

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ЛЕПЕТЧЕНКО МАРИНА ВІКТОРІВНА

УДК:376-056.264-053.4.015.311:398.21(043.3)

**ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ
У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ
ІНСЦЕНУВАННЯ КАЗКИ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук,
професор **Шеремет М. К.**

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	
1.1. Здатність до творчого самовираження у дошкільників із нормальним онтогенезом та з порушеннями мовлення.....	12
1.2. Психолого-педагогічні аспекти використання інсценування казки з метою формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.....	33
Висновки до першого розділу.....	55
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	
2.1. Експериментальне вивчення здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.....	57
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту.....	66
Висновки до другого розділу.....	111
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНСЦЕНУВАННЯ КАЗКИ	
3.1. Теоретичне обґрунтування методики формування етапу експерименту	114
3.2. Педагогічні умови забезпечення ефективності експериментальної методики.....	132
3.3. Результати перевірки експериментальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення	163
Висновки до третього розділу.....	178
ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	183

ДОДАТКИ.....	207
--------------	-----

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний стан розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується посиленою увагою вчених до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуального розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Соціальне замовлення суспільства орієнтує корекційну педагогіку на розвиток кожної дитини як суб'єкта власного життя, на формування творчої особистості, здатної до самостійної творчої діяльності, яка прагне заявити про себе, про свої можливості, виразити свою індивідуальність, унікальність, власні здібності, нахили, інтереси, бажання, а отже вимагає створення сприятливих умов для самовизначення, самореалізації, особистісного самовираження кожної дитини, в тому числі й дитини з особливостями психофізичного розвитку. Однією з категорій дітей із особливостями психофізичного розвитку є діти із порушеннями мовлення, зокрема діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), характерною для яких, окрім первинного розладу мовленнєвої системи, є наявність ряду вторинних відхилень, а саме: особливостей розвитку психічної та фізичної сфер. Метою сучасного корекційно-виховного процесу є всебічний гармонійний розвиток особистості дитини з порушеннями мовлення, що передбачає створення оптимальних умов для формування базису її особистісної культури, становлення її цілісності й розкриття її здібностей, забезпечення розвитку її творчого потенціалу, виховання емоційно-ціннісного позитивного ставлення до себе й навколишнього світу. Означена проблема відображена в статтях Закону України «Про дошкільну освіту», Державній Національній Програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Базовому компоненті дошкільної освіти, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [83], [65], [15], [156].

У зв'язку з цим стає актуальним питання формування здатності до творчого самовираження в дошкільників із порушеннями мовлення, пошук

рушійних чинників, що сприятимуть і спонукатимуть дитину до творчої діяльності. Оскільки, як відомо, здібності формуються у діяльності, формування здатності до творчого самовираження в дошкільників із порушеннями мовлення передбачає набуття ними досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин та формування прагнення реалізувати свої потенційні можливості.

Проблема засвоєння дітьми з порушеннями мовлення системи рідної мови, формування мовленнєвої діяльності як засобу творчого самовираження та підвищення рівня розвитку психічних процесів, що забезпечать можливість реалізації творчого процесу, набувають особливого значення.

У роботах С. Коноплястої, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет широко представлені особливості та закономірності розвитку та корекції мовлення дітей із мовленнєвою патологією. Означені дослідження дозволяють встановити оптимальні підходи до визначення змісту, форм, методів, принципів та прийомів корекційного навчання, розширення мовного та мовленнєвого досвіду, активізації пізнавальних здібностей дошкільників. Важливе значення в процесі розвитку мовлення науковці надають принципу діяльнісного підходу, у відповідності до якого мовлення розглядається як діяльність із властивою їй структурною організацією, та у відповідності до якого розвиток мовлення має відбуватися в діяльності.

Науковці відзначають, що потреба у самовираженні є характерною для дітей дошкільного віку, яка проявляється та формується у творчій діяльності. Дослідження А. Богуш, Л. Венгер, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, Н. Гавриш, Д. Ельконіна, Т. Комарової, Б. Лихачова, А. Люблинської, В. Мухіної, М. Поддьякова, Б. Теплової, О. Фльоріної, Н. Сакуліної, Л. Фомічової, Т. Шпікалової та ін. доводять, що творча діяльність відповідає потребам і можливостям дитини дошкільного віку, супроводжується її емоційною й інтелектуальною активністю та забезпечує формування засобів єдиного творчого пізнання, реалізованого в різних видах діяльності. У дослідженнях, присвячених проблемі творчості, зазначається, що одним з найбільш

ефективних засобів педагогічного впливу з метою стимуляції творчих проявів дошкільників є казка (С. Алексієва, А. Богуш, Н. Ветлугіна, Н. Гавриш, В. Сухомлинський, Л. Фесенко, А. Шибіцька та ін.).

Особливе місце у творчій діяльності дошкільників науковці відводять ігровій діяльності. Інценування казки є різновидом творчих ігор. Гра як провідний вид діяльності дошкільника (А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, Р. Жуковська, Н. Короткова, Д. Менджерицька, Н. Михайленко, Л. Фомічова) викликає якісні зміни в психіці дитини, забезпечує формування та розвиток тих психічних новоутворень, які дозволяють дитині перейти на якісно новий щабель розвитку, оволодіти новим, більш складним видом діяльності.

Дослідженнями науковців експериментально доведена ефективність використання гри в корекційно-виховному процесі з різними категоріями дітей із особливими освітніми потребами, зокрема, з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату (Н. Сімонова); з інтелектуальною недостатністю (Д. Аугене, В. Грицюк, Н. Соколова); затримкою психічного розвитку (Л. Кузнєцова, О. Слепович, С. Харін); порушеннями слуху (С. Зиков, Л. Носкова); порушеннями зору (А. Андрасян, І. Корнілова, Д. Маллаєв, Л. Солнцева).

Більшість досліджень, присвячених вивченню проблеми розвитку, формування та корекції мовлення, розглядають ігрову діяльність як один з найефективніших засобів досягнення корекційно-виховної мети (О. Боряк, Г. Волкова, З. Ленів, Н. Манько, І. Марченко, О. Мастюкова, С. Миронова, Н. Чередніченко, Л. Усачова та ін.). При безсумнівній важливості відзначених досліджень, питання формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення є не вивченим: не визначені сутність, складові компоненти та особливості цього особистісного феномену відносно дошкільників із порушеннями мовлення, не визначені й не обґрунтовані педагогічні умови та теоретико-методичні основи формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення; незважаючи на доведену експериментальним шляхом ефективність використання ігрової діяльності у корекційних цілях, роль гри в корекційно-

виховному процесі не цілком визначено. Відсутність конкретних методик використання ігрової діяльності у корекційно-виховному процесі, розроблених для дошкільників із порушеннями мовлення, ставить логопедів перед необхідністю застосовувати прийоми й методи, розраховані на дітей із нормальним мовленнєвим розвитком без урахування особливостей контингенту вихованців.

Отже, соціальна значущість і недостатня науково-теоретична розробленість цієї проблеми в корекційній педагогіці визначають актуальність та необхідність розробки методики формування здатності до творчого самовираження в дошкільників із порушеннями мовлення. Це й обумовлює вибір теми дослідження: **«Формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. П. Драгоманова за науковим напрямом «Навчання та виховання дітей із ТПМ». Тема дисертації затверджена рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 9 від 28 квітня 2009 року) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 травня 2009 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики та педагогічних умов формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки в умовах корекційного логопедичного впливу.

Мета дослідження потребувала розв'язання таких **завдань**:

1. З'ясувати рівень розробки досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній, лінгводидактичній та спеціальній науковій та методичній літературі.

2. Визначити та дослідити особливості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

3. Визначити педагогічні умови формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

4. Розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Об'єкт дослідження – ігрова діяльність старших дошкільників із порушеннями мовлення (із ЗНМ).

