?v=1S6Pn8kiaM8>
- 3) Тренажер. Слова, протилежні за значенням (антоніми)
<https://www.youtube.com/watch?v=5oVWKE-Ouypg>
- 4) Синоніми <https://www.youtube.com/watch?v=uJEJ9RZZe-o>

III етап

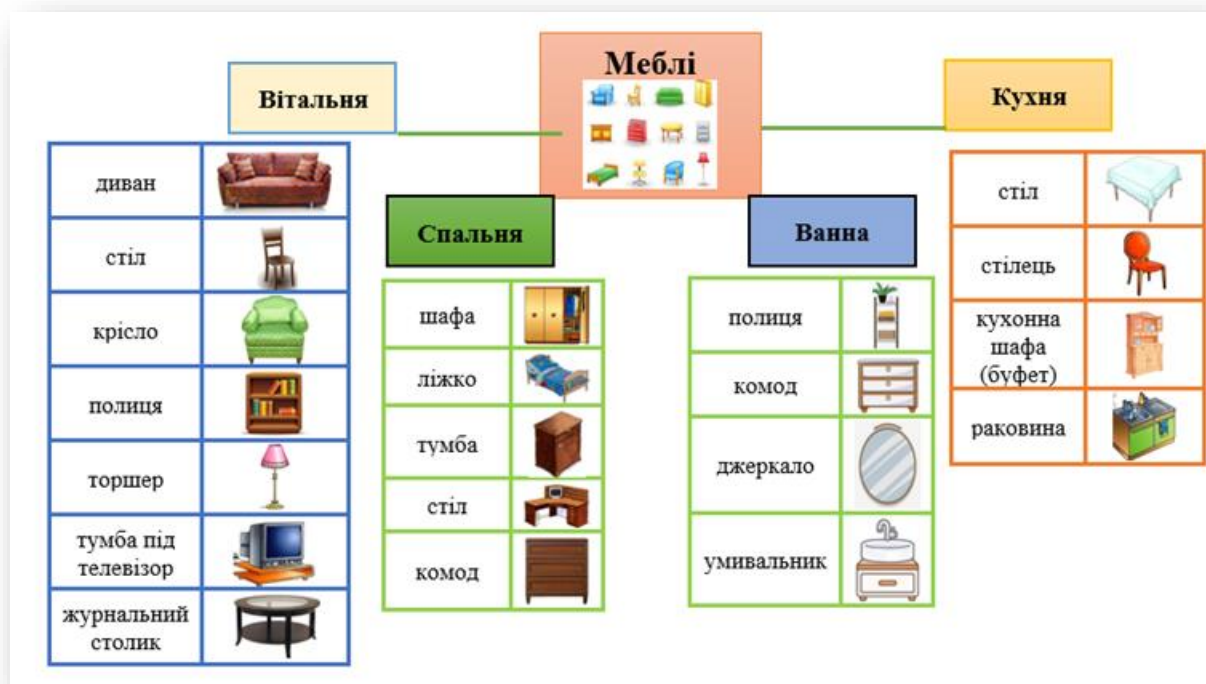
Мета: сформувати пасивний словник словами з категорій «Меблі», «Посуд», «Транспорт», «Сім'я», «Школа», «Професії»; засвоїти слова-прикметники, синоніми, антоніми, слова з переносним значенням; розвинути вміння вживати вивчені слова в мовленні.

Тема «Меблі»

Бесіда «Вивчаємо меблі»

Мета: формувати знання про меблі.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку з теми «Меблі». Розповідають про призначення меблів для вітальні, спальні, кухні. Дитині ставлять запитання, наприклад: «Які меблі в твоїй кімнаті?», «Яка твоя улюблена кімната в будинку/квартирі?», «Які меблі є в твоїй вітальні?» тощо.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки «Меблі»
<https://www.pinterest.com/pin/990791986747999276/>

Відеопрезентація «Меблі»

Мета: формувати знання про меблі; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція виконання. Дошкільнику пропонують подивитися відеопрезентації про меблі.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Заняття з розвитку мовлення на тему Дім та меблі
<https://www.youtube.com/watch?v=cyEPfNGZPjY>
- 2) Заняття з розвитку мовлення. «Що в кімнаті?»
<https://www.youtube.com/watch?v=jduM3SPOrB4>
- 3) Меблі для дітей. Загадки про меблі. Дидактична гра «Один-багато»
<https://www.youtube.com/watch?v=lnR0-hUAd1c>

Дидактична гра «Дизайнер»

Мета: формувати знання про призначення різних меблів.

Інструкція. Дитині демонструють картинки із зображеннями меблів. Її завдання – розподілити їх по дому у вітальню, спальню, кухню.

Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Дидактична картка <https://naurok.com.ua/didaktichna-gra-znaydi-predmet-u-kimnati-243393.html>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Що це за кімната?».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картка <https://naurok.com.ua/didaktichna-gra-znaydi-predmet-u-kimnati-243393.html>

Тема «Посуд»

Бесіда «Вивчаємо посуд»

Мета: формувати знання про призначення посуду та його види.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку з теми «Посуд». Розповідають, що посуд поділяють на кухонний (каструля, казан, пательня, чайник, ніж, терка, дошка для нарізання, м'ясорубка, качалка, черпак, віничок для збивання крему тощо), столовий (салатниця, соусниця, тарілка, ложка, виделка, миска, стакан, графин, супниця тощо) та чайний (чашка, блюдце, маленька ложка тощо). Дитині ставлять запитання, наприклад: «Яким посудом ти користуєси, коли обідаєси?» «В тебе є улюблена чашка?» тощо.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки «Посуд»
<https://www.pinterest.com/pin/532269249705019200/>

Відеопрезентація «Посуд»

Мета: формувати знання про посуд.

Інструкція виконання. Дошкільнику пропонують подивитися відеопрезентацію про призначення різних видів посуду.

Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Заняття «Посуд». Розвиваючі мультики для дітей українською мовою
<https://www.youtube.com/watch?v=Gy1BsztC2BQ>
- 2) Посуд. Кухонний та столовий посуд
<https://www.youtube.com/watch?v=NirDND8WBVk>

Дидактична гра «Знайди посуд серед інших предметів»

Мета: формувати знання про посуд; розвивати уважність.

Інструкція. Дитині демонструють картинки із зображеннями різних предметів. Її завдання – відмітити серед них посуд.

Орієнтовні дидактичні картинки, відео презентація за джерелом:

- 1) Дидактична відео-гра «Посуд» <https://www.youtube.com/watch?v=bjxiKTj-VqQ>
- 2) Дидактична картка 1 «Знайди посуд»
<https://www.pinterest.com/pin/473440979591410516/>
- 3) Дидактична картка 2 «Знайди посуд»
<https://www.pinterest.com/pin/6825836920541031/>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова; розвивати зв'язне мовлення.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Що робить дівчинка?».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/155303887176072272/>

Тема «Транспорт»

Бесіда «Вивчаємо транспорт»

Мета: формувати знання про транспорт.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку з теми «Транспорт». Розповідають про види транспорту: наземний – спеціальний (пожежна машина, швидка допомога, поліцейська машина, інкасаторська машина, перевізник або фура, газова аварійна машина, смітєвоз, піднімач, комбайн, трактор, евакуатор, бензовоз), інший (легкова машина, велосипед, поїзд, мотоцикл, автобус, трамвай, тролейбус); підземний (потяг метро); повітряний (літак, гелікоптер, повітряна куля тощо); морський (пароплав, човен, підводний човен тощо). Дитині ставлять запитання, наприклад: «Коли використовують спеціальний транспорт?» «В яких випадках нам потрібен водний (повітряний, підземний) транспорт?», «Який твій улюблений вид транспорту?» тощо.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки «Транспорт» <https://www.pinterest.com/pin/544583779949099928/>
- 2) Повітряний транспорт <https://www.youtube.com/watch?v=csboJzT1cR8>

Відео-презентація «Транспорт»

Мета: формувати знання про види транспорту; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція виконання. Дошкільнику пропонують подивитися відео про транспорт.

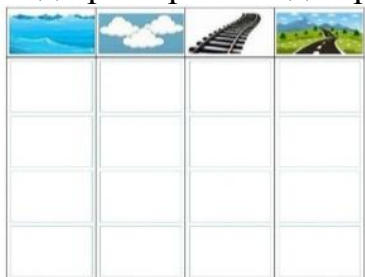
Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

- 1) Відео-презентація «Види транспорту» для дітей українською мовою <https://www.youtube.com/watch?v=OI2u-rPShj4>
- 2) Транспорт <https://youtu.be/W2Cm3jFOMmU>

Дидактична гра «Вибери відповідний вид транспорту»

Мета: сформувати вміння орієнтуватися в видах транспорту.

Інструкція виконання. Дитині демонструють дидактичну картинку, до якої потрібно підібрати різні види транспорту.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактична картинка «Вибери правильно транспорт»
<https://www.pinterest.com/pin/119415827613716716/>

Артвправа «Розфарбуй транспорт»

Мета: формувати знання про види транспорту.

Інструкція. Дитині дають роздруківки з контурами транспорту та пропонують їх розмалювати потрібними кольорами.

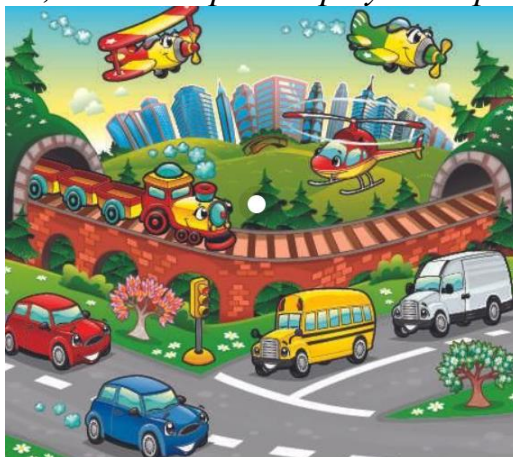
Орієнтовні дидактичні ігри, картинки за джерелом:

1) Дидактичні картинки. Розфарбуй транспорт
<https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-coloring-detsad-sortpop-vehicles>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова; розвивати зв'язне мовлення.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Які види транспорту зображено?», «Якого транспорту на картинках немає?».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/500955158562541633/>

Тема «Сім'я»

Бесіда «Про сім'ю»

Мета: формувати знання про сім'ю; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція виконання. Дитині демонструють дидактичну картинку з теми «Сім'я» та пропонують її описати. Пізніше передивляються відеопрезентацію про родину.



- 1) Дидактична картинка «Сім'я»
<https://www.pinterest.com/pin/425660602294583977/>
- 2) Відео-заняття «Моя сім'я» 1
<https://www.youtube.com/watch?v=UgXTCBVQegnU>
- 3) Моя родина дружна, працююча
<https://www.youtube.com/watch?v=9db2F51Nz2Q>
- 4) Відео-заняття. Родина і сім'я. <https://www.youtube.com/watch?v=njmkz13iaYs>
- 5) Відео-заняття «Моя сім'я » 2 <https://www.youtube.com/watch?v=5ZbrauJrYq0>

Дидактична гра «Розподіли членів родини»

Мета: формувати вміння орієнтуватися в назвах членів родини; розвивати зв'язне мовлення.

Інструкція. Дитині демонструють дидактичну картинку, на якій зображені діти (сестра, брат, двоюрідні сестра, брат), жінки (мама, тітка, бабуся) та чоловіки (тато, дядько, дідусь). Завдання дитини – правильно визначити роль кожного із них у родині. Розповісти про свою родину.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка «Родина»
<https://www.pinterest.com/pin/644296290461773317/>

Артвправа «Розфарбуй сім'ю»

Мета: закріпити знання про членів сім'ї; розвинути творчу уяву.

Інструкція виконання. Дитину просять розмалювати картинку за якою зображено сім'ю.

Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки «Сім'я»
<https://www.pinterest.com/pin/573786808789264868/>

Арт-вправа «Розфарбуй генеалогічне дерево родини»

Мета: закріпити знання про членів сім'ї; розвинути творчу уяву.

Інструкція виконання. Дитину просять розмалювати генеалогічне дерево своєї родини.

Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки «генеалогічне дерево»
<https://www.pinterest.com/pin/127297126961227978/>

Тема «Школа»**Бесіда «Про школу»**

Мета: формувати знання про важливість школи в житті дитини; збагатити словниковий запас дитини.

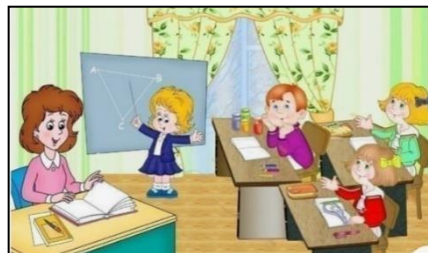
Інструкція виконання. Дитині демонструють ментальну картку про школу. Розповідають про відповідний шкільний одяг, приладдя, яке потрібно для навчання, які предмети та меблі знаходяться в класі, дисципліни, які учні вивчають в початкових класах.



Відеопрезентація «Про школу»

Мета: формувати знання про важливість школи в житті дитини.

Інструкція виконання. Дитині демонструють відеопрезентацію про школу. Після перегляду пропонують подивитися на картинку і розповісти, що на ній зображено.



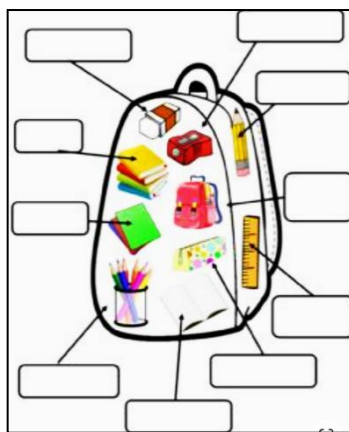
Орієнтовні відео-презентації за джерелом:

- 1) Я – школяр. <https://www.youtube.com/watch?v=KNpYot2mjCw>

Дидактична гра «Що знаходиться в шкільному рюкзаку?»

Мета: формувати знання про шкільне приладдя.

Інструкція виконання. Дитині демонструють дидактичну картинку, на якій зображено рюкзак зі шкільним приладдям. Під час гри дитина називає усі намальовані предмети.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картинка «Шкільне приладдя»
<https://www.pinterest.com/pin/577375614742487168/>

Дидактична гра «Опиши предмети в класі»

Мета: формувати знання про шкільне приладдя в класі.

Інструкція. Дитині демонструють дидактичну картинку, на якій зображено класна кімната в школі. Завдання дитини – назвати зображене шкільне приладдя.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картинка «Шкільне приладдя»
<https://www.pinterest.com/pin/500040364888844241/>

Дидактична гра «Яке шкільне приладдя тобі відоме?»

Мета: формувати знання про шкільне приладдя.

Інструкція. Дитині демонструють дидактичну картинку, на якій зображено шкільне приладдя. Під час гри дитина називає усі намальовані предмети.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картинка «Шкільне приладдя»
<https://www.pinterest.com/pin/832180837389157752/>

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова; розвивати зв'язне мовлення та вміння створювати описові розповіді.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Що роблять діти?».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/701857923190570541/>

Тема «Професії»

Бесіда «Про професії»

Мета: формувати знання про професії.

Інструкція. Дитині демонструють дидактичну картинку з теми «Професії», пропонують уважно подивитися на зображених людей і за їхнім одягом визначити, хто де працює. Пізніше дитина разом із педагогом передивляється навчальну відеопрезентацію.



Орієнтовні дидактичні картинки та відео-презентації за джерелом:

- 1) Дидактична картка 1 «Професії»
<https://www.pinterest.com/pin/568509152976206958/>
- 2) Дидактична картка 2 «Професії»
<https://www.pinterest.com/pin/119838040081458142/>
- 3) А які професії знаєте ви? Розвиваюче відео для дітей
<https://www.youtube.com/watch?v=dDSS9MbTH9o>

Дидактична гра «Професії та професійне приладдя»

Мета: формувати знання про професії.

Інструкція. Дитині демонструють відеопрезентацію «Професії та професійне приладдя». Після перегляду відео просять подивитися на картинку та самостійно назвати, якими речами користуються люди зазначених професій.