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика формування здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із порушеннями мовлення (із ЗНМ) у процесі інсценування казки.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення даних психолого-педагогічної, лінгводидактичної та спеціальної наукової та методичної літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; аналіз навчальних програм, корекційних методик та методичних посібників з метою з'ясування сучасних підходів до корекційної роботи з дошкільниками із порушеннями мовлення; синтезування результатів експерименту з метою теоретичного обґрунтування доцільності застосування інсценування казки в корекційному (логопедичному) процесі;

- *емпіричні*: констатувальний і формувальний педагогічний експеримент з метою виявлення особливостей здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення та обґрунтування й апробації педагогічних умов і методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки;

- *статистичні*: кількісний та якісний аналіз і узагальнення одержаних експериментальних даних дослідження, статистична обробка з метою перевірки ефективності формувального експерименту.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: фундаментальні положення про складну структуру мовленнєвої діяльності, про взаємозв'язок процесів розвитку мовлення й інших психічних процесів, теорія мовленнєвої діяльності (М. Бернштейн, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Синиця, Є. Соботович, О. Шахнарович); концепція навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, корекційної спрямованості навчально-виховного процесу (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, М. Шеремет); фундаментальні положення про навчання мови як мовленнєво-мисленнєвої діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, С. Рубінштейн); психолінгвістичні підходи до аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування у процесі нормального та порушеного онтогенезу (М. Жинкін, О. Леонт'єв, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.); концептуальні положення про єдність основних закономірностей психічного розвитку в умовах нормального та порушеного онтогенезу (В. Бондар, Л. Виготський, В. Лубовський, О. Лурія, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет й ін.); закономірності формування мовлення та принципи організації мовленнєвої діяльності дітей (А. Богуш, С. Русова, Є. Соботович, Є. Тихесєва, О. Ушакова, В. Федяєвська, М. Шеремет); психолого-педагогічна теорія гри (Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Короткова, О. Леонт'єв, Н. Михайленко, С. Новоселова, О. Усова); закономірності формування творчості в дошкільному дитинстві (Л. Виготський, В. Давидов, Н. Ветлугіна, О. Запорожець, О. Матюшкін, В. Моляко, М. Поддьяков, Б. Теплов, Є. Фльоріна, Д. Ельконін).

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що:

у перше:

- науково обґрунтовано, розроблено та апробовано методику формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки;
- визначені педагогічні умови та етапи формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення;

- визначені особливості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення; встановлені компоненти, критерії, показники та рівні здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення;

доповнені та уточнені поняття «творче самовираження» та «здатність до творчого самовираження» стосовно дошкільників із порушеннями мовлення;

подальшого розвитку набули наукові положення про можливості застосування ігрової діяльності, зокрема інсценування казки в корекційному логопедичному процесі.

Організація дослідження. Дослідження проблеми здійснювалося впродовж 2008-2011 рр. і складалося з трьох етапів.

На *першому етапі* (2008-2009 рр.) вивчалася та аналізувалася вітчизняна та зарубіжна психолого-педагогічна наукова та методична література з проблеми дослідження; здійснювались пошуки шляхів інтеграції методів корекції в логодидактичний процес; визначався та конкретизувався об'єкт і предмет, уточнювались завдання та методи наукового дослідження; розроблялася методика діагностики здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

На *другому етапі* (2009-2010 рр.) вивчалися особливості творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення; проводився констатувальний експеримент, аналізувались одержані результати; розроблялася методика формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки, зміст формувального експерименту; перевірялася ефективність запропонованої експериментальної методики.

На *третьому етапі* (2010-2011 рр.) було завершено формувальний експеримент, здійснено узагальнення і систематизацію наукової інформації та результатів експериментальної роботи. На основі аналізу дослідницьких матеріалів були підведені підсумки та сформульовані висновки дослідження.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у

тому, що розроблені оригінальні методики діагностики та формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки дають можливість підвищити ефективність корекційного впливу, а також можуть використовуватися у діяльності спеціальних і загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів (ДНЗ). Результати дослідження можуть бути використані у розробці курсів для інститутів післядипломної освіти при викладанні фахових дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах за напрямом «Корекційна освіта (логопедія)».

Результати дослідження впроваджено в корекційно-виховний процес спеціальних закладів освіти: дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу № 293 «Багряні вітрила» м. Запоріжжя (довідка № 86 від 15. 06. 2011 р.); спеціалізованого навчально-виховного комплексу № 26 «Перші кроки» м. Полтава (довідка № 121 від 14. 03. 2012 р.); навчально-виховного комплексу інтернатного типу для дітей з вадами розвитку м. Полтава (довідка № 183 від 29. 05. 2012 р.); дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу №162 «Ведмедик» м. Запоріжжя (довідка № 47 від 31. 05. 2012 р.), дошкільного навчального закладу ясла-садок № 29 м. Львів (довідка № 141 від 02. 07. 2012 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом виступів автора на науково-практичних конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції «Внесок наукових шкіл НПУ ім. М.П. Драгоманова у розвиток світової та вітчизняної дефектології» (м. Київ, 2010), IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психолого-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства» (м. Луганськ, 2010), Міжнародній науково-практичній Інтернет конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2010), V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (м. Луганськ, 2011), I Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні

проблеми логопедії» (м. Київ, 2011), ІV Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2012), звітних науково-практичних конференціях аспірантів Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова (2008-2011рр.). Проміжні та кінцеві результати дисертаційного дослідження доповідалися, обговорювалися й отримали схвалення на засіданнях кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова протягом 2008-2011 рр.

Публікації. Результати проведеного дослідження висвітлено в 10 фахових одноосібних публікаціях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (259 найменувань на 24 сторінках), 8 рисунків, 8 таблиць, та додатків на 67 сторінках. Загальний обсяг роботи – 274 сторінки, з них 182 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Здатність до творчого самовираження у дошкільників із нормальним онтогенезом та з порушеннями мовлення

Творчість, як особистісний феномен, є предметом вивчення багатьох наук, зокрема філософії, педагогіки, психології. Філософські основи вивчення означеної проблеми представлені в працях Аристотеля, Ю. Борєва, І. Волощука, П. Гуревича, Г. Єрмаша й інших. Психологічні основи формування творчості розглядаються у роботах Л. Виготського, І. Волкова, В. Давидова, І. Калошиної, О. Леонтєва, В. Моляко, Я. Пономарьова, Б. Теплова, П. Якобсона, В. Ямницького й інших. У педагогічній науці проблема розвитку творчості викладається в працях А. Богуш, А. Брушлінського, Н. Ветлугіної, Н. Гавриш, Т. Комарової, Б. Ліхачова, Н. Луцан, О. Матюшкіна, Н. Сакуліної, В. Сухомлинського, К. Ушинського, А. Шибицької та інших.

Для більшості досліджень, присвячених вивченню проблеми творчості, вихідним моментом у її визначенні є активність, яка розглядається як властивість матерії, що виражає її здатність до саморуху, самозміни, саморозвитку. Активність в роботах педагогів, психологів, філософів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, В. Бойко, П. Гуревич, І. Кон, В. Мясичев, І. Надольний, О. Леонтєв, О. Петровський, Я. Пономарьов, Д. Фельдштейн та ін.) розглядається як міра діяльності, як можливість взаємодії суб'єктів; як відносно стійка внутрішня властивість особистості, її мотиваційно-цільова спрямованість; як здатність людини впроваджувати суспільно значимі перетворення у світі та самої себе на основі присвоєння багатств матеріальної та духовної культури [52], [142], [176].

С. Рубінштейн розглядав активність не як властивість свідомості, а як особливість особистості як суб'єкта [192].

На думку К. Абульханової-Славської, поняття активності розкриває ставлення особистості і діяльності, та дає можливість розглянути, як особистість об'єктивує себе в діяльності, спілкуванні, пізнанні в житті в цілому, виявити спосіб її самовираження. Активність – «це особливе вище особистісне утворення, це типовий для даної особистості, узагальнений ціннісний спосіб відображення, вираження та здійснення життєвих потреб. До останніх відносяться: потреба в об'єктивації (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе) як потреба в діяльнісному, життєвому самовираженні, потреба у визнанні» [1, с. 13-14].

К. Абульханова-Славська активність визначає не лише як засіб вираження потреб, але й цілісний та ціннісний засіб самовираження, самоздійснення особистості, де забезпечується цілісність, зберігається автономність, індивідуальність особистості, досягається її суб'єктність та забезпечується її розвиток [1, с. 14, 17, 46]. «Це – індивідуально-типологічна, функціональна якість особистості, засобом якої вона реалізовує в кожному виді та формі діяльності свою цілеспрямованість...» [1, с. 46].

Визначаючи активність особистості, важливо враховувати внутрішню мотивацію діяльності та суб'єктивне ставлення до неї. А. Маслоу рушійним чинником виникнення творчості вважає мотивацію особистісного зростання – потребу в самоактуалізації, як найповнішої реалізації всіх своїх здібностей і можливостей. Потрібно зауважити, що ця потреба знаходиться на вершині ієрархії потреб і виникає тоді, коли задоволені потреби нижчого порядку [120, с. 138].

Філософія розглядає творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, те, чого раніше ніколи не було [237]. Творчість розглядається як психологічний процес творення нового, сукупність властивостей особистості, що забезпечують її включеність у цей процес. Тобто творчість передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [106]. Творчість розглядається і як форма пізнання дійсності. Причому, у результаті такого пізнання відбувається не копіювання дійсності, а

відтворення її через призму суб'єктивного ставлення особистості до її явищ, через аналіз цінності цих явищ для життєдіяльності. Творчість визначається і як здатність людської свідомості та практичної діяльності до перетворення наявного й творення нового, що відповідає потребам освоєння і перетворення дійсності, інтересам прогресу суспільного розвитку [75].

Я. Пономарьов розглядає творчість як механізм розвитку, як взаємодію, що стимулює розвиток. Процес творчості він розділяє на ряд взаємопов'язаних етапів: усвідомлення проблеми, рішення проблеми, перевірка рішення. На думку вченого, існує принципова подібність між етапами становлення в онтогенезі такої здібності, як уміння діяти у внутрішньому плані (внутрішній області) і етапами, що характеризують процес вирішення творчого завдання. Критерієм творчого акту Я. Пономарьов вважає рівневий перехід: потреба в новому знанні складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, засоби задоволення цієї потреби складаються на нижчих структурних рівнях. Вони включаються в процес, який відбувається на вищому рівні, що призводить до виникнення нового знання [176].

Н. Ветлугіна відзначає, що дитяча творчість характеризується педагогічною та суспільною цінністю. У творчому процесі дитина демонструє своє розуміння світу, своє ставлення до нього, що допомагає педагогові розкрити психічні особливості дитини: характер мислення, особливості сприймання, рівень творчих здібностей і інтересів, рівень володіння навичками й уміннями. Суспільна значущість дитячої творчої діяльності полягає в розвитку особистості дитини, її творчих потенціалів. Вчена підкреслює значення творчої діяльності дітей: «У своїй творчості дитина активно відкриває щось нове для себе, а для оточуючих – нове про себе» [242, с. 34]. Л. Виготський відзначав, що творчість дитини відрізняється від творчості дорослої людини, це творчість «зовсім особливого порядку», вона не спрямована на створення об'єктивних цінностей і «потрібна скоріше для самої дитини, ніж для оточуючих. ... Як дитяча гра, вона (творчість – наше пояснення) цілюща й поживна, але не зовні, а всередині самого організму» [51,

с. 303].

Дослідники підкреслюють, що для дошкільників у розвитку творчості більш значущим є емоційно забарвлений процес створення продукту, ніж сам продукт. Під час виконання творчих завдань у дитини виникає необхідність самостійно комбінувати свої враження, створювати та знаходити нові варіативні рішення, широко використовувати свій минулий досвід.

Погоджуючись із вченими, що досліджували вплив творчості на особистість дитини (А. Брушлінський, В. Давидов, Т. Кудрявцев, О. Матюшкін, О. Тихомиров, І. Якиманська та ін.), В. Моляко так обґрунтовує роль творчості у виховному процесі:

- вона сприяє виробленню вмінь вирішувати завдання, орієнтуватися в нових умовах, долати труднощі;
- збуджує і стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, чогось раніше не відомого;
- стимулює розвиток пізнавальних процесів, допитливості, дослідницької активності, здатності знаходити оригінальні рішення, до прогнозування;
- вона сприяє розвитку оцінно-вимірювальних функцій психіки, які допомагають кожному конкретному суб'єкту успішно виробляти в собі моральні, естетичні, інтелектуальні еталони для побудови образів, планів, стратегій своєї поведінки та діяльності, а як наслідок – власного світогляду і життєвої філософії [150].

На сьогодні доведений взаємовплив процесів навчання і творчості: елементи творчої діяльності розвиваються у процесі правильно організованого навчання, а творчість, своєю чергою, збагачує навчання, робить його активним і цікавим, оскільки потребує застосування творчих дій, у процесі яких розвиваються такі якості особистості як ініціативність, самостійність та активність (Н. Ветлугіна, Н. Сакуліна, О. Усова й інші). У процесі розвивальної взаємодії творчість реалізується за умов спрямованої допомоги дорослого в різних видах діяльності: ігровій, практичній, предметній, мовленнєвій, а потім

за допомогою самостійного пошуку нових рішень (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), що активізує творчі здібності дитини.

На думку вчених, важливою особливістю творчої діяльності є внутрішнє збагачення суб'єкта діяльності (Н. Батищева, І. Калошна, О. Леонт'єв, М. Подд'яков, Я. Пономар'єв, В. Ямницький та ін.). О. Леонт'єв підкреслював, що творча особистість формується в творчій діяльності, сама змінюється, вдосконалюється, розвивається паралельно з ускладненням, удосконаленням діяльності. Прагнення людини до максимально повного прояву та розвитку своїх особистісних можливостей, потреба в самовираженні стимулюють прояв творчої активності. Як відомо, формування й розвиток творчої особистості залежить від багатьох умов, однією з яких є рівень сформованості творчої активності. Творча активність – вища форма прояву активності, що також є характеристикою творчості. Творча активність властива кожному індивіду, але ступінь її прояву залежить від навколишнього світу, психологічної структури особистості. Отже, творчість є особистісним проявом людини у будь-якому виді діяльності, оскільки важливе місце в цій діяльності займають змістоутворюючі мотиви, що спонукають до діяльності; реалізоване діяльністю ставлення людини до дійсності, її світогляд, переконання, інтереси, що здобули для неї суб'єктивну цінність (значимість); значеннєві установки та регульовані ними вчинки особистості.

Досліджуючи мотивацію творчої діяльності, О. Листопад, на основі аналізу досліджень зарубіжних і вітчизняних фахівців (Б. Анан'єв, Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, А. Грузенберг, Д. Ельконін, Н. Енгельмейєр, Г. Костюк, Н. Лейтес, Н. Логінова, Т. Любарт, В. Моляко, І. Павлов, Я. Пономар'єв, Н. Посталюк, Дж. Рензулі, С. Рибалко, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торренс, Х. Трік, Ф. Шеллінг) визначив одним із мотивів творчості внутрішню потребу до самовираження [120, с. 142].

Проблемі самовираження присвячені наукові дослідження

К. Абульханової-Славської, О. Ази, Г. Балла, Р. Берна, І. Беха, Л. Божовича, М. Гамезо, М. Горлача, П. Гуревича, І. Дубравіної, П. Ковальова, І. Кона, Н. Мудрик, І. Надольного, Р. Нємова, В. М'ясищєва, А. Петровського, Д. Фельдштейна, Е. Шуміліна та ін.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови самовираження визначається як «... дія за значенням самовиражатися. Самовиражатися – розкривати своє «Я», свою індивідуальність; виявляти (переважно у художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання» [35, с. 1287].