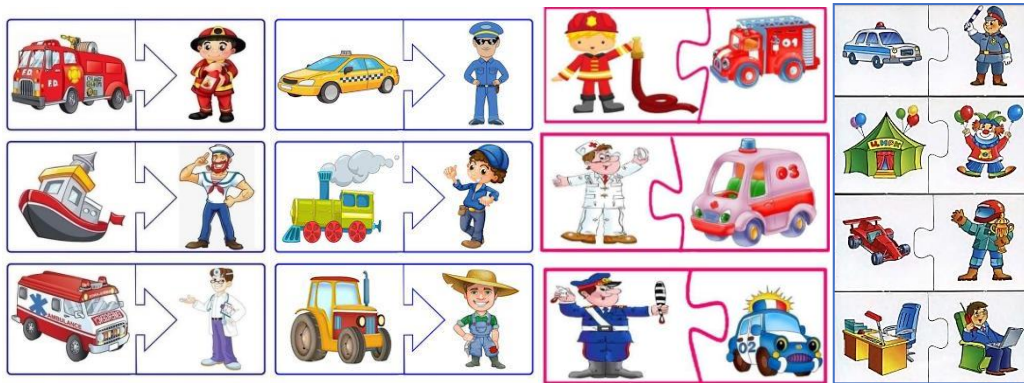
Орієнтовні відео-презентації за джерелом:

- 1) Дидактична гра «Професії та їх речі»
<https://www.youtube.com/watch?v=8dKqK1GIC64>
- 2) Дидактична картка «Професії»
<https://www.pinterest.com/pin/54563931115835224/>

Дидактична гра «Місце роботи»

Мета: формувати знання про професії.

Інструкція виконання. Дитині демонструють низку дидактичних картинок, на яких окремо зображено людей певних професій, транспортний засіб, робоче місце. Завдання дошкільника – правильно поєднати три картинки в одну групу.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- | | | | |
|---|--------|---|------------|
| 1) Дидактична | картка | 1 | «Професії» |
| https://www.pinterest.com/pin/934496991410886606/ | | | |
| 2) Дидактична | картка | 2 | «Професії» |
| https://www.pinterest.com/pin/383439355790055069/ | | | |
| 3) Дидактична | картка | 3 | «Професії» |
| https://www.pinterest.com/pin/23221754320769127/ | | | |
| 4) Дидактична | картка | 4 | «Професії» |
| https://www.pinterest.com/pin/348677196164979722/ | | | |

Опис картинки «Що зображено на малюнку?»

Мета: формувати вміння описувати картинку та використовувати в мовленні нові слова.

Інструкція. Дитині демонструють картинку і просять розповісти, що на ній зображено. Наприклад: «Що зображено на малюнку?», «Яка це професія?».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- | | |
|------------------------|---|
| 1) Дидактична картка 1 | https://www.pinterest.com/pin/678988081341099353/ |
| 2) Дидактична картка 2 | https://www.pinterest.com/pin/711357703665150121/ |

Дидактична гра «Слово навпаки»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні слова з протилежним значенням (антоніми).

Інструкція. Дитині читають слова, до яких вона підбирає слово з протилежним значенням. Наприклад: гарячий – холодний, мокрий – сухий, м'який – твердий, брудний – чистий, шкідливий – корисний, гіркий – солодкий, сумний – веселий, чорний – білий, гідкий – гарний, високий – низький тощо.

Дидактична гра «Добрити антоніми до багатозначних слів»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні слова з протилежним значенням (антоніми).

Інструкція. Дитині читають багатозначні слова, до яких вона підбирає антоніми, які відрізняють один від одного. Наприклад: *теплий одяг – легкий одяг, тепла погода – холодна погода, теплий чай – холодний чай, тепле літо – прохолодне літо, тепла вода – крижана вода.*

Дидактична гра «Скажи іншим словом»

Мета: формувати вміння розуміти слова-синоніми.

Інструкція. Дитині читають слова, до яких вона підбирає слово близьке за значенням. Наприклад: *веселий – радісний, грайливий; берегти – дбати, жаліти, доглядати; відважний – мужній, хоробрий, сміливий; гарний – чарівний, чудовий, вражаючий.*

Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картка із завданням 1

childdevelop.com.ua/html/temp/files/e/e713e1fc2f882cefcc1964ff8f4c86ea.pdf

2) Дидактична картка із завданням 2 <https://childdevelop.com.ua/worksheets/2228/>

Додаток И. 5.3.

Формування граматичного рівня мовлення

Мета: формувати вміння складати переказ, правильно вживати в мовленні займенники, прийменники, узгоджувати слова в числі, роді, відмінку.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки; використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників в усіх родах та відмінках</i></p>	<p>Дидактична гра «Віднови послідовність картинок»</p> <p>Дидактична гра «Назви ласкаво слова» (уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -к-)</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -ик»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -чик»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -чок»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксами -очк-, -ечк- в іменах»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -ичк»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксами -оньк-, -еньк-»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -ен-»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксами -ат-, -ят-»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із чергуванням звуків у корені слова»</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із заміною кореня похідного слова»</p>
<p><i>II етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння складати розповіді за картинкою; вживати в мовленні займенники; визначати число іменників; узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді</i></p>	<p>Дидактична гра «Склади розповідь за картинками»</p> <p>Відеопрезентація «Знайомимося із займенниками»</p> <p>Дидактична гра «Вживання особових займенників в мовленні»</p> <p>Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні</p> <p>для першої особи – мій, моя, моє, мої»</p> <p>Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні</p> <p>для першої особи – наш, наша, наше»</p> <p>Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні</p> <p>для другої особи – твій, твоя, твоє, твої»</p> <p>Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні</p> <p>для другої особи – ваш, ваша, ваші, ваше»</p> <p>Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні</p> <p>для третьої особи – їхній, його, її, їх»</p> <p>Дидактична гра «Визначення числа іменників»</p> <p>Дидактична гра «Один – багато»</p>

	<p>Дидактична гра «Утвори одне слово» Дидактична гра «Утворення від іменника прикметника» Дидактична гра «Узгодження прикметника з іменником (овочі)» Дидактична гра «Узгодження прикметника з іменником (солодоці)»</p>
<p><i>III етап</i> <i>Мета: формувати вміння складати описові розповіді різної тематики; узгоджувати дієслова-присудки з підметом у числі; відмінювати іменники та прикметники; змінювати дієслова за особами та числами; вживати в мовленні займенники; визначати число іменників; узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді</i></p>	<p>Дидактична гра «Склади розповідь за картинками» Дидактична гра «Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі» Відеопрезентація «Відмінювання іменників та прикметників» Дидактична гра «Відмінювання іменників та прикметників» Дидактична гра «Назви предмет» Дидактична гра «Хто де живе?» Дидактична гра «Хто пропав?» Дидактична гра «Кому дамо їжу?» Дидактична гра «Що ти бачиш?» Дидактична гра «Чиє це?» (уживання знахідного відмінка «Кого?», «Що?») Дидактична гра «Хто чим грається?» Дидактична гра «Хто на чому катається?» Дидактична гра «Хто що робить?» (уживання дієслів) Дидактична гра «Що ти робиш?» (зміна дієслова за особами та числами) Дидактична гра «Зміни дієслова за особами та числами»</p> <p>Повторення матеріалу</p> <p>Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова з суфіксами -к-, -ик, -чик, -чок» Дидактична гра «Великий – малий» Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні» Дидактична гра «Визначення числа іменників» Дидактична гра «Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі» Дидактична гра «Узгодження прикметника з іменником у числі та роді» Дидактична гра «Узгодження прикметника з іменником у числі» Дидактична гра «Утворення ступенів порівняння прикметників» Дидактична гра «Утворення іменників від дієслів»</p> <p>Робота з текстом</p> <p>Вправа «Виправ помилки в деформованому тексті» Вправа «Оповідки-нісенітниця» Вправа «Підбирай картинки, щоб завершити речення» Вправа «Переказ аудіоказки»</p>

І етап

Мета: формувати вміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки; використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників в усіх родах та відмінках.

Дидактична гра «Віднови послідовність картинок»

Мета: формувати вміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки.

Інструкція. Педагог розкладає на столі низку картинок, об'єднаних одним сюжетом, і просить дитину розкласти їх за порядком, а також відповісти на низку запитань. Наприклад: «Уважно переглянь кожну картинку», «Скажи, чи правильно вони розташовані на столі?», «Що тут не так, поясни?», «Яка подія відбулася спочатку?», «Що сталося згодом?», «Як треба розташувати картинки?», «Поміняй їх місцями», «На твою думку, чи всі картинки розміщені послідовно?».



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Картинки з розвитку мовлення <https://naurok.com.ua/25-kartinok-istoriy-dlya-rozvitku-zv-yaznogo-movlennya-16849.html>
- 2) Розповідь за серією картинок <https://vseosvita.ua/library/embed/01004jhf-dbb0.pptx.html>

Дидактична гра «Назви ласкаво слова» (уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -к-)

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксом -к-.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів із суфіксом -к-. Наприклад: лапа – лапка, малина – малинка, ялина – ялинка, калина – калинка, хмара – хмарка, корова – корівка, миша – мишка, шуба – шубка.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Утворення зменшувально-пестливих слів суфіксами -к-, -ик, -чик, -чок <https://www.facebook.com/groups/199614447364483/posts/860825511243370/>

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -ик»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксом -ик».

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів із суфіксом -ик. Наприклад: слон – слоник, плащ – плащик, халат – халатик, салат – салатик, калач – калачик, ключ – ключик, блокнот – блокнотик.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Утворення зменшувально-пестливих слів суфіксами -к-, -ик, -чик, -чок
<https://www.facebook.com/groups/199614447364483/posts/860825511243370/>

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -чик»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксом -чик».

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів з суфіксом -чик. Наприклад: лимон – лимончик, балкон – балкончик, апельсин – апельсинчик, тюльпан – тюльпанчик, хліб – хлібчик, баклажан – баклажанчик, м'яч – м'ячик, барабан – барабанчик, помідор – помідорчик, перець – перчик.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Утворення зменшувально-пестливих слів суфіксами -к-, -ик, -чик, -чок
<https://www.facebook.com/groups/199614447364483/posts/860825511243370/>

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом -чок»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксом -чок».

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів з суфіксом -чок. Наприклад: молоток – молоточок, листок – листочок, клубок – клубочок, бублик – бубличок, будинок – будиночок.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Утворення зменшувально-пестливих слів суфіксами -к-, -ик, -чик, -чок
<https://www.facebook.com/groups/199614447364483/posts/860825511243370/>

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксами -очк-, -ечк- в іменах»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксами -очк-, -ечк- в іменах».

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів з суфіксами -очк-, -

ечк- в іменах. Наприклад: *Олена – Оленочка, Злата – Златочка, Микола – Миколочка, Оля – Олечка.*

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом *-ичк*»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксом *-ичк*».

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів з суфіксом *-ичк*. Наприклад: *лищиця – лисичка, сестра – сестричка, каплиця – капличка, вода – водичка, криниця – криничка.*

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксами *-оньк, -еньк-*»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксами *-оньк, -еньк-*».

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів з суфіксами *-оньк, -еньк-*. Наприклад: *Дарина – Даринонька, матуся – матусенька, бабуся – бабусенька, рука – рученька.*

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксом *-ен-*»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксом *-ен-*.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів з суфіксом *-ен-*. Наприклад: *лев – левеня, тигр – тигреня, слон – слоненя, мавпа – мавпеня.*

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із суфіксами *-ат-, -ят-*»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із суфіксами *-ат-, -ят-*.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів з суфіксами *-ат-, -ят-*. Наприклад, *осел – осятко, дитя – дитятко, індик – індичатко, качка – каченятко, гуска – гусенятко, жаба – жабенятко, коза – козенятко, жираф – жирафенятко, кенгуру – кенгуренятко.*

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із чергуванням звуків у корені слова»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із чергуванням звуків у корені слова.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів із чергуванням звуків

у корені слова. Наприклад: *заєць – зайчєня, білка – білчєня, індик – індичєня, вовк – вовчєня, ведмідь – ведмежа, їжак – їжачєня.*

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова із заміною кореня похідного слова»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників із заміною кореня похідного слова.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів із заміною кореня похідного слова. Наприклад: *корова – тєля, вівця – ягня, собака – цуцєня, свиня – порєся, кінь – лошатко.*

II етап

Мета: формувати вміння складати розповіді за картинкою; вживати в мовленні займенники; визначати число іменників; узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді

Дидактична гра «Склади розповідь за картинками»

Мета: формувати вміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки та складати розповідь.

Інструкція. Педагог показує дитині серію картинок і просить розкласти їх так, щоб послідовність зображених дій була правильною. Потім дошкільник відповідає на низку запитань та складає описову розповідь.

Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- 1) Картинки з розвитку мовлення <https://naurok.com.ua/25-kartinok-istoriy-dlya-rozvitku-zv-yaznogo-movlennya-16849.html>
- 2) Розповідь за серією картинок <https://vseosvita.ua/library/embed/01004jhf-dbb0.pptx.html>

Відеопрезентація «Знайомимось із займенниками»

Мета: формувати знання про займенники.

Інструкція. Дитині пропонують передивитись відеозаняття про займенники та їх правильне вживання в мовленні.

Орієнтовні відео-презентації за джерелом:

- 1) Знайомимось із займенниками. Українська мова для дошкільнят <https://www.youtube.com/watch?v=w3GBV10R7QY>

Дидактична гра «Вживання особових займенників в мовленні»

Мета: формувати вміння вживати особові займенники в мовленні (*я, ти, він, вона, воно, ми, ви, вони*).

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на картинки з зображеннями членів родини й замінити назви малюнків (*тато, мама, бабуся, дідусь, син, донька, онук, онучка*) на слова-займенники (*він, вона, воно, вони*).

Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні для першої особи – мій, моя, моє, мої»

Мета: формувати вміння вживати присвійні займенники (мій, моя, моє, мої) в мовленні.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на картинки та приєднати до назв малюнків, на яких зображено тварин, слова-займенники (мій, моя, моє, мої).

Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні для першої особи – наш, наша, наше»

Мета: формувати вміння вживати присвійні займенники (наш, наша, наше) в мовленні.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на картинки та приєднати до назв малюнків, на яких зображено різні предмети, слова-займенники (наш, наша, наше).

Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні для другої особи – твій, твоя, твоє, твої»

Мета: формувати вміння вживати присвійні займенники (твій, твоя, твоє, твої) в мовленні.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на картинки та приєднати до назв малюнків, на яких зображено різні предмети, слова-займенники (твій, твоя, твоє, твої).

Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні для другої особи – ваш, ваша, ваші, ваше»

Мета: формувати вміння вживати присвійні займенники (ваш, ваша, ваші, ваше) в мовленні.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на картинки та приєднати до назв малюнків, на яких зображено різні предмети, слова-займенники (ваш, ваша, ваші, ваше).

Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні для третьої особи – їхній, його, її, їх»

Мета: формувати вміння вживати присвійні займенники (їхній, його, її, їх) в мовленні.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на картинки та приєднати до назв малюнків, на яких зображено різні предмети, слова-займенники (їхній, його, її, їх).

Дидактична гра «Визначення числа іменників»

Мета: формувати вміння визначати число іменників; узгоджувати іменник з числівниками, що позначають кількість та порядок предметів.

Інструкція. 1) Дитині показують картинки з предметами, просять їх назвати в однині та утворити з них множину (мак – маки).

2) Дитина узгоджує іменник з числівниками, що позначають кількість (одна іграшка, дві іграшки...) та порядок (перший, другий...) предметів.

Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

1) Дидактичні картинки <https://vseosvita.ua/library/didacticna-gra-odnina-ta-mnozina-498184.html>

2) Відео-презентація. Дидактична гра «Один багато» (утворення іменників у множині) <https://www.youtube.com/watch?v=oLOrcRyIeHg>

3) Знайомимося з одніною та множиною. Українська мова для дошкільнят — навчальні відео <https://www.youtube.com/watch?v=k4JKy49whNM>

Дидактична гра «Один – багато»

Мета: формувати вміння визначати число іменників.

Інструкція. Дитині читають слова, з яких вона утворює множину. Наприклад: ведмедик – ведмедики, заєць – зайці, дерево – дерева, дах – дахи, квітка – квіти.

Дидактична гра «Утвори одне слово»

Мета: формувати вміння утворювати з двох іменників одне слово – складний іменник.

Інструкція. Педагог читає слова, з яких дитина утворює складний іменник. Наприклад: ліс, степ – лісостеп; сніг, падати – снігопад; земля, трясеться – землетрус; карі очі – карокий; молоко, возити – молоковоз тощо.

Дидактична гра «Утворення від іменника прикметника»

Мета: формувати вміння утворювати від іменника прикметник.

Інструкція. Педагог читає слова-іменники, а дитина утворює з них прикметники. Наприклад: сонце – сонячний, вітер – вітряний, дощ – дощовий, хліб – хлібний, сніг – сніговий, вода – водяний тощо.

Дидактична гра «Узгодження прикметника з іменником (овочі)»

Мета: формувати вміння узгоджувати прикметник з іменником.

Інструкція. Педагог запитує дитину, як називають страву або напій з озвучених овочів. Наприклад: сік з моркви – морквяний; суп з гороху – гороховий; сік з капусти – капустяний; суп з картоплі – картопляний; сік з буряка – буряковий; салат з огірків – огірковий.

Дидактична гра «Узгодження прикметника з іменником (солодоці)»

Мета: формувати вміння узгоджувати прикметник з іменником.

Інструкція. Педагог запитує дитину, як можна називати страву або напій. Наприклад: торт із шоколаду – шоколадний; печиво з лимоном – лимонне; цукерки з горіхом – горіхові; варення з полуниці – полуничне.

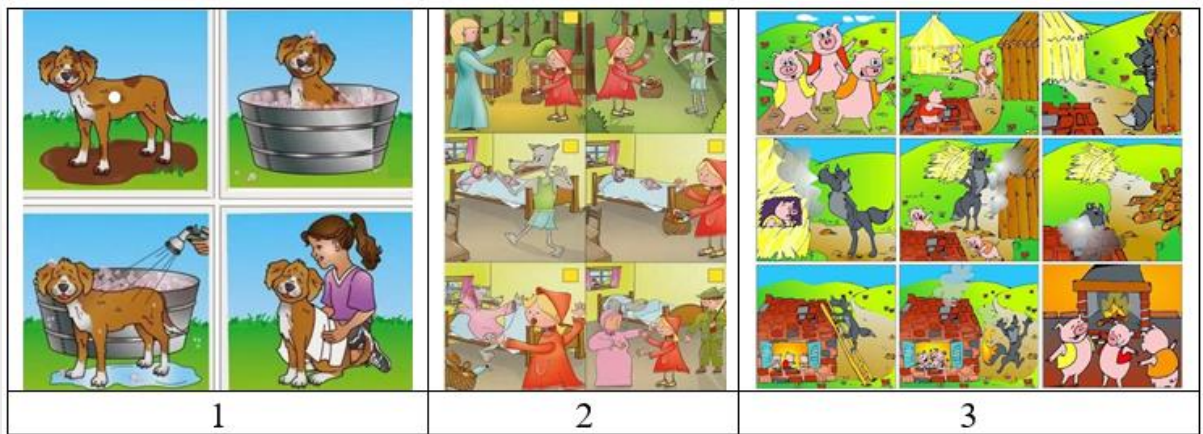
III етап

Мета: формувати вміння складати описові розповіді різної тематики; узгоджувати дієслова-присудки з підметом у числі; відмінювати іменники та прикметники; змінювати дієслова за особами та числами; вживати в мовленні займенники; визначати число іменників; узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді.

Дидактична гра «Склади розповідь за картинками»

Мета: сформуванню вміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки та складати розповідь.

Інструкція. Педагог представляє серію картинок і просить дитину розкласти їх за порядком, відповісти на низку запитань та скласти описову розповідь.



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

- | | | | | | |
|---|----------|-----|----------|----------|---|
| 1) Серія | картинок | для | розвитку | мовлення | 1 |
| https://www.pinterest.com/pin/626281891952693702/ | | | | | |
| 2) Серія | картинок | для | розвитку | мовлення | 2 |
| https://www.pinterest.com/pin/553590979209848014/ | | | | | |
| 3) Серія | картинок | для | розвитку | мовлення | 3 |
| https://www.pinterest.com/pin/222013456621949808/ | | | | | |
| 4) Серія | картинок | для | розвитку | мовлення | 4 |
| https://www.pinterest.com/pin/849843392199649471/ | | | | | |

Дидактична гра «Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі»

Мета: формувати вміння узгоджувати дієслова-присудка з підметом у числі.

Інструкція. Педагог демонструє дитині картинку, на якій зображено персонажів, котрі виконують різні дії. Завдання дошкільника – узгодити дієслово-присудок із підметом у числі. Наприклад, у дитини запитують: «Скажи, що робить хлопчик (дівчинка)?» – *хлопчик їде*, «Що роблять діти?» – *діти йдуть*.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/632896553899989027/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/284712007683552063/>
- 3) Дидактична картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/815644182526154967/>

Відеопрезентація «Відмінювання іменників та прикметників»

Мета: формувати вміння відмінювати іменники та прикметники.

Інструкція. Педагог пропонує дитині подивитися відеозаняття про відмінки іменників.

Орієнтовні відео-презентації за джерелом:

- 1) Відмінки іменника (казка) <https://www.youtube.com/watch?v=v1NEGVYOUY4>
- 2) Вивчаємо відмінки <https://www.youtube.com/watch?v=xV0UAFDu2CQ>

Дидактична гра «Відмінювання іменників та прикметників»

Мета: формувати вміння відмінювати іменники та прикметники.

Інструкція. Педагог показує дитині картинку і каже початок речення (хлопчик плаває у ..., хлопчик лежить біля ..., дівчинка пливе у ..., хлопчик пливе під ..., хлопчик засмагає біля ..., дівчинка біжить до ..., діти граються біля ..., сонце світить на ..., чайка летить над ...). Завдання дошкільника – подивитися на малюнок, послухати речення й доповнити їх словосполученням «прозора вода».



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки 1 <https://www.pinterest.com/pin/389561436534399880/>
- 1) Дидактичні картинки 2 <https://www.pinterest.com/pin/422281204158045/>
- 3) Дидактична картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/578923727115626417/>

Дидактична гра «Назви предмет»

(уживання називного відмінка «Хто?», «Що?»)

Мета: формувати вміння правильно вживати називний відмінок.

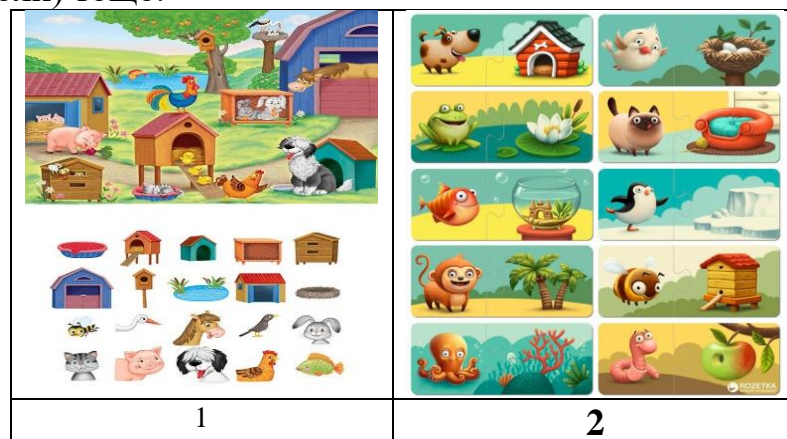
Інструкція. Педагог розкладає на столі серію картинок і запитує дитину: «Хто це?» або «Що це?». Дошкільник повинен правильно відповісти на запитання, вживаючи слова у називному відмінку.

Дидактична гра «Хто де живе?»

(уживання називного відмінка «Хто?», «Що?»)

Мета: формувати вміння правильно вживати називний відмінок.

Інструкція. Педагог демонструє дитині серію картинок, вказує на персонажа і ставить питання: «Хто живе в будці?» (собака); «Хто живе у вулику?» (бджоли) тощо.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/343610646582871478/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/89579480082511714/>

Дидактична гра «Хто пропав?»

(уживання родового відмінка «Кого?», «Чого?»)

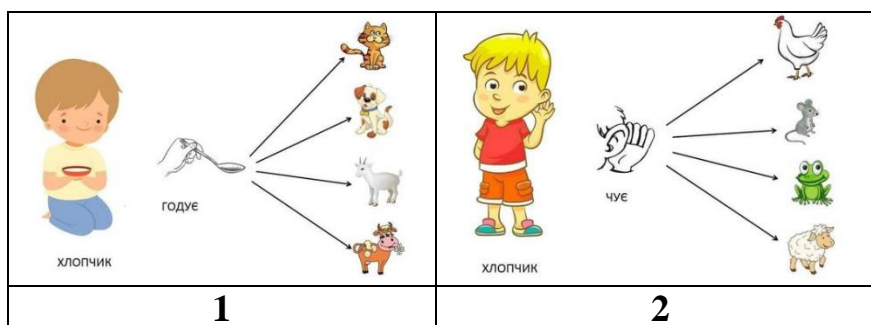
Мета: формувати вміння правильно вживати родовий відмінок.

Інструкція. 1) Педагог показує дитині серію картинок (слон, кіт, стіл, квітка, дівчинка), які потрібно запам'ятати. Потім декілька із них ховає (слон, квітка) та запитує дитину: «Якої картинки не вистачає?» (слона, квітки). Дошкільник називає зображення, яких не вистачає, правильно вживаючи слова у родовому відмінку.

2) Дорослий показує картинки із зображенням предметів, у яких не вистачає деталей (стіл без ніжки, лисиця без хвоста, метелик без вусиків тощо). Завдання дитини – правильно визначити відсутню частину предмета.

3) Педагог запитує дитину: «Курка кличе кого?» (курчат), «Кішка годує кого?» (кошенят), «Вночі немає чого?» (сонця).

4) Педагог демонструє картинки і запитує: «Кого годує хлопчик?» (кішку, цуценя, корову, козеня тощо), «Кого чує хлопчик?» (курку, мишку, жабку, вівцю).



Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

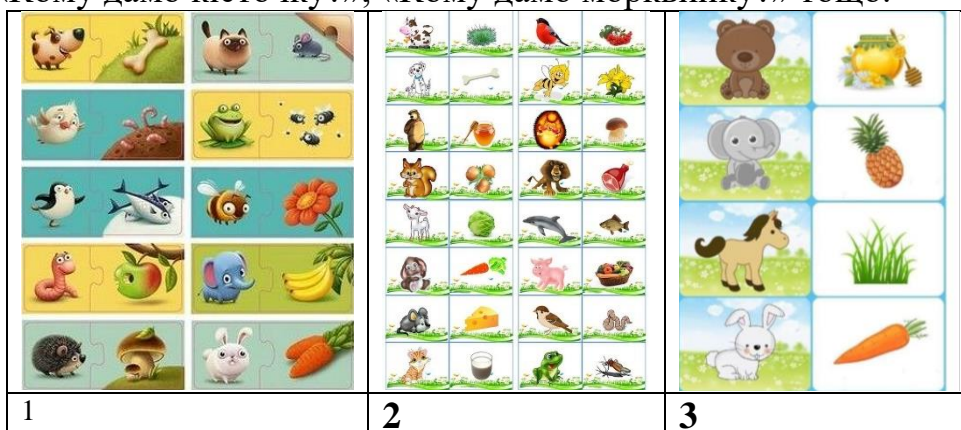
- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/132645151518000788/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/31947478600091415/>

Дидактична гра «Кому дамо їжу?»

(уживання давального відмінка «Кому?», «Чому?»)

Мета: формувати вміння правильно вживати давальний відмінок.

Інструкція. Педагог показує картинку, на якій зображено тваринку і запитує: «Кому дамо кісточку?», «Кому дамо морквинку?» тощо.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/224546731414279946/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/211950726204218815/>
- 3) Дидактична картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/352758583326761283/>

Дидактична гра «Що ти бачиш?»

(уживання знахідного відмінка «Кого?», «Що?»)

Мета: формувати вміння правильно вживати знахідний відмінок.

Інструкція. Педагог демонструє дитині картинку і просить назвати, що на ній намальовано. Дошкільник відповідає, використовуючи шаблонний початок речення «Я бачу ...».



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/671317888228721781/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/727472146080999848/>
- 3) Дидактична картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/103512491429355594/>

Дидактична гра «Чис це?»

(уживання знахідного відмінка «Кого?», «Що?»)

Мета: формувати вміння правильно вживати знахідний відмінок.

Інструкція. Педагог показує дитині картинку і запитує: «Чий це хвіст?», «Чиї сліди?».



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

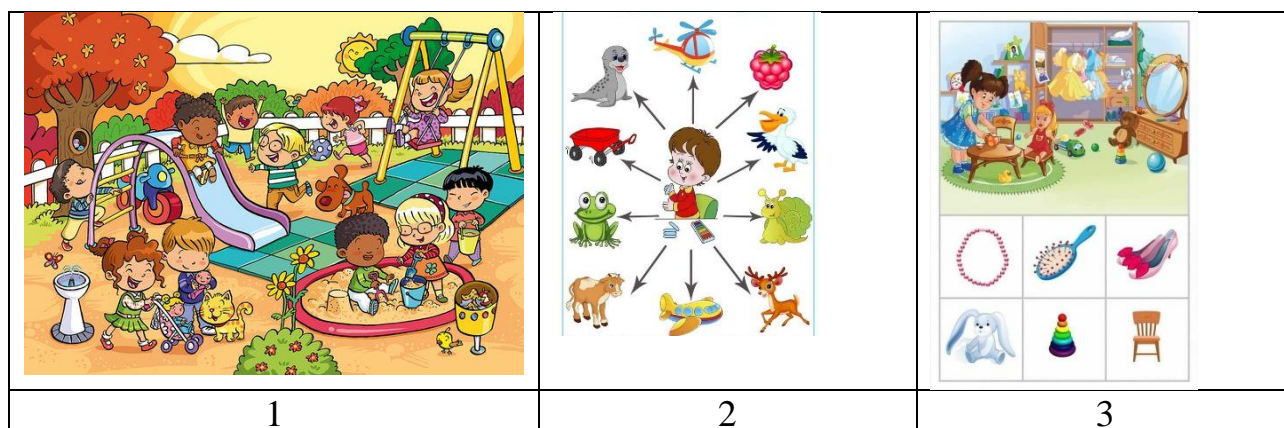
- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/178384835254840076/>
- 1) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/178384835254840076/>

Дидактична гра «Хто чим грається?»

(уживання орудного відмінка «Ким?», «Чим?»)

Мета: формувати вміння правильно вживати орудний відмінок.

Інструкція. Педагог демонструє дитині сюжетну картинку, вказує на персонажа і ставить запитання: «Чим грається хлопчик?» (м'ячем), «Чим грається дівчинка?» (лялькою) тощо.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/340092209362425360/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/561120434840097957/>
- 3) Дидактична картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/526147168981108604/>

Дидактична гра «Хто на чому катається?»

(уживання місцевого відмінка «На кому?», «На чому?»)

Мета: формувати вміння правильно вживати місцевий відмінок.

Інструкція. Педагог демонструє дитині картинку і запитує: «На кому катаються діти?» (на черепасі), «На чому катається хлопчик?» (на велосипеді) тощо.



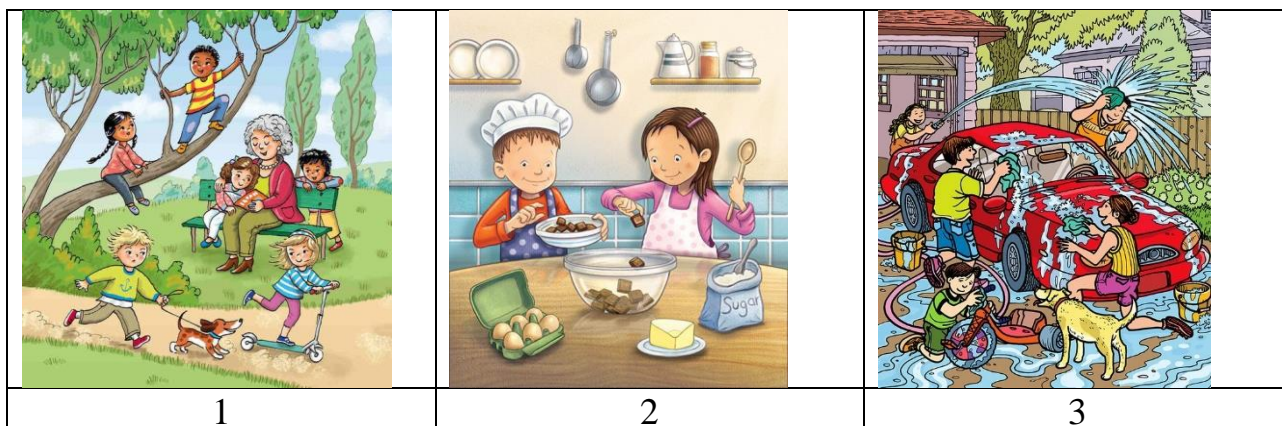
Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/664914332502292229/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/320951910957491681/>
- 3) Дидактична картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/290482244727965193/>
- 4) Дидактична картинка 4 <https://www.pinterest.com/pin/558024210093075799/>

Дидактична гра «Хто що робить?» (уживання дієслів)

Мета: формувати вміння правильно вживати дієслова.