З філософської точки зору, самовираження особистості є активний творчий процес, що проявляється у прагненні людини до максимально повного творчого саморозкриття (І. Надольний, П. Гуревич) [142], [237].

К. Абульханова-Славська визначає самовираження як спосіб, яким людина реалізує себе як особистість у діяльності, спілкуванні, вирішенні життєвих проблем [2, с. 99].

Л. Середюк доводить, що існує тісний зв'язок між самовираженням і потребами в суспільному визнанні, самоствердженні, самовизначенні, саморозкритті, самореалізації особистості. Саме вони є важливими мотивами самовираження [197, с. 14].

У нашому дослідженні ми не ототожнюємо поняття «самовираження» з поняттям «самореалізації» (що є типовим для К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла та ін.), проте висвітлення поглядів вчених на явище самореалізації вважаємо цілком доцільним.

Отже, самовираження як складний особистісний механізм вчені пояснюють (у наслідок недостатнього вивчення цього явища) через самореалізацію, – як основну, вроджену потребу особистості, тобто провідну вищу особистісну потребу (А. Маслоу). Здатність до самореалізації з одного боку пов'язана з упевненістю у собі, а з іншого – зі здатністю презентувати себе соціуму (ступінь оволодіння соціальними навичками).

С. Рубінштейн, В. М'ясищєв відзначають, що особистість не лише

відображує зовнішній світ, але й певним чином до нього ставиться. Своє ставлення вона виражає не лише у вигляді окремих почуттів, вчинків, слів, міміки та жестів, але пред'являє світу власне «Я», свою особистість із більшим або меншим ступенем оригінальності, свободи та виразності. Особистість самовиражається в своїх домаганнях. Згідно з концепцією Д. Узнадзе, особистість об'єктивує себе в діяльності, спілкуванні, саме у власній об'єктивації особистість певним чином самовиражається [182, с. 586-587]. Самореалізація – це «... результат активності розвиненої особистості ...», що є можливою лише на основі «здатності бути особистістю» [182, с. 588, 589].

Самовираження виявляється як активність суб'єкта, спрямована на самореалізацію, однак така, що не досягає бажаного результату, коли потреба трансляції себе виявляється недостатньо підкріплена відповідними здібностями. Інколи самовираження розглядається як форма компенсації суб'єктивної невдачі в самореалізації [182, с. 589-590].

Потреба у самовираженні виникає у дитячому віці та, на думку К. Абульханової-Славської, потребує особливої уваги, особливо на ранніх стадіях її формування. Самовираження пов'язане з образом власного «Я», самопізнанням своїх здібностей, співвідношенням їх зі своїми потребами. Можливість повного гармонійного збігу самовираження та самореалізації цілковито залежить від сформованості власного «Я» (з погляду цілісності), та від особистісної готовності організувати, забезпечувати, створювати всі зовнішні умови самореалізації. Вони є необхідною передумовою для того, щоб самовираження та самореалізація адекватно (для особистості) поєднувалися, сполучалися в усіх аспектах (часовому, ціннісному, дієвому) [2].

Вчена підкреслює, що процес формування свого «Я» викликає високу потребу в самовираженні, апробації життєвих сил та можливостей, коли людина отримує підтвердження адекватності власного способу дії, спілкування, вона стає більш упевненою в собі. «Ставлення «Я» особистості до світу – це цілісний засіб її самовираження в житті, з властивими їй (і тільки їй) особливостями цього самовираження та об'єктивації, самореалізації» [2, с. 101-

102].

Психологічний механізм самовираження ґрунтується на функціонуванні самооцінки, яка займає центральне місце в структурі даної проблеми [197, с. 165].

К. Абульханова-Славська доводить, що адекватна самооцінка особистості має не менш важливе значення для визначення життєвої позиції, ніж активна реалізація цієї позиції. Ставлення до себе має містити потребу самопізнання, яке починається з пізнання своїх можливостей, здібностей. Нерозвинутий образ самого себе, нездатність до рефлексії приводять людину до стану «внутрішнього глухого кута». «Потреба в самовираженні, як причина активності, може бути різною... Адекватність самовираження людини безпосередньо втілюється в її почутті власної гідності» [2, с. 97-98].

Самовираження розглядається як конкретна форма активності, потреба в ньому, на думку вченої, може переходити у внутрішній, прихований план у випадку своєї нереалізованості (а на початку – як відповідь на неприйняття його оточуючими). Пригнічене, нереалізоване самовираження перетворюється на комплекси, нереалізоване «Я» зазнає якісних змін уже на ранніх стадіях формування. Це може призвести до феномену «хворого» самолюбства, комплексу неповноцінності, неадекватності самооцінки та інших наслідків. Забезпечення адекватного самовираження дитини, як зазначає дослідниця, не має перетворюватися на систему різноманітних заборон та обмежень, що зводять усі прояви дитини до мінімуму; доцільно, щоб воно мало гнучкі форми ненав'язливого керівництва цим процесом. К. Абульханова-Славська вважає, що можливість своєчасно та адекватно самовиразитися та самоствердитися – найбільша умова для правильного розвитку дитини. Прояви свого «Я», адекватне чи неадекватне самовираження, супроводжуються особливим почуттям самолюбства, яке є наче «камертоном» внутрішнього «Я» в плані відповідності (чи невідповідності) зовнішньому світові. Той чи інший тип самолюбства виражає не лише спосіб активізації особистості, але й її життєву позицію, програму, ідеал.

Самолюбство К. Абульхановою-Славською розглядається як інтегральне особистісне утворення, яке одночасно є рушійною силою «Я», її активною стороною та способом співвіднесення особистості зі соціальним світом, іншими людьми, постійним супутником самовираження. Самолюбство – складне поєднання ініціативи, бажання та одночасно обов'язку, необхідності, відповідальності. Якщо особистість не знаходить відповідного зовнішнім вимогам чи задачам засобу активності, у неї може розвиватися хворобливе самолюбство (заниження ролі «Я», невпевненість у собі чи завищення ролі «Я», вимога високої оцінки, визнання своєї унікальності) [2, с. 100-105].

Самовираження, на думку вченої, має різний ступінь зрілості, різні етапи сформованості та залежить від адекватності та сформованості образу внутрішнього «Я», його усвідомлення. Зрілою формою самовираження є той етап, на якому прояв себе перетворюється в дійсну потребу адекватного та змістовного вираження власного «Я» [2, с. 98].

Д. Узнадзе розробив таку типологію самовираження:

- людина виражає все, що насправді відчуває, не відчуваючи жодних перешкод; робить це бурхливо, експансивно, нібито «виплескує» всю себе;
- людина має докласти вольових зусиль для зовнішнього вираження, нібито подолати невидиму перешкоду, щоб перейти з внутрішнього світу до зовнішнього;
- людина поводиться протилежним чином у однакових ситуаціях та схожим у різних (парадоксальний тип);
- людина завжди залишається у внутрішньому світі, зовнішньо лише «приспосовуючись» до ситуації, «враховуючи» її.

Отже, основною умовою самовираження є встановлення адекватності, що в більшості випадків визначає сама особистість, між внутрішнім світом (запитами, орієнтаціями, цінностями) та зовнішнім способом вираження внутрішнього світу [2, с. 108].

Ю. Грибов підкреслює, що жити в нестабільному світі, який постійно розвивається, може тільки творча особистість, що не боїться бути

незавершеною, готова до ризику розвитку, побудови себе у світі й здатна до творчого самовираження. Творче самовираження автор визначає як здатність людини до побудови власного образу світу, світовідчуття (у слові, зображенні, музиці, дії й т.д.) і самої себе в цьому світі [60, с. 59].