Інструкція. Педагог показує дитині серію картинок, вказує на персонажа і ставить запитання: «Що робить хлопчик?» (гуляє із собакою); «Що робить дівчинка?» (катається на самокаті) тощо.



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/511510470189114390/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/703756183326908/>
- 3) Дидактична картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/331155378863953097/>

Дидактична гра «Що ти робиш?»

(зміна дієслова за особами та числами)

Мета: формувати вміння змінювати дієслова за особами та числами.

Інструкція. Використовуючи займенники та добираючи відповідний час дієслова, дитина має змінити запропоновані речення. Наприклад: «Що я роблю»,

«Що ти (він, вони, ми) робиш?», «Що я (ти, він, вони, ми) робитиму?», «Що я (ти, він, вони, ми) робив?», «Що я (ти, він, вони, ми) зроблю?».

Дидактична гра «Зміни дієслова за особами та числами»

Мета: формувати вміння змінювати дієслова за особами та числами.

Інструкція. Педагог пропонує дитині перебудувати речення таким чином, щоб в ньому змінилась особа та число дієслова. Наприклад: «Хлопчик сидить за столом» – «Я сиджу за столом». За таким принципом змінюємо інші речення: «Дівчинка малювала малюнок», «Діти читали книжку», «Микола намалював будинок», «Діти намалювали kota», «Тато ремонтує кран», «Мама готує обід», «Діти плавають в річці».

Повторення матеріалу

Дидактична гра «Уживання зменшувальних форм слова з суфіксами -к-, -ик, -чик, -чок»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні зменшувально-пестливі форми іменників суфіксами -к-, -ик, -чик, -чок.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на зображені предмети, назвати їх та утворити зменшувально-пестливі форми слів з суфіксами -к-, -ик, -чик, -чок. Наприклад, утворити нові слова із суфіксами -ик (слон, плащ, халат, салат, калач, ключ, блокнот); -чик (лимон, телефон, балкон, апельсин, тюльпан, хліб, баклажан, м'яч, барабан, помідор); -чок (молоток, листок, клубок, бублик); -к- (лапа, малина, ялина, калина, хмара, корова, миша, шуба).

Дидактична гра «Великий – малий»

Мета: формувати вміння утворювати пестливі слова.

Інструкція. Педагог читає слова, до яких дитині потрібно підібрати пестливу форму. Наприклад: кішка – кошенья, ваза – вазочка, сонце – сонечко тощо.

Дидактична гра «Вживання присвійних займенників в мовленні»

Мета: формувати вміння вживати присвійні займенники в мовленні.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на картинки з зображеннями членів родини й замінити назви малюнків (тато, мама, бабуся, дідусь, син, донька, онук, онучка) на слова-займенники (він, вона, воно, вони); приєднати до назв малюнків, на яких зображено тварин, слова-займенники (мій, моя, моє, мої); приєднати до назв малюнків, на яких зображено різні предмети, слова-займенники (наш, наша, наше, твій, твоя, твоє, твої). Наприклад: «Тато читає газету», слово «тато» замінимо займенником «він» і отримаємо нове речення: «Він читає газету».

Дидактична гра «Визначення числа іменників»

Мета: формувати вміння вживати число іменників в мовленні.

Інструкція. Дитині озвучують різні слова – іменники в однині. Її завдання – утворити з них множину (кіт – коти). Наприклад,

миша – ..., вівця – ..., горобець – ..., дерево – ..., чапля – ..., олень – ..., буряк – ..., машина – ..., стіл – ..., ніс – ..., зошит – ..., яблуко – ...

Дидактична гра «Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі»

Мета: формувати вміння узгоджувати дієслова-присудки з підметом у числі.

Інструкція. Педагог демонструє дитині картинку, на якій зображено персонажів, котрі виконують різні дії. Завдання дошкільника – узгодити дієслово-присудок із підметом у числі. Наприклад, у дитини запитують: «Скажи, що робить дівчинка?» (*дівчинка миє посуд*).



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

- 1) Дидактична картинка 1 <https://www.pinterest.com/pin/669488300877166053/>
- 2) Дидактична картинка 2 <https://www.pinterest.com/pin/310537336822205582/>
- 3) Дидактична картинка 3 <https://www.pinterest.com/pin/530228556144807729/>

Дидактична гра «Узгодження прикметника з іменником у числі та роді»

Мета: формувати вміння узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді.

Інструкція. Педагог озвучує дитині ряд слів (*плащ, чемодан, портмоне, колеса, іграшкова машинка* тощо), які вона уважно слухає та узгоджує прикметник з іменником у числі та роді. Наприклад, дорослий запитує, як можна назвати речі (*плащ, чемодан, портмоне*), якщо вони зроблені зі шкіри (*речі зі шкіри – «шкіряні»*). Як назвати предмети в однині й множині (*колеса, іграшкова машинка*), виготовлені з гуми? (*гумові*).

Дидактична гра «Узгодження прикметника з іменником у числі»

Мета: формувати вміння узгоджувати прикметник з іменником у числі.

Інструкція. Педагог озвучує дитині низку слів (*червоний, жовтий, зелений, чорний*), які вона уважно слухає та узгоджує прикметник з іменником у числі та роді. Наприклад, *синя фарба. Що можна назвати синім? – синє море, синє небо, синій олівець, синя сукня, сині квіти* тощо.

Дидактична гра «Утворення ступенів порівняння прикметників»

Мета: формувати вміння утворювати ступені порівняння прикметників.

Інструкція. Дитині читають незакінчені речення з прикметниками, з яких вона має утворити ступені порівняння. Наприклад: *восени прохолодно, а взимку (холодніше), слива кисла, а лимон (кисліший), чай солодкий, а мед (солодший), у вечері темно, а вночі (темніше), стіл низький, а стілець (нижчий), стовбур яблуні товстий, а стовбур клена (товстіший).*

Дидактична гра «Утворення іменників від дієслів»

Мета: формувати вміння утворювати іменники від дієслів.

Інструкція. Дитині озвучують дієслова, з яких вона має утворити іменники. Наприклад: *читає – читач, будує – будівельник, лікує – лікар, вчить – вчитель.*

Робота з текстом

Вправа «Виправ помилки в деформованому тексті»

Мета: формувати вміння знаходити та виправляти помилки в деформованому тексті.

Інструкція. Педагог читає казку з граматичними помилками. Завдання дошкільника – плеснути в долоні, якщо він почув помилку, та виправити речення. Наприклад, потрібно правильно визначити число іменників в тексті: *«Матвій та Денис пішли до лісу. Вони побачили різних пташок, мураха (мурах), метелик (метеликів) та одного зайців (зайця). Дорогою додому хлопці назбирали багато ягід та гриба (грибів). Зраділи дитина (діти) своїм знахідкам.»*

Вправа «Оповідки-нісенітниці»

Мета: формувати вміння уважно слухати та визначати невідповідності в тексті.

Інструкція. Педагог читає оповідання-нісенітницю, дитина уважно слухає та визначає невідповідність. Наприклад: *«Влітку яскраво світить сонце, тому діти вийшли на прогулянку. Вони зробили зі снігу гірку й почали кататися на санчатах. Потім зліпили з піску снігову бабу. Ой, як весело було дітям! Прийшла осінь. Діти пішли на екскурсію до озера. Там вони побачили багато цікавого. На березі озера сиділи два окуні та рак. Коли діти підійшли ближче, то рак і окуні впали прямо у воду. Біля озера росло багато берізок, а на їхніх гілочках заховалися серед зелених листочків гриби. Діти підстрибнули і зірвали кілька грибів. Ось скільки цікавого вони побачили на екскурсії!»*

Орієнтовні вправи за джерелом:

1) Оповідки-нісенітниці <http://dnz12.sumy.ua/movlennyevi-igri-v-logopedichniy-grupi-poradi-i-kravtsovoyi/>

Вправа «Підбирай картинки, щоб завершити речення»

Мета: формувати вміння будувати правильну граматичну конструкцію.

Інструкція. Педагог демонструє картинку із реченнями та картинками.

Завдання дитини – уважно слухати прочитане речення і доповнити його словом, що позначено на картинці. Наприклад, на картинці зображено дітей, текст для читання («...пішли в ...») та картинка із зображенням лісу. Дитина має сформулювати наступне речення: «Діти пішли в ліс».

 <p>пішли в .</p> <p>Там ростуть .</p>  <p>сидить на .</p> <p>В . живе .</p>  <p>Він .</p> 	<p>Підбери дві відповідні картинки, щоб закінчити речення</p> <p>Мама зварила суп з </p> <p>Мишко любить грати з </p> <p>У нас вдома живе </p> <p>На вікні у Олени росте </p> <p>Катя у саду побачила </p>	<p>Підбери правильну картинку, щоб закінчити речення</p> <p>Навесні повертаються перелітні </p> <p>Вночі всі діти мають </p> <p>На Новий рік ми вбираємо </p> <p>Взимку у барлозі спить </p> <p>Молоко дає </p>
1	2	3

Орієнтовні вправи за джерелом:

1) Вправа 1 <https://www.pinterest.com/pin/769974867531495114/>

2) Вправа 2 <https://www.pinterest.com/pin/554435404140973841/>

3) Вправа 3 <https://www.pinterest.com/pin/554435404140973838/>

Вправа «Переказ аудіоказки»

Мета: формувати вміння переказувати почутий текст; розвиток короткочасної пам'яті, уваги, мислення.

Інструкція. Дитині пропонують послухати казку, а потім її переказати.

Орієнтовні аудіоказки за джерелом:

1) Аудіоказки 1 <https://www.svitkazok.in.ua/audiobooks/>

2) Аудіоказки 2 <https://derevo-kazok.org/audio-tales/>

3) Аудіоказки 3 <https://www.youtube.com/watch?v=c5VtNWN5X2s>

Додаток II. 5.4.

Формування просодичного рівня мовлення

Мета: формувати вміння регулювати тонус м'язів тіла, фізіологічного, носового та мовленнєвого дихання; розвинути здатність контролювати силу голосу, чітко вимовляти слова, змінювати тембр та інтонацію під час спілкування.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i> <i>Мета: формувати вміння регулювати тонус м'язів тіла; розвинути вміння фізіологічного та носового дихання</i></p>	<p>Вправи на розвиток тонусу м'язів тіла Вправи «Розслаблення та напруження м'язів рук» Вправи «Розслаблення та напруження пальців рук» Вправа «Розслаблення та напруження м'язів рук й плечового поясу» Вправа «Розслаблення та напруження м'язів тулуба й рук» Вправа «Розслаблення та напруження м'язів ніг» Вправа «Розслаблення та напруження м'язів тулуба» Вправа «Масаж м'язів шиї» Вправа «Масаж м'язів обличчя» Вправа «Логопедичний масаж м'язів обличчя» Вправи (додаткові) «Для подолання м'язового напруження при заїканні»</p> <p>Вправи на розвиток фізіологічного, носового дихання Вправи «Відпрацювання правильного фізіологічного дихання» Вправи «Відпрацювання правильного носового дихання»</p>
<p><i>II етап</i> <i>Мета: формувати вміння мовленнєвого дихання; розвинути здатність контролювати силу голосу</i></p>	<p>Вправи на розвиток мовленнєвого дихання Вправи «Відпрацювання правильного мовленнєвого дихання»</p> <p>Вправи на розвиток голосу Вправа «Чути зміну сили голосу» Вправа «Звуконаслідування» Вправа «Зміна сили голосу» Вправа «Співаємо по сходинках» Вправа «Рахуємо тихо-голосно» Вправа «Бджілка тиха й голосна» Вправа «Проговорюємо речення тихо-голосно» Вправа «Проговорюємо скоромовку тихо-голосно» Вправа «Читаємо вірш тихо-голосно» Вправа «Розкажи казку тихо, голосно, інтонаційно»</p>
<p><i>III етап</i> <i>Мета: формувати вміння змінювати тембр та інтонацію голосу під час спілкування, чітко вимовляти слова в реченнях</i></p>	<p>Вправи на розвиток темпу мовлення Вправа «Вимовляємо склади повільно-швидко» Вправа «Вимовляємо речення повільно-швидко» Вправа «Проговорюємо скоромовку» Вправа «Поєднання мовлення з рухами тіла»</p>

	<p style="text-align: center;">Вправи на розвиток тембру та інтонації</p> <p>Бесіда «Про інтонацію» Вправа «Розповідна інтонація» Вправа «Оклична інтонація» Вправа «Питальна інтонація» Вправа «Емоційні речення» <i>Мета: сформувати вміння емоційно-виразного мовлення.</i> Вправа «Розкажи казку виразно» Вправа «Паузи в мовленні»</p> <p style="text-align: center;">Вправи на розвиток дикції</p> <p>Вправи «Для мімічних м'язів» Вправа «Чітка вимова скоромовки»</p>
--	---



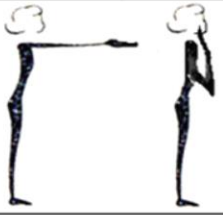
І етап

Мета: формувати вміння регулювати тонус м'язів тіла; розвинути вміння фізіологічного та носового дихання.

Вправи «Розслаблення та напруження м'язів рук»

Мета: формувати вміння розслабляти та напружувати м'язи рук.

Інструкція. Дитині демонструють вправи для розслаблення та напруження м'язів рук. Виконувати вправи від 4 до 6 разів.

№ з/п	Вправи	Схематичний зразок виконання
1	Розслаблені обидві руки простягнути вперед на ширину плечей; у повільному темпі згинати й розгинати пальці рук.	
2	Розслаблені обидві руки простягнути вперед на ширину плечей; повільно прокручувати зап'ястя вперед (до себе) і вбік (від себе).	
3	Обидві руки простягнути вперед на ширину плечей долонями догори; згинати і розгинати руки в ліктьових суглобах у напрямку плечей.	

4	Обидві руки опустити вздовж тулуба, пальці стиснути в кулак; обертати кулаки за годинниковою стрілкою і проти неї.	
5	Обидві руки опустити вздовж тулуба, пальці стиснути в кулак; згинати і розгинати руки в ліктях.	
6	Підняти руки в різні боки до рівня плечей і обертати їх у плечових суглобах спочатку назад, потім – вперед.	
7	Підняти руки вгору і повільно опустити донизу.	
8	Стискати та розтискати в долонях маленький гумовий або масажний м'ячик.	



Допоміжна література:

- 1) Киселевська С.М., Брінзак В.П., Войтенко О.А. Вправи на розслаблення м'язів: методичні вказівки. Київ: КНУБА, 2015. 28 с.
- 2) Христинін В.І. Вправи на розслаблення. Київ: Здоров'я. 1973. 42с.

Вправи «Розслаблення та напруження пальців рук»

Мета: Розвинути кінстетичний пальцевий праксис та кінетичні рухи рук; формувати чуття ритму, концентрацію уваги, самоконтроль.

Інструкція: Дитині демонструють вправи для розслаблення та напруження пальців рук. Виконувати вправи від 4 до 6 разів.

№ з/п	Вправи	Схематичний зразок виконання
1	Під ритмічну музику дитина виконує рухи пальцями: зімкнення та розімкнення долонь, з'єднання та роз'єднання вказівного і великого пальця в кільце. Виконується вправа спочатку правою рукою, потім лівою, в кінці обома руками одночасно. На завершення дитина плече в долоні.	
2	Пальцями правої руки по чергово стискати з внутрішнього і зовнішнього боків кожен палець лівої руки. Потім масажувати пальці правої руки.	
3	Відігнути пальці лівої руки до зап'ястя назад, потім вперед. Те ж саме зробити з пальцями правої руки.	
4	Пальці рук міцно стиснути в кулак, потім швидко випрямити.	
5	Напружено випрямити пальці рук; з'єднати долоні; переплести пальці.	
6	Для виконання цієї вправи використовують пісок (манку або інші крупи), його набирають в кулачок і пересипають в долоню (по черговожною рукою).	


Орієнтовні вправи за джерелом:

1) Технологічна послідовність масажу кистей рук
https://allreferat.com.ua/uk/meducuna_zdorovya/referat/5084/page/2

Вправа «Розслаблення та напруження м'язів рук й плечового поясу»

Мета: формувати вміння розслабляти та напружувати м'язи рук й плечового поясу.

Інструкція: Дитині демонструють вправи для розслаблення та напруження м'язів рук й плечового поясу. Виконувати вправу від 4 до 6 разів.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	Дитина займає положення напівприсяду; руки приставляє до плечей, сильно напружує м'язи плечового поясу й рук; випрямляє ноги, сильно напружує м'язи; руки розставляє по боках; зменшує напруження м'язів плечового поясу й рук; розслабляє напружені м'язи (руки падають, плечі мимоволі рухаються вперед).	


Допоміжна література:

- 1) Киселевська С.М., Брінзак В.П., Войтенко О.А. Вправи на розслаблення м'язів: методичні вказівки. Київ: КНУБА, 2015. 28 с.
- 2) Христинін В.І. Вправи на розслаблення. Київ: Здоров'я. 1973. 42с.

Вправа «Розслаблення та напруження м'язів тулуба й рук»

Мета: формувати вміння розслабляти та напружувати м'язи тулуба й рук.

Інструкція: Дитині демонструють вправи для розслаблення та напруження м'язів рук і плечового поясу. Виконувати вправу від 4 до 6 разів.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	Дитина сильно напружує м'язи тулуба й рук; виконує випад правою ногою назад, руки вперед; переносить важкість тіла на зігнуту в коліні ліву ногу, руки назад (м'язи тулуба й рук сильно напружені); зменшує напругу м'язів тулуба й рук; розслаблює м'язи опустити тулуб й руки. Повторює вправу з іншої ноги.	







Допоміжна література:

- 1) Киселевська С.М., Брінзак В.П., Войтенко О.А. Вправи на розслаблення м'язів: методичні вказівки. Київ: КНУБА, 2015. 28 с.
- 2) Христинін В.І. Вправи на розслаблення. Київ: Здоров'я. 1973. 42с.

Вправа «Розслаблення та напруження м'язів ніг»

Мета: формувати вміння розслабляти та напружувати м'язи ніг.

Інструкція. Дитині демонструють вправи для розслаблення та напруження м'язів ніг. Виконувати вправи від 4 до 6 разів.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	Дитина сидить на стільці, напружує та випрямляє ноги, потім опускає, розслабивши.	
2	Дитина сидить на стільці, напружує та випрямляє ноги, потім схрещує їх, виконуючи імітацію роботи ножиць; в кінці виконання вправи опускає розслаблені ноги.	
3	Пальцями ніг натискувати уявні кнопки на підлозі, чергувати напруження з розслабленням.	
4	Дитина сидить на стільці, руки опущено донизу, ноги зігнуті в колінах під тупим кутом; по чергово згинати та випрямляти пальці обох ніг.	
5	Дитина сидить на стільці, руки опущено донизу, по чергово закладає праву ногу на ліву і навпаки. Виконувати вправу ритмічно.	
6	Ходьба з високим підніманням колін і витяганням вниз ступень ніг при напруженні м'язів, під час опускання ноги на підлогу м'язи розслабити.	







Допоміжна література:

- 1) Киселевська С.М., Брінзак В.П., Войтенко О.А. Вправи на розслаблення м'язів: методичні вказівки. Київ: КНУБА, 2015. 28 с.
- 2) Христинін В.І. Вправи на розслаблення. Київ: Здоров'я. 1973. 42с.

Вправа «Розслаблення та напруження м'язів тулуба»

Мета: формувати вміння розслабляти та напружувати м'язи тулуба.

Інструкція. Дитині демонструють вправи для розслаблення та напруження м'язів тулуба. Виконувати вправи від 4 до 6 разів.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	Виставити руки догори; нахилити тулуб вперед; розслабити м'язи, «упустити» руки; зайняти вихідне положення.	
2	Руки на поясі; нахилити тулуб вперед; випрямити руки перед собою; розслабити м'язи та опустити руки; зайняти вихідне положення.	
3	Нахилити тулуб вперед; випрямити руки перед собою; розслабити м'язи та опустити ліву руку; розслабити м'язи та опустити праву руку; зайняти вихідне положення.	
4	Стати рівно, підняти праву руку догори; підняти ліву руку догори; нахилити тулуб вперед; розслабити та опустити обидві руки донизу.	
5	Стати рівно, підняти руки вгору; нахилити тулуб вперед, розслабити м'язи, опустити руки донизу (пасивне гойдання).	
6	Руки розставити у різні сторони; напружити м'язи, витягнути руки вперед; пальці стиснути в кулак; зменшити напругу м'язів рук (руки стають важкі); розслабити м'язи, опустити руки донизу.	


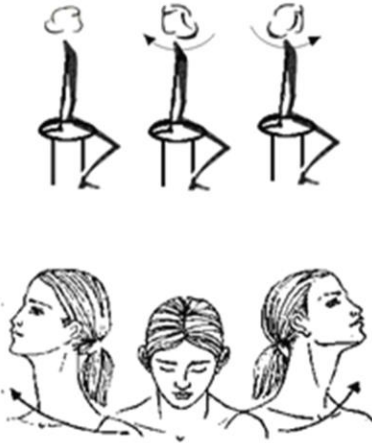
Допоміжна література:

- 1) Киселевська С.М., Брінзак В.П., Войтенко О.А. Вправи на розслаблення м'язів: методичні вказівки. Київ: КНУБА, 2015. 28 с.
- 2) Христинін В.І. Вправи на розслаблення. Київ: Здоров'я. 1973. 42с.

Вправа «Масаж м'язів шії»

Мета: сформувати вміння розслабляти та напружувати м'язи шії.



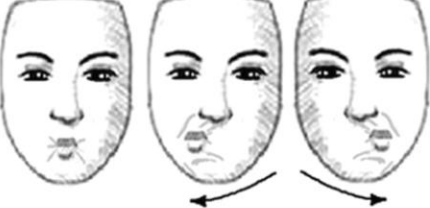

Інструкція. Дитині демонструють вправи для розслаблення та напруження м'язів шії. Виконувати вправи від 4 до 6 разів.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	Сісти на стілець, опустити голову до грудної клітини та закинути назад.	
2	Повертати голову то до правого плеча, то до лівого.	

Вправа «Масаж м'язів обличчя»

Мета формувати вміння розслабляти та напружувати м'язи обличчя.








Інструкція. Дитині демонструють вправи для розслаблення та напруження м'язів обличчя. Виконувати вправи від 4 до 6 разів.




№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	Обличчя розслаблене, рот закритий, очі заплющені. За командою (вербальна або плескання в долоні) напружити м'язи обличчя та розплющити очі і широко відкрити рот.	
2	Обличчя розслаблене, очі розплющені; підморгувати одним оком, а потім другим.	
3	Виконати позицію «Трубочка» (губи витягнуті вперед); по черговою переміщати витягнуті губи в правий, а потім в лівий бік обличчя.	
4	З нейтральної позиції по черговою виконувати вправи «Трубочка» (губи витягнуті вперед), «Усмішка» (губи розтягнені в усмішці, верхні і нижні зуби зімкненні, їх добре видно).	

Вправа «Логопедичний масаж м'язів обличчя»

Мета: розвинути чутливість м'язів обличчя.

Інструкція. Логопед виконує пальцями рук масаж частин обличчя та шиї дитини. Кожен елемент вправи повторюється від 5 до 8 разів. Тонізуючий масаж (для зниження тону м'язів) передбачає погладжування, розтирання, розминання. Під час розслаблюючого масажу (при підвищеному тонусі м'язів) виконують погладжування та легку вібрацію.




№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	Масаж лоба: погладжування лоба від середньої частини до скронь.	
2	Масаж лоба: погладжування лоба від брів до його верхньої частини.	
3	Масаж лоба: легке натискання (розминання, вібрація) пальцями рук лоба від брів до його верхньої частини.	
4	Масаж щічок: погладжування (легке розтягування) щічок від кутиків рота до скронь.	
5	Масаж щічок: погладжування (легке розтягування) щічок від скронь до підборіддя.	
6	Масаж носа: погладжування від перенісся (внутрішні кутики очей) до його крил.	
7	Масаж носогубної складки: погладжування від крил носа до кутиків рота.	

8	Масаж носогубної складки: погладжування від середини верхньої губи до кутиків рота.	
9	Масаж носогубної складки: погладжування від середини нижньої губи до кутиків рота.	
10	Масаж підборіддя: погладжування від середини підборіддя до кутиків рота.	
11	Масаж шії: погладжування вздовж грудино-ключино-соскоподібного м'яза.	

Вправи додаткові. «Для подолання м'язового напруження при заїканні»

Мета: формувати вміння розслабляти м'язи обличчя, губ, язика, пальців рук при заїканні.

Інструкція. Дитина виконує низку вправ, що знімає напругу м'язів.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	Виконувати рухи по чергово, повільно імітуючи політ птахів: підняти руки догори; опустити руки донизу.	
2	Розслаблення кисті рук: стати рівно; розвести руки в сторони до рівня плечей; опустити розслаблені руки у вихідне положення; струсити кисті рук.	
3	Розслаблення кисті рук: стати рівно; обидві руки опустити вздовж тулуба; пальці стиснути в кулак; потрусити та розслабити кисті рук.	

Особливості фізіологічного та мовленнєвого дихання



Нормотипове фізіологічне та фонаційне дихання є глибоким, помірним, непомітним. Цьому сприяє правильна постава. Сутулість призводить до стискання ребер, перешкоджає легеням розширюватися та здійснювати газообмін, який необхідний для дихання. Недостатність кисню призводить до кисневого голодування всіх органів, впливає на здоров'я організму в цілому.





Звуки мовлення утворюються під час фази видиху. Для формування мовленнєвого дихання та голосу корекційні вправи спрямовуються на розвиток вмінь подовжено видихувати повітря під час мовлення.

Вправи «Відпрацювання правильного фізіологічного дихання»

Мета: формувати вміння правильного фізіологічного видиху.

Інструкція. Дитині демонструють вправи для фізіологічного дихання. Виконувати вправи від 6 до 10 разів декілька днів поспіль.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	<p>Лягти на спину, руки покласти на живіт в область діафрагми, щоб відчувати її рух під час дихання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс короткий; - видих через ніс плавний, тривалий (рахувати від 1 до 5); - грудна клітина сильно не розтягується (в порівнянні з глибоким диханням). <p>В лежачому положенні дихальна вправа виконується кілька днів.</p>	
2	<p>Лягти на спину, покласти на живіт в область діафрагми мішечок з піском (від 0,5 до 1 кг):</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс плавний; разом із вдихом підняти прямі руки догори (під час повного вдиху під тиском внутрішнього повітря в діафрагмі високо підняти мішечок з піском); - видих плавний, тривалий; видихуване повітря виходить через рот тонким струменем, губи приймають положення «трубочки»; під час видиху руки розводяться у сторони, спрямовуються до тулуба; мішечок з піском опускається. 	



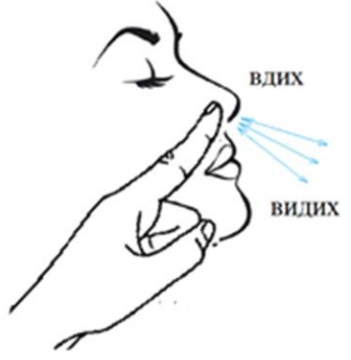

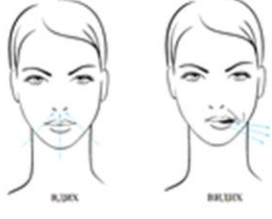
3	<p>Сісти на стілець, випрямити спину, руку покласти на діафрагму, щоб відчувати, як вона рухається під час дихання.</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс короткий; - видих через ніс плавний, тривалий (рахувати від 1 до 5); - грудна клітина сильно не розтягується (в порівнянні з глибоким диханням). 	
4	<p>Стати прямо, одну руку поставити на пояс, іншу – на живіт в область діафрагми, щоб відчувати її рух під час дихання.</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс короткий; - видих через ніс плавний, тривалий (рахувати від 1 до 5); - грудна клітина сильно не розтягується (в порівнянні з глибоким диханням). 	
5	<p>Вправу виконують поетапно декілька днів: спочатку лежачи на спині, потім сидячи і стоячи.</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс плавний; разом із вдихом підняти прямі руки догори (під час повного вдиху діафрагма скорочується, грудна клітина розширяється в середньому та нижньому відділах); - видих плавний, тривалий; видихуване повітря виходить через рот тонким струменем, губи приймають положення «трубочки»; під час видиху руки розводяться в сторони і опускаються донизу. 	
6	<p>Повільна ходьба, під час якої потрібно контролювати дихання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс; - видих через ніс плавний (тривалість – два кроки); - вдих через ніс; - видих через ніс плавний (тривалість – чотири кроки); <p>Дитина поступово збільшує час видихання повітря, який може тривати до десяти кроків.</p>	

Вправи «Відпрацювання правильного носового дихання»

Мета: формувати вміння правильного носового дихання.

Інструкція. Дитині демонструють вправи для носового дихання.

Виконувати вправи від 6 до 10 разів.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	<p>Обличчя розслаблене.</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс; погладжувати ніс від кінчика до верхньої частини вказівними пальцями обох рук; - під час видиху поплескати по крильцях <u>ніздрів</u> вказівними пальцями обох рук. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс; рот широко відкритий; - видих через ніс; рот широко відкритий. 	
3	<p>Варіант I.</p> <ul style="list-style-type: none"> - закрити одну ніздрю вказівним пальцем, виконувати плавно вдих та видих; - закрити дугу ніздрю вказівним пальцем, виконувати плавно вдих та видих. <p>Варіант II.</p> <ul style="list-style-type: none"> - закрити одну ніздрю вказівним пальцем, виконувати плавно вдих; - закрити дугу ніздрю вказівним пальцем, виконувати плавно видих. Потім навпаки. <p>Варіант III.</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих носом; - видих через одну ніздрю, інша закрита вказівним пальцем. Потім змінити положення. 	
4	<ul style="list-style-type: none"> - вдих ротом; - видих носом двома ніздрами (потім однією нізд্রেю). 	
5	<ul style="list-style-type: none"> - вдих через ніс; - видих через кутики рота – спочатку з правого, потім з лівого боків (спочатку плавно, потім різко). 	





II етап

*Мета: формувати вміння мовленнєвого дихання;
розвинути здатність контролювати силу голосу.*

Вправи «Відпрацювання правильного мовленнєвого дихання»

Мета: формувати вміння мовленнєвого дихання; розвинути подовжений видих під час вимови звуків, складів, речень.

Інструкція. Дитині демонструють вправи для мовленнєвого дихання. Виконувати вправи від 6 до 10 разів.

№ з/п	Вправа	Схематичний зразок виконання
1	<p>«Свічка» – розвинути плавний подовжений видих:</p> <ul style="list-style-type: none"> - набрати через ніс повітря; - спрямувати видихуване повітря на полум'я свічки або її уявний образ; - самостійно контролювати дихання, руку тримати на діафрагмі. 	
2	<p>«Свічки на торті» – розвинути сильний, різкий видих повітря:</p> <ul style="list-style-type: none"> - набрати через ніс повітря; - направити сильний та різкий струмінь видихуваного повітря на свічки, щоб їх загасити (спочатку задувають три свічки, потім їх кількість збільшують до десяти); - самостійно контролювати дихання, руку тримати на діафрагмі. 	
3	<p>«Літачок» – розвинути подовжене дихання. Потрібно здути ватну кульку, що знаходиться на носі дитини:</p> <ul style="list-style-type: none"> - відкрити рот; - розтягнути в невеликій усмішці губи; - широкий язик покласти на нижню губу; - спрямовувати видихуване повітря на кінчик язика. 	
4	<p>«Злиття подиху» – розвинути вміння добирати видихуване повітря для вимови слів:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вдих (через ніс); видих повітря з вимовою рахунку (один, два, три, чотири, п'ять); - добір вдихуваного повітря через рот; - видих повітря та продовження рахунку (до десяти); - розширене положення діафрагми. 	

Орієнтовні вправи за джерелом:

1) Ігри для розвитку дихання <https://www.youtube.com/watch?v=tyHUA8A4wzM>

Вправи на розвиток голосу

Вправа «Чути зміну сили голосу»

Мета: формувати вміння відрізняти силу голосу.

Інструкція. Дитині читають знайомі казки або вірші, в яких відповідно до змісту підвищують або знижують силу голосу. На цьому етапі дошкільника вчать чути та розрізняти голоси казкових персонажів, тваринок, явищ природи.

Вправа «Звуконаслідування»

Мета: формувати вміння змінювати силу голосу під час звуконаслідування.

Інструкція. Дитина подовжено на видиху повторює за педагогом голосні та приголосні звуки мовлення, потім склади.