Науковець зазначає, що систематичне заохочення дитячої фантазії, уяви надає можливість для творчого самовираження дітей. На думку вченого, для створення сприятливих умов розвитку творчого самовираження необхідним є врахування важливості особистісної активності індивідуальності, виховання та навчання творчістю й дотримання таких положень:

1. Кожна людина – це творча, активна, вільна особистість, здатна до самовизначення, чия здатність до розвитку та неповторна індивідуальність є першочерговою цінністю.

2. Розвиток предметно-чуттєвої основи мислення, найважливіших основ та складників інтелекту: сенсомоторного досвіду, творчої уяви, здібностей цілісного та інтуїтивного збагнення навколишньої дійсності; розвиток мислення, здатного адекватно (творчо) відображувати та усвідомлювати живу, динамічну реальність, що постійно розвивається.

3. Інтенсивний розвиток від раннього дитинства творчого потенціалу особистості, уважність до її внутрішнього світу.

Ю. Грибов доводить, що є «дві природні переваги дитинства: по-перше, незнання, дилетантство дітей у культурі, що дозволяє їм бачити світ, що давно відомий дорослим, нібито новими очима; по-друге, яскравість, повнота та свіжість, дивовижна цілісність нового погляду, світосприйняття та світорозуміння дитини, що не обмежені рамками звичних стереотипів мислення та відчуття» [60, с. 60-61]. Вчений зазначає, що зберігаючи та розвиваючи моральні та інтелектуальні передумови цього новаторського бачення світу дитиною і можливо досягти творчого самовираження.

- I. Зимня відзначає, що кожна людина є неповторною особистістю, має властивий лише їй внутрішній світ із переживаннями, думками, емоціями, потребами, мотивами, здібностями, якостями, який може відкрити для

оточуючих засобами експресивної функції мови. «Особистісна» характеристика мови полягає, на думку науковця, в тому, що вона (мова) є засобом усвідомлення людиною свого «Я», рефлексії, вираження себе (самовираження), саморегуляції та усвідомлення власних дій, засобом внутрішнього діалогу в структурі самосвідомості особистості. Вчена підкреслює, що саме мова є єдиною формою існування рефлексії та самовираження (свідомих та несвідомих) [89, с. 14-15, 37].

Н. Водолага зазначає, що оволодіння мовленням надає дитині безкраї можливості щодо прояву власного «Я». Розвинене мовлення – могутній засіб самореалізації особистості [41].

І. Загарницька зазначає, що з часів античності мова розглядається як універсальний засіб вираження внутрішнього світу індивіда, перетворення внутрішнього, суб'єктивного на зовнішнє, об'єктивне, доступне для сприймання. Тож, чим досконалішою, яскравішою є мова людини, тим виразніше, повніше постає вона перед оточуючими як особистість [82, с. 18].

Видатні науковці, корифеї вітчизняної педагогіки й психології, надавали величезного значення оволодінню мовою та мовленням у формуванні особистості дитини. Л. Виготський відзначав, що слово є засобом самовираження, як найбільш ємне й змістовне явище, що відповідає глибокому внутрішньому світу, переживанням, ставленню до життя, до інших і до себе. Мова насамперед є засобом спілкування, висловлювання й розуміння [47].

У сучасній лінгводидактиці мовлення розглядається як мовленнєва діяльність, що передбачає використання мовних засобів у процесі спілкування (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Пироженко та ін.). О. Артемова визначає мовленнєву діяльність як органічну потребу пізнавати світ, розвивати інтелект, загалом жити повноцінно, підкреслюючи останнім важливість та необхідність розвитку мовлення для повноцінного життя людини [3, с. 106].

Проблема особливостей мовленнєвого дизонтогенезу, що є найактуальнішою у спеціальній освіті, розглядається в роботах багатьох учених (Б. Гріншпун, Л. Єфіменкова, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Р. Левіна,

О. Мастюкова, С. Міронова, Н. Пахомова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

Серед порушень мовленнєвого розвитку науковці виділяють загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) як форму мовленнєвої аномалії, де порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення в дітей із нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом. Науковці виділяють чотири рівні ЗНМ (Г. Жаренкова, Н. Жукова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, В. Орфінська, Є. Соботович, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.).

Як відомо, сформованість усіх компонентів мовленнєвої системи, зокрема зв'язного монологічного мовлення, знаменує собою перехід на якісно новий рівень мовленнєво-мисленнєвої діяльності, а також максимально сприяє успішному оволодінню дитиною навчальною діяльністю (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан, М. Львов, В. Мельничайко, Н. Пахомова, С. Рубінштейн, І. Синиця, Ф. Сохін, О. Ушакова, Л. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шибицька та ін.). Зв'язне мовлення, на думку Л. Виготського, є заключним етапом розвитку мовлення дітей. Оволодіння зв'язним мовленням передбачає самостійний вибір дітьми структури висловлювання (тематична спрямованість, логічна послідовність, композиційна цілісність), відповідного мовного оформлення (лексико-граматичні, синтаксичні й емоційно-виразні засоби) і використання власного досвіду; воно може включати привнесення нових, незвичайних для сприйняття співрозмовника моментів (творчий компонент) (А. Бородич, Л. Ворошніна, В. Глухов, Г. Леушина, М. Львов, О. Ушакова й ін.), що викликає значні труднощі у дітей із ЗНМ.

Науковцями доведено, що у віці п'яти – шести років дитина починає інтенсивно оволодівати монологічним мовленням, наприкінці дошкільного віку внутрішній план їх монологічних висловлювань характеризується цільовою заданістю та наявністю семантичної домінанти (Є. Аханькова, О. Гвоздєв, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Ушакова, С. Цейтлін та ін.). Зв'язність висловлювання удосконалюється на основі активного й творчого аналізу дітьми

мовленнєвого досвіду, диференційованого відбору мовних засобів. Зв'язність характеризується взаємодією декількох факторів: логікою викладу, що відбиває співвіднесеність явищ дійсності й динаміки їх розвитку; особливою організацією мовних засобів – фонетичних, лексико-семантичних і граматичних із урахуванням їх функціонально-стилістичного навантаження; комунікативною спрямованістю – відповідністю мотивам, цілям та умовам, що призвели до виникнення тексту; композиційною структурою, тобто послідовністю й домірністю частин, що забезпечують виявлення змісту; змістом і смислом тексту. Виразність і образність мовлення досягається за рахунок уведення певних засобів: повторів, уточнень, діалогу, засобів інтонаційної та художньої виразності [12].

Відповідно до теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, І. Синиця, О. Шахнарович та ін.) мовленнєва діяльність розглядається як складова частина загальної діяльності людини, що зберігає загальну структуру останньої й реалізується у вигляді цілісного акту діяльності чи у вигляді мовленнєвих дій, що включені у немовленнєву діяльність. Процес породження мовлення розглядається як складна поетапно сформована мовленнєва дія, що є складовою частиною акту діяльності. Особливого значення набуває проблема мотиву, оскільки процес створення будь-якого висловлювання проходить такі етапи: мотивації висловлювання; створення внутрішньої смислової програми, реалізації плану та зовнішнього оформлення висловлювання [13]. О. Леонт'єв зазначає, що мовленнєві дії (дія програмування мовленнєвого висловлювання і дія його розуміння) передбачають постановку мети, планування, реалізацію плану, зіставлення мети і результату.

Мовленнєва дія, на думку Л.Виготського, складається з ряду етапів [50]:

1. Мотив мовлення, який виникає в мовця за наявності емоцій, бажання повідомити іншим свої думки й почуття. Мотивація є необхідною умовою, імпульсом для породження мовленнєвого висловлювання.
2. Мовна інтенція, тобто спрямованість свідомості, волі й почуттів на

предмет обговорення.

3. Внутрішня програма мовленнєвої дії.
4. Реалізація внутрішньої програми.
5. Звукова реалізація висловлювання.

Таким чином, механізм породження висловлювання включає виникнення (під дією мотивації), формування та формулювання думки. Розуміння мовленнєвої діяльності як складової частини загальної діяльності особистості, що зберігає її структуру та тісно пов'язаної з мисленням, дозволяє вченим визначити процес породження мовлення як складну дію переходу від думки до слова.