Звуки голосні	Звуки приголосні	Склади
[a] – [a] – [a] – [a]	[ж] – [ж] – [ж] – [ж]	га – га – га
[y] – [y] – [y] – [y]	[з] – [з] – [з] – [з]	ко – ко – ко
[y] – [y] – [y] – [y]	[ш] – [ш] – [ш] – [ш]	му – му – му
[o] – [o] – [o] – [o]	[м] – [м] – [м] – [м]	бе – бе – бе
[i] – [i] – [i] – [i]	[ф] – [ф] – [ф] – [ф]	ту – ту – ту

Вправа «Зміна сили голосу»

Мета: формувати вміння керувати голосом.

Інструкція.

Варіант I. Дитині демонструють картинку, на якій діти заблукали в лісі і кличуть на допомогу: «А-у-у!». Педагог просить дошкільника повторити окличний вигук («а-у-у!») спочатку тихо, потім голосніше й голосніше.



Варіант II. Пропонують дошкільнику відтворити гул паровоза («ту-у-у!»), який знаходиться поряд (голосно) і вдалечині (тихо).

Варіант III. Відтворення шипіння змії («с-с-с-с») голосно й тихо.

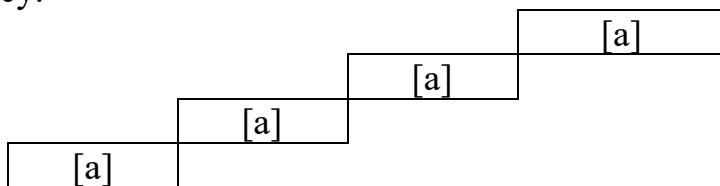
Орієнтовні дидактичні картинки за джерелом:

1) Дидактична картинка «Діти в лісі» <https://ped-kopilka.com.ua/obuchenie-malyshei/raskraski-dlja-detei/raskraski-letu.html>

Вправа «Співаємо по сходах»

Мета: формувати вміння керувати силою голосу.

Інструкція. Дитина на одному подиху співає голосні звуки (пізніше приголосні), уявляючи сходи від нижньої (тихенько) до верхньої (голосно). Починає співати тихенько, з кожною наступною верхньою сходиною збільшує силу голосу.



Вправа «Рахуємо тихо-голосно»

Мета: формувати вміння керувати силою голосу.

Інструкція. Дитину просять порахувати від одного до десяти. Спочатку пошепки, поступово збільшуючи силу голосу. Потім навпаки: від голосного рахування до тихого.

Вправа «Бджілка тиха й голосна»

Мета: формувати вміння керувати силою голосу.

Інструкція. Дитині потрібно зімітувати звук бджілки [Дж]. За командою: «Ніч!» - дошкільник тихенько вимовляє цей звук. За командою: «День!» - голосно.

Вправа «Проговорюємо речення тихо-голосно»

Мета: формувати вміння керувати силою голосу.

Інструкція. Дитину просять вимовляти речення різної тональності від тихого звучання до голосного. Потім навпаки. Наприклад: «Весна прийшла – красу принесла».

Вправа «Проговорюємо скоромовку тихо-голосно»

Мета: формувати вміння керувати силою голосу.

Інструкція. Дитину просять промовляти скоромовку від тихого звучання до голосного. Наприклад: «Кит кота по хвилям катав – кит у воді, кіт на киті».

Вправа «Читаємо вірш тихо-голосно»

Мета: формувати вміння керувати силою голосу.

Інструкція. Дитину просять прочитати вірш від тихого звучання до голосного. Потім від голосного до тихого. Наприклад,

А ми шпаківні будували...
Як розпускалися садки,
До нас весною завітали
Веселі наші співаки.

Вправа «Розкажи казку тихо, голосно, інтонаційно»

Мета: формувати вміння керувати силою голосу та інтонацією.

Інструкція. Дитину просять розповісти невеличку казку (наприклад, «Колобок») перший раз пошепки, другий – голосно, третій – зі зміною висоти голосу та інтонації відповідно до характеру персонажів.

III етап

Мета: формувати вміння змінювати тембр та інтонацію голосу під час спілкування, чітко вимовляти слова в реченнях.

Вправи на розвиток темпу мовлення

Вправа «Вимовляємо склади повільно-швидко»

Мета: формувати вміння керувати темпом мовлення.

Інструкція. Дитину просять вимовляти задані склади спочатку повільно, а потім поступово збільшувати темп. І навпаки: вимова складів від швидкого темпу до повільного. Наприклад, вимовляти склад «та».

Вправа «Вимовляємо речення повільно-швидко»

Мета: формувати вміння керувати темпом мовлення.

Інструкція. Дитину просять вимовляти речення спочатку повільно, потім у швидкому темпі. Наприклад, промовляти: «Плила акула під водою» тощо.

Вправа «Проговорюємо скоромовку»

Мета: формувати вміння керувати силою голосу та темпом мовлення.

Інструкція. Дитина промовляє скоромовку повільно, поступово збільшуючи темп.

Орієнтовні дидактичні відео-вправи за джерелом:

- | | | | | |
|---|------------|------------|-------|-------|
| 1) Відео-вправа. | Скоромовки | для | дітей | 1 |
| https://www.youtube.com/watch?v=vav1allZ-Mw | | | | |
| 2) Відео-вправа. | Скоромовки | для | дітей | 2 |
| https://www.youtube.com/watch?v=NhLOW0xJPJU | | | | |
| 3) Відео-вправа. | Скоромовки | для | дітей | 2 |
| https://www.youtube.com/watch?v=LpW8MxzK92I | | | | |
| 4) Відео-вправа. | Веселі | скоромовки | для | дітей |
| https://www.youtube.com/watch?v=gotKZX-Fe3w | | | | |

Вправа «Поєднання мовлення з рухами тіла»

Мета: формувати вміння керувати мовленням під час руху тіла.

Інструкція.

Варіант I. Дитина плескає в долоні або тупотить ніжками, коли промовляє певні речення. Наприклад, перше речення: «Мама кашу нам варила», - дитина ритмічно плескає в долоні; друге речення: «Маша кашу не доїла» – дитина ритмічно тупотить ніжками.

Варіант II. Промовляючи речення, дитина відстукує риму та ритм по столу. Наприклад, «*Киця, киця, де була? На базар ходила я*».

Варіант III. Промовляючи речення, дитина підіймає руки догори і опускає донизу. Наприклад: «*Вітерець підіймає листочки до неба і опускає їх до землі*».

Вправи на розвиток тембру та інтонації

Бесіда «Про інтонацію»

Мета: формувати знання про інтонацію.

Інструкція. Дитині розповідають про важливість інтонації в мовленні. Демонструють відеопрезентації відповідної тематики.

Орієнтовні відео-презентації за джерелом:

1) Розрізняємо види речень. Українська мова для дошкільнят <https://www.youtube.com/watch?v=XJ4M1WtiBtI>

2) Комунікативний розвиток. Інтонація для мови, як одяг для людини. Скажи по-різному. Скажи лагідно. <https://www.youtube.com/watch?v=7VRl5wpqBpg>

Вправа «Розповідна інтонація»

Мета: формувати вміння використовувати в мовленні розповідну інтонацію.

Інструкція. Дитині читають текст розповідною інтонацією (спокійно, в помірному темпі, нормальною висотою голосу). Потім дошкільник повторює речення із запропонованого тексту, дотримуючись зразка вимови.

Вправа «Оклична інтонація»

Мета: формувати вміння правильно інтонувати окличні речення.

Інструкція. Дитині озвучують правильну вимову окличних речень (голос підвищується на початку речення). І просять повторити їх за педагогом. Наприклад, озвучують розповідне окличне речення: «*Яка чудова пора року!*»; спонукальне окличне речення: «*Вивчай рідну мову!*» тощо.

Вправа «Питальна інтонація»

Мета: формувати вміння правильно інтонувати питальні речення.

Інструкція. Дитині озвучують правильну вимову питальних речень (спокійний початок і підвищення голосу в кінці речення). Просять дошкільника повторити їх за педагогом. Наприклад, озвучують питальне окличне речення: «*Чому ти ще не вдома?!*»; питальне неокличне: «*Чому ти запізнився?*» тощо.

Вправа «Емоційні речення»

Мета: формувати вміння емоційно-виразного мовлення.

Інструкція. Дитину просять вимовити речення з різним емоційним забарвленням: радісно, сумно, злісно, здивовано, байдуже, заздрісно, закохано тощо. Наприклад, речення: «*Я люблю тебе, мишка*».

Вправа «Розкажи казку виразно»

Мета: формувати вміння виразної розповіді.

Інструкція. Дитина розповідає невеличку казку, змінюючи інтонацію відповідно до характеру персонажів. Також можна казку інсценувати та дати дитині можливість грати певну роль.

Вправа «Паузи в мовленні»

Мета: формувати вміння правильно розставляти паузи в мовленні.

Інструкція. Дитина читає повільно вірш, робить паузи між рядками. Пізніше повторює речення, запропоновані педагогом. Завдання дитини – правильно відтворити зразок.

Вправи на розвиток дикції

Вправи «Для мімічних м'язів»

Мета: формувати вміння переключати м'язи обличчя з однієї позиції на іншу.

Інструкція. Дитина за зразком виконує вправу:

- «Весело-сумно». Розтягнути губи в усмішці – «весело», потім їх стиснути – «су-мно»;

- «Чистити зуби». Відкрити рот, розтягнути в усмішці губи, кінчиком язика «чистити» внутрішню сторону нижніх зубів.

- «М'ячик». Рот закритий. Надуваємо одну щоку, потім повітря переправляємо другу. Перекочуємо повітря з однієї щоки в іншу, як «м'ячик».

- «Хом'ячок». Рот закритий. Надуваємо обидві щоки, потім їх стискаємо.

Вправа «Чітка вимова скоромовки»

Мета: формувати вміння чітко вимовляти слова в реченнях.

Інструкція. Дитину просять промовляти скоромовку у повільному темпі, тихо та чітко. Поступово збільшується темп, сила голосу зі збереженням чіткості вимови.

Діяльнісний компонент Формування говоріння та аудіювання

Мета: формувати вміння аудіювання та говоріння під час діалогічного та монологічного мовлення в умовах гри та навчання.

Етап	Вид роботи
<p><i>I етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння скласти елементарний діалог з використанням наочності та стимулювальних запитань; розуміти мовлення близького оточення; розвинути навички взаємодії із однолітками та дорослими.</i></p>	<p style="text-align: center;">Розвиток аудіювання</p> <p>Гра «Загубилася дитина» Рухова гра «Розривні ланцюги» Рухова гра «Паровоз» Гра «Звіряче караоке»</p> <p style="text-align: center;">Розвиток говоріння та аудіювання</p> <p>Дидактична гра «Дай відповіді на запитання та заверши історію» Артвправа «Усе в твоїх руках» Вправа «Усмішка на прощання»</p>
<p><i>II етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння підтримувати бесіду, скласти розповіді; розуміти вербальні інструкції та зміст діалогу між співбесідниками</i></p>	<p style="text-align: center;">Розвиток аудіювання</p> <p>Гра «Підведіться всі ті хто...» Рухова гра «Струмочок» Музикотерапія «Розпізнаємо емоції природи» Рухова гра «Гаряча картопля» Артвправа «Перетворення казкового героя» Рухова гра «Дракон»</p> <p style="text-align: center;">Розвиток говоріння та аудіювання</p> <p>Робота з текстом «Подивись та поясни...» Аналіз ситуацій (перегляд мультфільмів) Робота з текстом «Переказ тексту ланцюжком» Дидактична гра «Склади розповідь та заверши історію» Вправа «Тренуємо вербальну пам'ять»</p>
<p><i>III етап</i></p> <p><i>Мета: формувати вміння самостійно ініціювати діалог; переказувати оповідання, скласти розповіді різної тематики, пояснювати небилиці; розуміти зміст завдань, текстового матеріалу</i></p>	<p style="text-align: center;">Розвиток аудіювання та говоріння</p> <p>Гра-драматизація Театралізована вистава Описова розповідь «Порівняй картинки» Аналіз ситуацій (перегляд мультфільмів) Дидактична гра «Впізнай небилиці» Дидактична гра «Вірші-небилиці» Дидактична гра «Буває – не буває» Дидактична гра «Розпорядок дня» Дидактична гра «Закінчи речення»</p>

Особливості навчально-розвивальної роботи під час формування діяльнісного компонента

Під час формування діяльнісного компонента мовленнєвої готовності групові заняття відвідують не більше десяти дітей старшого дошкільного віку з різним рівнем мовленнєвого розвитку. В колективних іграх (рухових, рольових, драматизаціях тощо) головна роль дається дітям з логопатологією. Це сприяє їхній мотивації до успіху, розвитку вмінь приймати самостійно рішення, активно включатись в бесіду зі своїми однолітками, слідувати за сюжетною лінією.

Варто зазначити, що всі завдання корекційно-навчально-розвиткової програми з формування психологічного та семіотичного компонентів мовленнєвої готовності, також спрямовані й на розвиток мовленнєвої діяльності. Визначені етапи роботи, окрім спеціально спрямованих завдань, містили й суміжно обумовлені (з інших компонентів).

Під час індивідуальних занять педагог коригує, розвиває та вдосконалює мовленнєві вміння дитини, які потім відпрацьовуються в груповій діяльності (іграх-драматизаціях, театралізованих виставах, спільних проєктах – рухових іграх, малюванні, співі пісень, вивченні віршів, скоромовок тощо) з однолітками. В умовах співпраці в старшого дошкільника з логопатологією формуються такі якості особистості, як: відповідальність, самостійність, самоорганізація, комунікабельність – які також визначають готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти.

I етап

Мета: формувати вміння складати елементарний діалог з використанням наочності та стимулювальних запитань; розуміти мовлення близького оточення; розвинути навички взаємодії із однолітками та дорослими.

Розвиток аудіювання

Гра «Загубилася дитина»

Мета: розвинути увагу до однолітків, сформувати вміння уважно слухати, складати розповідь про себе.

Інструкція. Педагог розповідає дошкільникам, що шукає «загублену дитину». За описом зовнішності вони мають зрозуміти, про кого йде мова. Якщо дитина себе впізнала, то повинна відгукнутися і продовжити розповідь про себе. Наприклад: «Загубилася дитина. У неї коротке темне волосся, зелені очі. Одягнена в білу сорочку, чорні брюки, чорні шкарпетки і коричневе взуття». Дитина, яка впізнала себе, говорить: «Це я. Я не загубився. Мене звали Сашко, моє прізвище – Петренко. Я живу на вулиці Мазепи, у будинку 5. Мого тата звали Павло, маму – Олена».

Рухова гра «Розривні ланцюги»

Мета: зняти емоційне напруження, об'єднати дітей в одну команду.

Інструкція. Гравці діляться на дві команди. Стають, взявшись за руки, в дві шеренги паралельно одна одній. Перша лінія дітей вигукує: «Ланцюги ковані, розкуйте нас!» Друга запитує: «Хто з нас?». «Закуті» називають ім'я гравця,

який має бігти, щоб розірвати живий ланцюг. Якщо вдається роз'єднати руки дітей, то гравець забирає одного з учасників до своєї команди. Якщо ж ні – гравець стає в лінію між тими «ланками», які намагався розірвати.

Рухова гра «Паровоз»

Мета: сприяти позбавленню емоційного напруження й розвитку інтонаційної виразності мовлення.

Інструкція. Ведучий пропонує дітям вишикуватись в потяг та погудіти (як маленький потяг, потяг-велетень, злий потяг, добрий потяг; швидко, повільно, тихо, голосно).

Гра «Звіряче караоке»

Мета: зняти емоційну напругу серед дітей, зміцнити дружні стосунки.

Інструкція. Дошкільники діляться на групи, кожна з яких має заспівати приспів якоїсь відомої пісні по-кошачому («мяу-мяу»), по-собачому («гав-гав»), по-жаб'ячому («ква-ква») тощо. Завдання дітей – переспівати іншу команду.

Розвиток навичок говоріння та аудіювання

Дидактична гра «Дай відповіді на запитання та заверши історію»

Мета: формувати вміння логічно вибудовувати зміст події; розвиток логічного, креативного мислення; вміння розв'язувати складні життєві завдання; розвиток зв'язного мовлення.