Незважаючи на різне трактування причин, що викликають порушення онтогенезу мовлення дітей із мовленнєвою патологією, дослідники відзначають, що для дошкільників означеного контингенту є характерними специфічні труднощі мовленнєво-мисленнєвої діяльності (Р. Белова-Давід, І. Власенко, В. Ковальов, В. Ковшиков, Р. Левина, С. Ляпідевський, О. Мастюкова й ін.).

Б. Гріншпун, О. Мастюкова, Г. Чиркіна, Т. Філічева та інші вчені зазначають, що старші дошкільники із ЗНМ не можуть зв'язно й послідовно відобразити в мовленні ті або інші події, зазнають серйозних труднощів у визначенні задуму мовленнєвого повідомлення, послідовному розвитку обраного сюжету та його мовленнєвій реалізації. Виконання творчого завдання підмінюється переказом знайомого дітям тексту. У цієї категорії дітей відзначається несформованість уявлень щодо правил побудови зв'язного висловлювання (зачин, розвиток сюжетної дії, кінцівка, визначення часу й місця подій і ін.), а також мелодико-інтонаційна невиразність й емоційна незацікавленість.

С. Шаховська вказує на своєрідність лексичної системи у дітей із ЗНМ: слово не формується як фокус поєднання лексичного й граматичного значень, відзначається якісна своєрідність, бідність лексики, недостатність розвитку процесів узагальнення й абстрагування, порушення процесу тематичного та

семантичного відбору слів у процесі породження висловлення. С. Шаховська підкреслює, що для дітей означеної категорії характерна бідність висловлювань, прагнення уникнути розгорнутого мовлення, труднощі переказу [246].

Б. Гріншпун відзначає погіршення зв'язного мовлення в дітей із порушеннями мовлення під час зростання самостійності мовлення й відсутності опори на заданий сюжет. На думку вченого несформованість зв'язного мовлення пов'язана з порушенням реалізації внутрішнього мовного плану в зовнішнє мовлення [62].

Характеризуючи стан мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення, Л. Халілова відмічає десемантизованість і когнітивну слабкість готової мовленнєвої продукції дітей, труднощі програмування мовленнєвого висловлення на всіх стадіях його породження. Елементарні синтаксичні конструкції, що використовують діти у своєму мовленні, недостатньо інформативні, їх головна думка часом не відповідає заданій темі. Діти утруднюються у визначенні смислових зв'язків між частинами тексту, розгортанні текстового повідомлення [239].

В. Глухов констатує, що дошкільники, які мають третій рівень загального недорозвитку мовлення, значно відстають від показників норми в оволодінні навичками зв'язного монологічного мовлення. Для дітей характерні труднощі програмування змісту фраз, мала інформативність повідомлення, порушення зв'язності, смислові невідповідності, пропуски, фрагментарність, відсутність самостійності в складанні розгорнутого висловлювання [54], [55].

Н. Трауготт, Р. Левіною, Б. Гріншпун, С. Шаховською, Є. Соботович, Л. Фомічовою та іншими дослідниками відзначається недостатня варіативність у використанні граматичних засобів, помилкове використання семантичних категорій, морфологічна неоформленість висловлення. Є. Соботович відзначала, що в дітей означеної категорії не формуються операції програмування, відбору й синтезу мовного матеріалу в процесі породження висловлювання. Порушується лексико-граматичне структурування: вибір слів і

порядок їх розташування, граматичне маркірування та звукове оформлення висловлення.

Отже, зв'язне мовлення відіграє важливу роль у розвитку словесно-логічного мислення, усвідомленого відбиття в мовленні різноманітних зв'язків і відносин між предметами і явищами, сприяє активізації знань та уявлень про навколишню дійсність, надаючи значні можливості для самовираження. Тому необхідною є організація корекційної роботи з формування зв'язного мовлення дошкільників із мовленнєвою патологією з урахуванням закономірностей формування мовлення та принципів організації мовленнєвої діяльності дітей (А. Богуш, С. Русова, Є. Соботович, Є. Тихєєва, О. Ушакова, В. Федяєвська, М. Шеремет та ін.).

Л. Трофименко пропонує такі два напрями корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в дітей із ЗНМ II – III рівня середнього дошкільного віку: 1) формування і розвиток імпресивного мовлення; 2) формування і розвиток експресивного мовлення [225].

Вченими доведено, що розвиток дитини з особливостями психофізичного розвитку підпорядковується загальним закономірностям онтогенезу й разом із тим відрізняється помітною своєрідністю (В. Бондар, Л. Виготський, В. Лубовський, О. Лурія, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Ця своєрідність виявляється не лише у формуванні тих функцій, які безпосередньо пов'язані з ураженою системою, але й у появі вторинних особливостей психічного розвитку, які є відстроченими наслідками дії первинного дефекту. Цей факт розглядається як основна закономірність аномального розвитку [122].

Як відомо, формування особистості дитини з порушеннями мовлення пов'язане з характером цього дефекту. Первинний мовленнєвий дефект і обумовлені ним вторинні відхилення, залежно від етіології порушення, мають різну симптоматику й ступінь вираженості, однак є ряд тенденцій, що властиві всім дітям із загальним недорозвитком мовлення. Наявні в літературі факти свідчать про те, що дитині з ЗНМ властиві вторинні відхилення в розвитку психічних процесів, емоційно-вольової сфери, особистості в цілому, що

проявляються у своєрідності самооцінки й самосвідомості. Майже в усіх випадках спостерігається ізольованість дітей від групи однолітків, замкнутість, непевність у собі, негативізм. Слід також зазначити, що з одного боку, у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (III – IV рівень) не відзначається грубих порушень афективної сфери, а з іншого – дошкільники не можуть позначити словом свій емоційний стан, внутрішні переживання; діти зазнають труднощів оцінюючи події, емоційні ситуації, почуття та переживання інших людей [78], [135].

Оскільки мовлення є складно організованою психічною функцією, розвиток якої залежить від повноцінного функціонування всіх відділів центральної нервової системи (О. Лурія, П. Анохін, О. Корнєв та ін.), відхилення її розвитку та порушення, як правило, є ознакою порушень ЦНС. Як відомо, діти з ЗНМ мають функціональні відхилення або органічні пошкодження центральної нервової системи. Діти з органічним пошкодженням мозку швидко пересичуються будь-яким видом діяльності, швидко втомлюються, що впливає на поведінку дитини, її самопочуття. Вони емоційно неврівноважені, характеризуються роздратованістю, підвищеною збудливістю, руховою розгальмованістю. Настрій дітей швидко змінюється, можливі прояви агресії, нав'язливості, занепокоєння або загальмованість та в'ялість. Вчені вказують на нестійкість уваги, пам'яті, особливо мовленнєвої, низький рівень пригадування словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мовлення, низький рівень контролю власної діяльності, порушення пізнавальної сфери, низьку розумову працездатність. У період психосоматичного благополуччя ці діти можуть досягати досить високих результатів у навчанні. Діти з функціональним відхиленням ЦНС емоційно реактивні, у них спостерігаються невротичні реакції та розлади навіть у відповідь на зауваження. Їх поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою [213, с. 243-244].

Здатність – природне обдаровання, здібність [35, с. 453]. Учені

визначають здібності як індивідуально-психологічні якості (властивості) особистості, що виявляються та розвиваються в діяльності й є суб'єктивними умовами успішного виконання особистістю певного виду діяльності (Б. Анан'єв, Т. Артем'єва, Г. Костюк, В. М'ясищев, А. Петровський, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші дослідники) [104], [118], [155], [193], [223].

Як відомо, здібності обумовлені особливостями психічних процесів, зокрема, властивостями уяви, мислення, пам'яті, емоційно-вольової та мотиваційної сфер; спираються на знання, вміння та навички, життєвий досвід індивіда (проте не ототожнюються з ними) та виявляються в тому, як вони використовуються особистістю для набуття нових знань, вмінь та навичок; у швидкості, глибині та міцності результату означеного процесу.

Найбільш сприятливі умови для формування здібностей створюються в процесі особистіснозорієнтованого навчання та виховання (О. Усова). У роботах О. Запорожця, О. Леонтьєва, Б. Теплова підкреслюється провідна роль виховання та навчання в розвитку творчих здібностей. Здібності формуються поступово, у процесі активної діяльності. Отже велике значення надається цілеспрямованій системі педагогічних впливів, досить гнучких і досконало враховуючих індивідуальні здібності дітей. Навчання, в свою чергу, підводить дітей до можливості самовираження. Внаслідок чого терміни «самовираження», «саморозвиток» учені розуміють як педагогічно обумовлене явище [242, с. 39]. «Дитина завжди прагне до прояву своїх інтересів, до вираження власних переживань і робить це безпосередньо, імпульсивно. Деякі дослідники вважають цю особливість прагненням дитини до самовираження, яке визначають як суто індивідуальне явище» [196, с. 6]. Самостійні дії дитини, які характеризуються особистісною своєрідністю, насамперед варто відносити до дій творчих [242, с. 18].

Відомо, що значна частина проявів творчості, можливість створювати щось нове, незвичайне, формується в дитинстві, через розвиток таких психічних процесів та вищих психічних функцій, як мислення й уява. Саме їхньому розвитку необхідно приділити максимальну увагу в процесі виховання дитини у

віці від 5 до 12 років. Цей період учені вважають сензитивним для розвитку образного мислення й уяви [227, с. 117].

Провідним видом мислення дошкільника є наочно-образне – процес пізнавальної діяльності, спрямований на відображення істотних властивостей об'єктів (їх частин, процесів, явищ) та сутності їх структурного взаємозв'язку. Це особлива форма пізнання та відображення об'єктів та явищ навколишнього світу. Образ – одна з форм відображення об'єктивної реальності, одна з форм мислення (переважно у дитячому віці) – наочно-образне мислення. Науковці (Л. Веккер, О. Леонтьєв, Б. Ломов та ін.) виокремлюють первинні «внутрішні образи» (перцептивні образи, образи сприймання) та вторинні образи (образи-уявлення, образи уяви, мислення) [182, с. 418], [183, с. 210].

Як відомо, мислення нерозривно пов'язане з мовою та мовленням (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв та ін.). Л. Виготський підкреслював невіддільність мовленнєвої діяльності від мислення [52]. Підкреслюючи специфічність взаємодії мови та мислення, Й. Діцген зазначав, що мислення відображає світ як художник, а мова є для художника пензлем, яким він змальовує загальну спорідненість усіх речей [81, с. 140-141]. Л. Виготський зазначав, що мислення не лише ускладнює й уточнює нашу взаємодію із зовнішнім світом, але й організує внутрішню сторону поведінки [51, с. 213].

Дослідники вказують на особливості психофізичного розвитку дітей із порушеннями мовлення, серед яких виділяють своєрідність формування мовленнєвих висловлювань, нестійку та слабку спрямованість уваги щодо мовленнєвих явищ; недостатність логічного мислення; низький рівень самоконтролю (С. Конопляста, Т. Сак, В. Тарансун, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.) [94, с. 46].

Дослідженнями пізнавального розвитку дітей із мовленнєвою патологією займалися такі вчені, як О. Мастюкова, Т. Пірцхалайшвілі, Л. Цветкова, Н. Чевельова, (різні види сприймання); Г. Токова (особливості пам'яті); О. Усанова, Ю. Гаркуша, Т. Фотєкова (увага); І. Власенко, Г. Гуровець, Л. Давидович, Л. Зайцева, В. Ковшиков, (різні форми мислення); В. Глухов

(дослідження уяви).

Врахування внутрішніх закономірностей розвитку й розпаду вищих психічних функцій пояснює тісний взаємозв'язок, єдність мовлення й мислення. Вчені відзначають, що володіючи повною мірою передумовами для формування розумових операцій, доступних їхньому віку, діти відстають у розвитку наочно-образного мислення, без спеціального навчання з труднощами оволодівають аналізом, синтезом, порівнянням, класифікацією, виключенням зайвого поняття й умовиводом за аналогією. Несформованість наочно-образного мислення у дітей із ЗНМ в більшості випадків за ступенем виразності пов'язана з глибиною мовленнєвого дефекту (Т. Фотекова). Для багатьох з них є характерною ригідність мислення (Л. Белякова, Ю. Гаркуша, О. Усанова, Е. Фігерето) [227, с. 106-107].

Відомо, що здійснення творчого процесу неможливо без участі уяви, яка створює психічну модель продуктів діяльності, таким чином регулюючи і спрямовуючи процеси їхнього предметного втілення. Є. Фльоріна підкреслює, що основним мотивом творчої продуктивної діяльності є потреба дитини в діяльнісному, образному засвоєнні вражень. У процесі пізнання уява й мислення тісно пов'язані між собою.

Уява розглядається як активна, продуктивно-творча діяльність конструктивного характеру (Л. Виготський, О. Дяченко, Р. Немов, С. Рубінштейн, Е. Торренс, З. Фройд та ін.). Завдяки досить високому рівню розвитку уяви, у процесі сприймання казки чи будь-якого іншого художнього твору, дошкільники здійснюють уявлювані дії в уявлюваних ситуаціях. А без уміння подумки діяти в уявлюваних обставинах, на думку О. Запорожця, є неможливою творча діяльність.

Творча уява становить основу будь-якої творчої діяльності, що надає можливість самовираження, дозволяє людині реалізувати особистісний потенціал [227, с. 113]. Відтворююча уява має у своїй основі створення тих або інших образів, що відповідають опису (наприклад, читаючи літературу); творча уява – передбачає самостійне створення нових образів. Рівень розвитку

продуктивної уяви може характеризуватися новизною ідей та їхньою оригінальністю. Аналізуючи механізм продуктивної уяви, Л. Виготський указав на те, що справжню творчу уяву можна говорити в тих випадках, коли вона кристалізується в зовнішніх образах, продуктах, переходить у дійсність, залишаючись за змістом вирішенням певного завдання. Процес творчої уяви, на думку Л. Виготського, містить такі етапи: накопичення матеріалу для майбутньої творчості; переробка матеріалу (завдяки дисоціації й асоціації сприйнятих вражень); комбінація окремих образів, побудова складної картини; перехід уяви в дійсність у вигляді матеріального втілення [47].

Науковцями встановлені особливості розвитку уяви дітей із порушеннями мовлення, які проявляються в усіх видах діяльності дитини: малюнки відзначаються бідністю змістовної лінії та засобів втілення задуму; ігрова діяльність має стереотипний характер, сюжет гри майже не збагачується. Дитина виявляється безпомічною виконуючи творчі завдання на зразок розповіді з власного досвіду чи за зразком вихователя, у створенні нових образів, вона погано розуміє переносні значення слів, метафор. Розвиток творчих здібностей у дітей із порушеннями мовлення має характерні риси. Неточні й неповні уявлення про предмети та практичний досвід, недостатньо закріплені і узагальнені у слові, призводять до затримки в формуванні понять. Вчені відзначають наявність безпосередньої залежності між ступенем порушення мовленнєвої функції та обмеженістю у можливості прояву творчості. Для усунення означених проблем дослідники вважають необхідним впровадження програми розвивального навчання та систематичного використання на заняттях із дітьми спеціальних завдань та вправ, спрямованих на вдосконалення уяви й активізацію їх творчих здібностей [227].