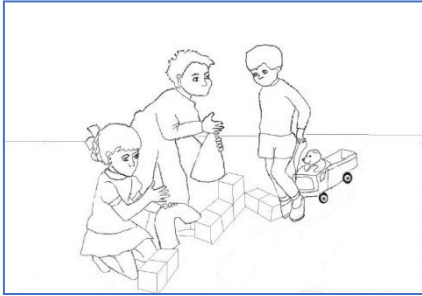
Інструкція: Педагог демонструє сюжетний малюнок, ставить дітям навідні запитання, щоб розкрити зміст зображеного, пропонує закінчити історію. Наприклад, дошкільникам показують картинку із зображенням конфліктної ситуації (діти не приймають хлопчика до себе в гру). Педагог формулює питання, які спрямовані на вирішення складної ситуації та пропонує дошкільникам придумати позитивний кінець історії: «Як мають поводитись діти під час гри?» (не ображати один одного, поважати своїх однолітків); «Якщо дитина хоче приєднатися до гри своїх однолітків, що вона має їм сказати?» («Будь ласка, прийміть мене в гру», «Вибачте, можна я вам допоможу?», «Дозвольте з вами пограти?», «Прошу вибачення, що потурбував, можна з вами пограти?»); «Як мають відповісти діти?» («Так, будь ласка, йди до нас», «Звичайно, ми не заперечуємо», «Твоя допомога буде доречною», «Ми не проти гратися разом»), «Чи зможуть запропоновані нами чемні відповіді допомогти дітям бути дружними і не сваритися в спільних іграх?», «Чим закінчилась ця історія?».



Артвправа «Усе в твоїх руках»

***Мета:** формувати вміння аналізувати та вирішувати життєві ситуації, відповідати на поставлені запитання педагога; розвиток творчої уяви, логічного мислення, зв'язного мовлення.*

***Інструкція.** Дітям дають завдання розмалювати кольоровими олівцями копії сюжетних картинок, домалювати персонажам емоції, які би виражали розуміння та взаємоповагу.*



1. Малюнок: «Гра з однолітками»



2. Малюнок: «Вирішення конфлікту»

Після малювання педагог задає дітям питання: «Розкрийте, що відбувається на першому малюнку?» («Гра з однолітками»), «Які емоції на обличчях дітей?», «Складіть розповідь за цим малюнком», «Що зображено на другому малюнку?» («Вирішення конфлікту?»), «Складіть розповідь за цим малюнком та завершіть історію».

Вправа «Усмішка на прощання»

***Мета:** розвинути в дітей почуття вдячності тим людям, з якими вони співпрацюють; створити дружню атмосферу в колективі.*

***Інструкція.** В кінці занять проводиться емоційно-позитивна вправа. Діти стають в коло, дають один одному руку і з усмішкою на обличчі говорять: «Дякую тобі за гарний день». Педагог дякує дітям за роботу.*

II етап

***Мета:** сформувати вміння підтримувати бесіду, складати розповіді; розуміти вербальні інструкції та зміст діалогу між співбесідниками.*

Розвиток навичок сприймання мовлення на слух (аудіювання)

Гра «Підведіться всі ті хто...»

***Мета:** розвинути увагу до однолітків, формувати вміння уважно слухати повідомлення.*

***Інструкція виконання.** Педагог пропонує підвестися тих дітей, які:*

- любить спорт;
- гарно малює;
- народилися в літку;
- хто хоче піти до школи;

- хто любить гуляти;
- хто любить співати;
- хто танцює і т. п.

Література:

- 1) Гумовська Л.М. Розвиток соціально-емоційної сфери дошкільників. Авторська програма. Розробка занять для дітей 3-6-го років життя. Харків: Основа, 2011. 218. с. 176.

Рухова гра «Струмочок»

Мета: формувати партнерські взаємини між дітьми під час гри.

Інструкція. Педагог вмикає легку музику. Учасників гри ділять на пари, які стають одна за одною. Діти беруться за руки і тримають їх високо над головою. В результаті виходить довгий коридор. Гравець, якому не дісталася пара, повинен нахилитися і пройти вдовж по «коридору» під зчепленими руками. Він вибирає собі пару, береться з нею за руки і стає попереду. Дошкільник, що залишився без пари, продовжує гру. Таким чином «струмочок» рухається вперед.

Музикотерапія «Розпізнаємо емоції природи»

Мета: розвивати вміння розуміти емоційний стан свій та близького оточення; сформувати вміння співпрацювати зі своїми однолітками.

Інструкція. Дошкільникам вмикають звуки природи. Послухавши записи, діти підбирають до них картинки та відповідають на запитання.

Наприклад, дітям пропонують послухати такі звуки природи, як: дощ, бурхливе море, спокійне море, болото, струмок, вітер, ліс, птахи, вогонь – і відповісти на запитання: «Що це за явище природи було продемонстроване?», «З якими емоціями можна його порівняти?», «Як часто ти переживаєш такі емоції?», «Які наслідки можуть бути від нього (явища природи)?», «В яких умовах можна це спостерігати?», «Який звук тобі подобається, а який неприємний для тебе?» тощо.

Покликання на джерело:

- 1) Звуки природи

<https://useraudio.net/search/%D0%B7%D0%B2%D1%83%D0%BA%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8>

Рухова гра «Гаряча картопля»

Мета: Навчити старших дошкільників співпрацювати один з одним, розуміти вербальні інструкції.

Інструкція: Дошкільники стають в коло. Їм кидають в руки м'яч, який потрібно перекинути іншим дітям. Якщо гравець не відбив м'яч, то присідає в центр кола. Гра триває. Діти, які сидять всередині кола, повинні підстрибнути та спіймати м'яч нальоту, тоді вони повертаються в гру, а гравець, що кидав м'яч, займає їхнє місце.

Артвправа «Перетворення казкового героя»

Мета: сформувати вміння співпрацювати в колективі; розвиток творчої уяви, логічного мислення, зв'язного мовлення.

Інструкція. Дошкільників ділять на групи (по три – чотири дитини), дають картинку із контурним зображенням негативного казкового персонажа; окремі частини обличчя, тіла (губи, очі, брови, руки, волосся тощо); кольорові олівці. Завдання дітей – перетворити негативних персонажів на позитивних. Після перетворень діти розповідають, як вони змінювали своїх героїв. Наприклад: «Бабі Язі наклеїли усмішку, зробили зачіску; нафарбували нігті, губи, очі» тощо.

Рухова гра «Дракон»

Мета: Навчити старших дошкільників співпрацювати один з одним, розуміти вербальні інструкції.

Інструкція: На початку гри ведучий разом із дітьми визначає, яким буде дракон – добрим або злим. Діти шикуються у лінію, тримаючись за плечі одне одного. Перший учасник – «голова», останній – «хвіст». «Голова» повинна дотягнутися до «хвоста» і торкнутися його. «Тіло» повинне бути нерозривним. Щойно «голова» схопила «хвіст», вона стає «хвостом».

Ким приємніше бути – «головою» чи «хвостом»? Чи однаковими були почуття «хвоста», коли його ловила добра або зла голова?

Література:

1) Гумовська Л.М. Розвиток соціально-емоційної сфери дошкільників. Авторська програма. Розробка занять для дітей 3-6-го років життя. Харків: Основа, 2011. 218. с.190.

Розвиток навичок говоріння та аудіювання

Робота з текстом «Подивись та поясни...»

Мета: формувати вміння уважного слухання та розуміння тексту.

Інструкція. Дітям читають казку (або вмикають аудіоказку), до неї демонструють картинки. Після прочитаного просять відповісти на низку запитань. Наприклад, після прослуховування казки «Мій друг – парасолька» педагог запитує дітей: «Яких помилок припустився Кабанчик?», «Чи мають так чинити друзі?», «Чому образився Слоник на Поросятко?», «Як, на вашу думку, повинен був вчинити Кабанчик?» тощо.

Аудіоказки за джерелом:

- 1) «Мій друг – парасолька» <https://www.youtube.com/watch?v=XnXqfAVU0TY>
- 2) «Котик та півник» <https://www.youtube.com/watch?v=xTeTeksFT70>
- 3) «Дружба сильніша за злочин» <https://www.youtube.com/watch?v=EQMmAd936fA>

Аналіз ситуацій (перегляд мультфільмів)

Мета: розвинути вміння розуміти та аналізувати мовленнєву інформацію; сформувати вміння будувати діалог між співрозмовниками.

Інструкція. Дошкільникам демонструють мультфільми, які розкривають тему взаємин в колективі. Після перегляду відеосюжетів педагог ставить запитання і спонукає дітей до спільного обговорення.

Приклад 1. Після перегляду короткометражного мультфільму «Птиці та журавель» ведучий ставить учням низку запитань, щоб обговорити поведінку пташок.

Приклад 2. Після перегляду короткометражного мультфільму «Часткова хмарність» ведучий ставить дітям запитання про стан головних героїв та їхні почуття.

Мультфільми за джерелом:

- 1) «Пташки та журавель» <https://youtu.be/Lz3KYrPQaNO>
- 2) «Хмарка для вечірок» <https://youtu.be/ix13P9NqVjo>

Робота з текстом «Переказ тексту ланцюжком»

Мета: формувати вміння уважного слухання та розуміння тексту; розвинути вміння логічно та послідовно продовжувати думку співрозмовника; сприяти розвитку вербальної уваги, пам'яті, творчої уяви, образного мислення.

Інструкція. На перших заняттях діти переказують по черзі вже відому їм казку, згодом педагог пропонує нову історію. Це спонукає дітей до уважного слухання вербального матеріалу, розуміння його змісту, послідовної та логічної передачі сутності прочитаної історії. Наприклад, на початковому рівні використовують такий текстовий матеріал, як: «Колосок», «Колобок», «Лисиця та Журавель», «Баран та Цап», «Троє поросят» тощо. На ускладненому рівні пропонують переказувати такі казки та історії, як: «Кіт у чоботях», «Попелюшка», казки В. Сухомлинського «Кому ж ти за дровами», «Два метелики», «Велике і мале», «Хризантема й Цибулина» тощо.

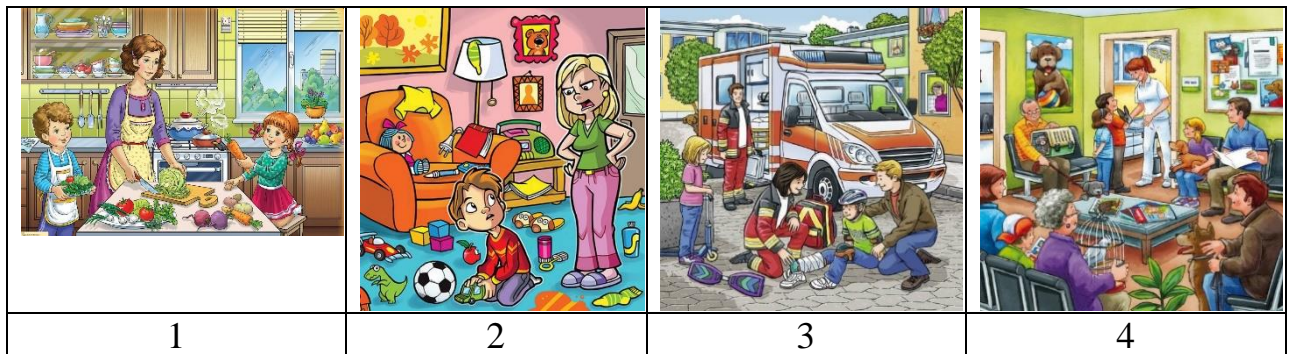
Казки за джерелом:

- 1) Казка «Колобок» https://www.youtube.com/watch?v=Ugs_yoVnaEE
- 2) Казка «Колосок» https://www.youtube.com/watch?v=Ugs_yoVnaEE
- 3) Казка «Цап та Баран» <https://xn--80aaukc.xn--j1amh/tsap-ta-baran.html>
- 4) Казка «Лисиця та журавель» https://xn--80aaukc.xn--j1amh/lisichka_ta_juravel.html
- 5) Казка «Три поросят» https://xn--80aaukc.xn--j1amh/troe_porosjat.html
- 6) Казка «Кіт у чоботях» <https://derevo-kazok.org/kit-u-chobotjah-sharl-perro.html>
- 7) Казка «Попелюшка» <https://xn--80aaukc.xn--j1amh/popelushka.html>
- 8) Казки Василя Сухомлинського <https://derevo-kazok.org/kazki-vasilja-suhomlinskogo/>
- 9) Найпопулярніші казки та оповідання Василя Сухомлинського <https://tales.org.ua/najpopuliarnishi-kazky-ta-opovidannia-vasylia-sukhomlynskoho/>

Дидактична гра «Склади розповідь та заверши історію»

Мета: формувати вміння логічно вибудовувати зміст події; розвиток логічного, креативного мислення; вміння розв'язувати складні життєві завдання.

Інструкція: Дітям демонструють сюжетну картинку, пропонують скласти розповідь з дієсловами минулого, теперішнього та майбутнього часу.



Картинки на джерелом:

- 1) Картинка «Допомога матері на кухні» <https://www.geneza.ua/product/261>
- 2) Картинка «Безлад» <https://www.pinterest.com/pin/51650726967742610/>
- 3) Картинка «Допомога» <https://www.pinterest.com/pin/351773420905439138/>
- 4) Картинка «Ветеринар» <https://www.pinterest.com/pin/123075002310400768/>

Вправа «Тренуємо вербальну пам'ять»

Мета: формувати вміння запам'ятовувати вірші, скоромовки, чистомовки; розвинути вербальну пам'ять, уяву, мислення, увагу.

Інструкція: Діти, повторюючи за педагогом, разом вчать невеликий вірш, скоромовку, чистомовку.

III етап

Мета: формувати вміння самостійно ініціювати діалог; переказувати оповідання, складати розповіді різної тематики, пояснювати небилиці; розуміти зміст завдань, текстового матеріалу.

Розвиток навичок аудіювання та говоріння

Гра-драматизація

Мета: формувати вміння співпрацювати з однолітками, вести діалог; передавати характерні риси, емоційний настрій, змінювати тембр голосу, використовувати рухову активність персонажів; розвинути творчі здібності, ініціативність, активність.

Інструкція. Педагог створює ігрову ситуацію: обирає знайому казку; ознайомлює дошкільників з їх ролями; головні персонажі даються дітям з логопатологією; репліки, емоційна подача, міміка, пантоміміка героїв відпрацьовуються на занятті (текст можна запропонувати вивчити вдома). Наприклад, пропонуються такі казки: «Ріпка», «Колосок», «Семеро козенят», «Троє поросят», «Колобок», «Рукавичка» та інші.

Театралізована вистава

Мета: формувати вміння співпрацювати з однолітками, вести діалог; передавати характерні риси, емоційний настрій, змінювати тембр голосу, використовувати рухову активність персонажів.

Інструкція. Для театралізованої вистави педагог обирає знайомі дошкільникам казки, до них підбирає лялькових персонажів (іграшки). На заняттях відпрацьовується діалог між героями казки, можлива імпровізація. Відбувається робота над дикцією, інтонацією, тембром голосу. Наприклад, пропонуються інсценізації таких казок: «Солом'яний бичок», «Рукавичка», «Лисичка-сестричка», «Коза-дереза» та інші.

Описова розповідь «Порівняй картинки»

Мета: формувати вміння описувати картинки, порівнювати та відшукувати спільні та відмінні ознаки; розвиток творчої уяви, логічного мислення, уваги.

Інструкція. Дитині показують дві картки із зображенням предметів, які вона має описати, порівняти, визначити спільні та відмінні ознаки. Опис предметів проводять на тематичних заняттях. Наприклад, під час вивчення теми «Тварини» дошкільнику пропонують порівняти між собою слона та тигра. «Слон – великого розміру, сірого кольору, живе в жарких країнах, їсть листя, траву, овочі, фрукти. Тигр – середнього розміру, хутро оранжево-чорного кольору, живе в лісах, хижак».

Аналіз ситуацій (перегляд мультфільмів)

Мета: розвинути вміння розуміти та аналізувати мовленнєву інформацію; формувати вміння переказувати сюжети мультфільмів; розвиток зв'язного мовлення.

Інструкція. Дошкільникам демонструють мультфільми, які після перегляду потрібно по черзі переказати та проаналізувати їхній сюжет.

Мультфільми за джерелом:

- 1) «Кошеня» <https://youtu.be/vZE1pev2IWE>
- 2) «Любов до волосся» https://youtu.be/kNw8V_Fkw28
- 3) «Любов на балконі» <https://youtu.be/OaOmOi3EOcA>
- 4) «Подарунок» <https://youtu.be/8B3PBCLpRMo>

Дидактична гра «Впізнай небилиці»

Мета: формувати вміння розрізняти та пояснювати реальні образи та фантастичні; розвиток творчої уяви, логічного мислення, уваги; сформувати вміння працювати в колективі.

Інструкція. Дітям демонструють картинки із зображенням небилиць, просять розпізнати реальний образ предмету, порівняти його із вигаданим та визначити невідповідність.



Картинки за джерелом:

- 1) Картинка «Небилиці» 1 <https://jmil.com.ua/articles/2017-11/images/lit.jpg>
 2) Картинка «Небилиці» 2 <https://dytpsyholog.com/2015/07/01/%D1%89%D0%BE-%D0%BD%D0%B5-%D1%82%D0%B0%D0%BA-%D0%BD%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE/>
 3) Картинка «Небилиці» 3
http://dnz37.edukit.ck.ua/kabinet_psihologa/scho_ne_tak_namaljovano/

Дидактична гра «Вірші-небилиці»

Мета: сформувати вміння розрізняти та пояснювати реальні події та фантастичні; розвиток творчої уяви, логічного мислення, уваги.

Інструкція. Дітям читають вірш-небилицю, в якому вони мають визначити неправдиву інформацію та назвати прихований образ.

Наприклад,

Сиділи два ведмедя на гілочці сухий,
 Смоктали кислий перець та їли мед гіркий.
 На хмарці пролітали медуза та їжак,
 На свято запросив їх бузково-білий рак.
 Слони на самокаті, верблюди на козі,
 Всі дуже поспішали першими прийти.

Покликання на джерело:

- 1) Короткі небилиці для дітей. Вірші-небилиці
<https://thestrip.ru/uk/pencil/korotkie-nebylicy-dlya-detei-nebylicy-detskie-v-stihah/>

Дидактична гра «Буває – не буває»

Мета: формувати вміння розрізняти та пояснювати реальні події та фантастичні; розвиток творчої уяви, логічного мислення, уваги.

Інструкція. Педагог читає речення, які містять реальну та вигадану інформацію. Діти мають почути невідповідність і плеснути в долоні. Потім пояснити, що було сказано неправильно. Наприклад,

«Їжачок живе в лісі.
 Їжаки люблять спати на деревах.
 Молоко дає курка.
 Собака гавкає «Кря-кря».
 Гуси їдять траву.

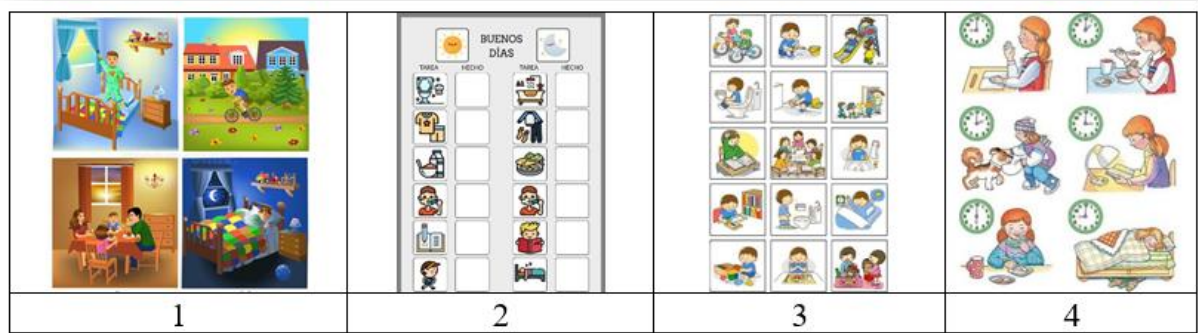
*Кішка спить на даху.
Крім їсть мед.
Дім малює хлопчика.
Хлопчик малює дім.
Качка зловила в річці зерно».*

Дидактична гра «Розпорядок дня»

Мета: формувати вміння орієнтування в часі, розуміти поділ доби на частини; розвиток просторової уяви, логічного мислення, уваги.

Інструкція. Педагог демонструє дошкільникам картинки із зображенням певної частини доби (ранок, день, вечір, ніч). Завдання дітей:

- 1) описати день намальованого персонажа;
- 2) за допоміжними картками розповісти розпорядок свого дня;
- 3) вибудувати картинки від початку до кінця робочого дня;
- 4) співвіднести час на годиннику із частинами дня та діяльністю персонажа.



Картинки за джерелом:

- 1) Дидактична картинка «Частини дня»
<https://www.pinterest.com/pin/173247916911247481/>
- 2) Дидактична картинка «День – ніч»
<https://www.pinterest.com/pin/300967187616590561/>
- 3) Дидактична картинка «Розпорядок дня»
<https://www.pinterest.com/pin/106679084916543089/>
- 4) Дидактична картинка «Час»
<https://www.pinterest.com/pin/188166090673540186/>

Дидактична гра «Закінчи речення»

Мета: формувати вміння логічно продовжувати думку; розвиток творчої уяви, логічного мислення, уваги.

Інструкція. Дітям читають речення, вони по черзі його закінчують, не повторюючи думки один одного. Наприклад: «1. Мені сумно, коли ... (на вулиці йде дощ; хворіє моя сестра). 2. Мені весело дивитись ... (вдома мультфільми; на клоуна в цирку) 3. В лісі багато ... (живе тваринок; росте грибів) 4. В моїй шафі є ... (гарні сукні; зимові речі) 5. Влітку я люблю ... (їздити до бабусі; купатися в річці)» тощо.

Порівняльні показники дослідження

Порівняльні показники дослідження компонентів мовленнєвої готовності після формувального експерименту

Психологічний компонент Когнітивна складова Інтелектуальна функційність

Таблиця 1.

Показники дослідження слухомовленнєвої пам'яті після корекційно-навчально-розвиткової роботи

Складові слухомовл. пам'яті	Рівень	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Послідовність	Високий	218	87,2	242	67,8	186	87,7	32	80	19	67,9	5	6,49
	Середній	32	12,8	103	28,9	26	12,3	8	20	8	28,6	61	79,2
	Низький	0	0	12	3,36	0	0	0	0	1	3,57	11	14,3
Обсяг	Високий	213	85,2	221	61,9	166	78,3	35	87,5	18	64,3	2	2,6
	Середній	37	14,8	119	33,3	46	21,7	5	12,5	10	35,7	58	75,3
	Низький	0	0	17	4,76	0	0	0	0	0	0	17	22,1
Міцність	Високий	211	84,4	198	55,5	159	75	28	70	11	39,3	0	0
	Середній	39	15,6	137	38,4	53	25	12	30	16	57,1	56	72,7
	Низький	0	0	22	6,16	0	0	0	0	1	3,57	21	27,3
Швидкість	Високий	213	85,2	226	63,3	191	90,1	27	67,5	8	28,6	0	0
	Середній	37	14,8	106	29,7	21	9,9	13	32,5	18	64,3	54	70,1
	Низький	0	0	25	7,0	0	0	0	0	2	7,14	23	29,9
Точність	Високий	217	86,8	188	52,7	157	74,1	22	55	9	32,1	0	0
	Середній	33	13,2	139	38,9	55	25,9	18	45	18	64,3	48	62,3
	Низький	0	0	30	8,4	0	0	0	0	1	3,57	29	37,7

Таблиця 2.

Показники дослідження вербально-просторового уявлення після корекційно-навчально-розвиткової роботи

Складові уявлення	Рівень	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Розуміння просторових прийменників у мовленні	Високий	228	91,2	212	59,4	170	80,2	24	60	12	42,9	6	7,8
	Середній	22	8,8	131	36,7	42	19,8	16	40	16	57,1	57	74
	Низький	0	0	14	3,92	0	0	0	0	0	0	14	18,2
Розуміння просторових понять (праворуч – ліворуч, зверху – внизу)	Високий	230	92	222	62,2	183	86,3	23	57,5	11	39,3	5	6,5
	Середній	20	8	122	34,2	29	13,7	17	42,5	17	60,7	59	76,6
	Низький	0	0	13	3,64	0	0	0	0	0	0	13	16,9
Вживання просторових прийменників у мовленні	Високий	232	92,8	216	60,5	178	84	24	60	10	35,7	4	5,2
	Середній	18	7,2	124	34,7	34	16	16	40	18	64,3	56	72,7
	Низький	0	0	17	4,76	0	0	0	0	0	0	17	22,1

Продовження додатку М. 5.1.

Таблиця 3.

**Показники дослідження вербально-просторового уявлення
після корекційно-навчально-розвиткової роботи**

Складові мислення	Рівень	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Класифікація за ознаками	Високий	246	98,4	217	60,8	174	82,1	22	55	15	53,6	6	7,79
	Середній	4	1,6	121	33,9	38	17,9	18	45	13	46,4	52	67,5
	Низький	0	0	19	5,3	0	0	0	0	0	0	19	24,7
Узагальнення та абстрактність	Високий	247	98,8	219	61,3	168	79,2	26	65	17	60,7	8	10,4
	Середній	3	1,2	122	34,2	44	20,8	14	35	11	39,3	53	68,8
	Низький	0	0	16	4,48	0	0	0	0	0	0	16	20,8
Розуміння переносного значення слів	Високий	246	98,4	232	65	180	84,9	28	70	16	57,1	8	10,4
	Середній	4	1,6	108	30,3	32	15,1	12	30	12	42,9	52	67,5
	Низький	0	0	17	4,7	0	0	0	0	0	0	17	22,1
Розуміння змісту текстів	Високий	250	100	248	69,5	192	90,6	30	75	20	71,4	6	7,79
	Середній	0	0	100	28	20	9,43	10	25	8	28,6	62	80,5
	Низький	0	0	9	2,5	0	0	0	0	0	0	9	11,7

Нейромоторна функційність

Таблиця 4.

**Показники дослідження кистьового праксису
після корекційно-навчально-розвиткової роботи**

Складові кистьового праксису	Рівень	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Кінестетичний праксис	Високий	250	100	245	68,6	182	85,8	33	82,5	23	82,1	7	9,09
	Середній	0	0	97	27,2	30	14,2	7	17,5	5	17,9	55	71,4
	Низький	0	0	15	4,2	0	0	0	0	0	0	15	19,5
Кінетичний праксис	Високий	250	100	233	65,3	171	80,7	33	82,5	19	67,9	10	13,0
	Середній	0	0	108	30,3	41	19,3	7	17,5	9	32,1	51	66,2
	Низький	0	0	16	4,48	0	0	0	0	0	0	16	20,8
Предметний праксис	Високий	250	100	264	73,9	196	92,5	34	85,0	24	85,7	10	13,0
	Середній	0	0	78	21,8	16	7,55	6	15,0	4	14,3	52	67,5
	Низький	0	0	15	4,2	0	0	0	0	0	0	15	19,5

Продовження додатку М. 5.1.

Таблиця 5.

Показники дослідження орального праксису
після корекційно-навчально-розвиткової роботи

Складові орального праксису	Рівень	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Кінестетичний праксис (ізолювані рухи)	Високий	250	100	276	77,3	212	100	34	85,0	17	60,7	13	16,9
	Середній	0	0	69	19,3	0	0	6	15,0	11	39,3	52	67,5
	Низький	0	0	12	3,4	0	0	0	0	0	0	12	15,6
Кінетичний праксис (динамічні рухи)	Високий	247	98,8	262	73,4	201	94,8	34	85,0	16	57,1	11	14,3
	Середній	3	1,2	83	23,2	11	5,2	6	15,0	12	42,9	54	70,1
	Низький	0	0	12	3,4	0	100	0	0	0	0	12	15,6

Таблиця 6.

Показники дослідження артикуляційного праксису
після корекційно-навчально-розвиткової роботи

Складові артикуляційного праксису	Рівень	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Кінестетичний праксис (звуковимова)	Високий	250	100	274	76,8	212	100	34	85	16	57,1	12	15,6
	Середній	0	0	69	19,3	0	0	6	15	12	42,9	51	66,2
	Низький	0	0	14	3,92	0	0	0	0	0	0	14	18,2
Кінетичний праксис (вимова ускладнених слів)	Високий	250	100	272	76,2	212	100	34	85	18	64,3	8	10,4
	Середній	0	0	69	19,3	0	0	6	15	10	35,7	53	68,8
	Низький	0	0	16	4,48	0	0	0	0	0	0	16	20,8

Мотиваційна складова

Таблиця 7.

Домінантні мотиви дітей старшого дошкільного віку після
формульованого експерименту (за методикою М. Гізбульг)

Мотив	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
навчальний	162	64,8	186	52,1	134	63,2	23	57,5	14	50,0	15	19,5
соціальний	50	20,0	80	22,4	45	21,2	9	22,5	6	21,4	20	26,0
позиційний	18	7,2	39	10,9	15	7,1	3	7,5	3	10,7	18	23,4
оцінний	14	5,6	27	7,5	14	6,6	2	5,0	1	3,57	10	13,0
ігровий	3	1,2	17	4,7	2	0,9	2	5,0	2	7,1	11	14,3
зовнішній	3	1,2	8	2,2	2	0,9	1	2,5	2	7,1	3	3,9

Продовження додатку М. 5.1.

Таблиця 10.

Показники дослідження граматичного рівня мовлення
після корекційно-навчально-розвиткової роботи

Складові граматичного рівня мовлення	Рівень	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Складання переказу	Високий	236	94,4	257	72,0	196	92,5	34	85,0	19	67,9	8	10,4
	Середній	14	5,6	80	22,4	16	7,5	6	15,0	9	32,1	49	63,6
	Низький	0	0	20	5,6	0	0	0	0	0	0	20	26,0
Використання займенників в мовленні	Високий	242	96,8	267	74,8	202	95,3	35	87,5	18	64,3	12	15,6
	Середній	8	3,2	72	20,2	10	4,7	5	12,5	10	35,7	47	61,0
	Низький	0	0	18	5,0	0	0	0	0	0	0	18	23,4
Визначення числа іменників	Високий	242	96,8	270	75,6	198	93,4	37	92,5	20	71,4	15	19,5
	Середній	8	3,2	68	19,0	14	6,6	3	7,5	8	28,6	43	55,8
	Низький	0	0	19	5,4	0	0	0	0	0	0	19	24,7
Узгодж. дієслова-присудка з підметом у числі	Високий	230	92,0	258	72,2	201	94,8	34	85,0	16	57,1	7	9,1
	Середній	20	8,0	77	21,6	11	5,2	6	15,0	12	42,9	48	62,3
	Низький	0	0	22	6,2	0	0	0	0	0	0	22	28,6
Узгодження прикметн. з імен. у числі, роді	Високий	228	91,2	256	71,7	198	93,4	34	85,0	18	64,3	6	7,8
	Середній	22	8,8	78	21,8	14	6,6	6	15,0	10	35,7	48	62,3
	Низький	0	0	23	6,5	0	0	0	0	0	0	23	29,9
Відмінювання іменників та прикметників	Високий	228	91,2	252	70,6	199	93,9	32	80,0	16	57,1	5	6,5
	Середній	22	8,8	80	22,4	13	6,1	8	20,0	12	42,9	47	61,0
	Низький	0	0	25	7,0	0	0	0	0	0	0	25	32,5
Змінюв. дієслів за особами та числами	Високий	230	92,0	255	71,4	202	95,3	32	80,0	16	57,1	5	6,5
	Середній	20	8,0	81	22,7	10	4,7	8	20,0	12	42,9	51	66,2
	Низький	0	0	21	5,9	0	0	0	0	0	0	21	27,3
Уживання зменшувальних форм слова	Високий	234	93,6	272	76,2	206	97,2	34	85,0	22	78,6	10	13,0
	Середній	16	6,4	67	18,8	6	2,8	6	15,0	6	21,4	49	63,6
	Низький	0	0	18	5,0	0	0	0	0	0	0	18	23,4

Продовження додатку М. 5.1.

Таблиця 11.

**Показники дослідження просодичного рівня мовлення
після корекційно-навчально-розвиткової роботи**

Складові просодичного рівня мовлення	Особливості	НПР		ЛП		Дислалія		Заїкання		Ринолалія		Дизартрія	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Гучність</i>	нормотипова	250	100	280	78,4	212	100	34	85	16	57,1	18	23,4
	сильна	0	0	47	13,2	0	0	0	0	12	42,9	35	45,5
	слабка	0	0	23	6,4	0	0	6	15	0	0	17	22,1
<i>Темп</i>	поміркований	250	100	272	76,2	212	100	34	85	18	64,3	8	10,4
	швидкий	0	0	60	16,8	0	0	6	15	3	10,7	51	66,2
	повільний	0	0	25	7	0	0	0	0	7	25	18	23,4
<i>Інтонація</i>	виразна	239	95,6	252	70,6	195	92	34	85	18	64,3	5	6,5
	маловиразна	11	4,4	92	25,8	17	8,0	6	15	10	35,7	59	76,6
	монотонна	0	0	13	3,6	0	0	0	0	0	0	13	16,9
<i>Дикція (звуковимова)</i>	правильна	250	100	266	74,5	211	99,5	34	85	16	57,1	5	6,5
	формується	0	0	70	19,6	1	0,5	6	15	12	42,9	51	66,2
	не сформована	0	0	21	5,9	0	0	0	0	0	0	21	27,3