Відомо, що творчість дитини органічно пов'язана з яскравими емоційними переживаннями. Однак діти із ЗНМ недостатньо емоційно реагують на сумну казку, смішний віршик, ніжну мелодію. Їхнє мовлення маловиразне, рухи скуті, діти не впевнені в собі. З огляду на ці особливості, вчені наполягають на використанні в корекційній роботі елементів арт-терапії, театралізації,

рекомендують частіше звертатися до музики й руху. Дослідники виділяють такі напрями роботи з формування творчих здібностей дітей: перший напрям – розвиток уяви й збагачення емоційної сфери. Другий передбачає використання спеціальних завдань, у процесі виконання яких розвивається здатність до перетворення готових образів і створення на цій основі нових. Третій напрям – формування здібностей до словесної творчості [227, с. 115-116].

Отже, питання формування здатності до творчого самовираження має особливе значення для дошкільників із порушеннями мовлення, що обумовлено як первинним мовленнєвим порушенням, так і супутніми вторинними розладами, які суттєво обмежують дитину в творчих проявах власної індивідуальності. Тож, необхідною передумовою формування здатності до творчого самовираження в дошкільників із порушеннями мовлення є пошук шляхів та методів педагогічного впливу, що спонукатимуть дітей до творчості, сприятимуть розвитку та корекції їх мовлення та психофізичної сфери.

1.2. Психолого-педагогічні аспекти використання інсценування казки з метою формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення

Аналіз наукової літератури з питання творчих проявів та умов, що забезпечують їх розвиток, показав, що творчість детермінована діяльністю, що виступає в якості провідної на тому або іншому віковому етапі.

Як відзначають Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтєв, Г. Люблінська, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку. У зв'язку з розвитком гри відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини, формуються й перебудовуються психічні процеси, що забезпечують її перехід до нового, вищого щабля розвитку. Саме в грі диференціюються інші, нові види діяльності, від неї головним чином залежать основні психічні новоутворення, що спостерігаються в даний період розвитку. [52], [85], [117], [119], [192], [255].

Перехід від одного вікового періоду до іншого безпосередньо пов'язаний

зі зміною мотивів, визріванням нових потреб та мотивів діяльності. Гра виникає в такій ситуації розвитку, коли в дитини дошкільного віку з'являються нереалізовані негайно тенденції чи бажання, та зберігається тенденція раннього віку до негайного задоволення бажань [48, с. 63]. Гра, на думку Л. Виготського, в цьому випадку є уявлюваною, ілюзорною реалізацією нереалізованих бажань. Але гра не виникає під впливом якогось одного нереалізованого бажання, мова йде про реалізацію групи бажань, узагальнених афектів.

С. Рубінштейн називав гру практикою розвитку. Значення гри, як зазначає вчений, у першу чергу полягає в тому, що вона відповідає віковим особливостям, інтересам, здібностям і потребам дитини дошкільного віку. У грі розвивається мислення, мовлення й уява дитини [192].

Л. Виготський підкреслював, що «У грі дитина навчається діяти у мисленнєвій, а не видимій ситуації, спираючись на внутрішні тенденції та мотиви, а не на мотиви й спонукання, що йдуть від речі. ...У ігровій діяльності думка відокремлюється від речі, та починається дія від думки, а не від речі» [48, с. 68-69].

Вітчизняні педагоги та психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Усова та ін.) відзначають, що гра – один з видів дитячої діяльності, що є природнім станом, потребою дитячого організму; вона створює позитивне емоційне тло, на якому всі психічні процеси протікають найбільш активно.

Відомо, що прагнення дитини до вираження своїх творчих здібностей найбільш яскраво проявляється в ігровій діяльності. Ігрова діяльність наділена специфічними, характерними тільки для неї ознаками, серед яких особливе місце займає наявність творчого підґрунтя й емоційна насиченість. Гра завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, кмітливістю, винахідливістю, передбачає активну роботу уяви, емоцій, почуттів дитини, пов'язаних із роллю. Творчий елемент є носієм індивідуальності кожної дитини, тому гра визначається як засіб формування творчих здібностей [175]. Творчість, на думку Л. Виготського, є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку [47].

У грі, як в одній із форм дитячої творчості, дитина завжди творчо перетворює дійсність. Л. Виготський відношення гри до розвитку порівнював із відношенням навчання до розвитку. Вчений зазначає, що гра є джерелом розвитку, саме «гра створює зону найближчого розвитку дитини. У грі дитина завжди вище свого середнього віку, вище своєї повсякденної поведінки; вона нібито на голову вище самої себе. Гра у конденсованому вигляді містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина у грі нібито намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки» [48, с. 74].

Як явище поліфункціональне, тобто таке, що здійснює виховну, навчальну й інші функції, гра визначається науковцями як ключовий засіб розвитку особистості дитини й найважливіший фактор соціалізації особистості (Ю. Аркін, Л. Артемова, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, М. Каган, І. Кон, О. Леонтьєв, Д. Менджерицька, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова та ін.).

Гра є різноманітним за змістом, характером, формою явищем; цим обумовлені численні класифікації дитячих ігор: Ф. Фребеля (розумові, сенсорні, моторні ігри), К. Гроса («ігри звичайних функцій» та «ігри спеціальних функцій») [93, с. 33-34], В. Штерна (індивідуальні, соціальні ігри), Ж. Піаже (ігри-вправи, символічні ігри, ігри за правилами), П. Лесгафта (сімейні «імітаційні» і шкільні [175, с. 311]; імітаційні й рухливі (ігри із правилами)), Н. Крупської (творчі ігри, ігри із правилами [93, с. 34-35] і народні ігри [175, с. 311]), С. Новосолової (самостійні ігри, які виникають за ініціативою дітей; ігри, які виникають за ініціативою дорослого й використовуються з виховною метою; ігри, які мають своїм джерелом історичні традиції етносу) [175, с. 312].

Сучасна педагогіка найчастіше використовує таку класифікацію ігор:

1. Творчі ігри: режисерські, сюжетно-рольові, будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).

2. Ігри за правилами: рухливі й дидактичні.

Окрему групу становлять народні ігри [175, с. 312].

У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов'язана з театром, використовують такі терміни: «театральна діяльність», «театралізована гра» (Л. Артемова), «театралізована діяльність» (А. Богуш, Н. Водолага), «театрально-ігрова діяльність» (О. Амацьєва), «ігри за сюжетами літературних творів» (Ю. Косенко), «театрально-мовленнєва діяльність» (Н. Гавриш). Театралізована діяльність – це гра в театр «для себе», підготовка та показ вистав «для глядачів». С. Русова зазначає, що діти широ включаються в театралізовану діяльність, якщо вони стимульовані літературними, ігровим, особистісними мотивами. У них виникає потреба в грі, що формується під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. Н. Гавриш виділяє види театралізованої діяльності дошкільників за змістом театралізованої діяльності: ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування [25, с. 220-222].

Н. Виноградова дає такі визначення інсценування:

1. Використання якого-небудь літературного твору для постановки на сцені або в кіно.
2. Власне вистава, розігрування літературного твору.
3. Методичний прийом, що виражається у відтворенні дій, розігруванні епізоду або змісту літературного твору, картини. Для дітей дошкільного віку існує кілька видів інсценування: гра-драматизація, театралізований виступ, різноманітні види лялькового театру (театр звичайних образних іграшок, театр петрушок, «пальчиковий» театр, тіньовий і настільний площинний театр, саморобний картонний театр і ін.) [71, с. 118].

Театралізовану діяльність вчені визначають як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Н. Водолага, досліджуючи проблему розвитку мовлення в театралізованій діяльності підкреслює, що театр надає можливість для самовираження особистості та усвідомлення власного «Я», оскільки під його впливом формуються особистісні моральні якості, долаються недоліки, удосконалюються психічні процеси (пам'ять, уява,

мислення), відбувається розвиток пізнавальних інтересів, розширення світогляду, мовленнєвого спілкування. Вчена, виходячи з аналізу різних підходів до характеристики театралізованої діяльності, дає їй таке визначення: один із видів художньої діяльності, пов'язаний зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів [41, с. 34].

Науковці театралізовані ігри відносять до творчої гри. Так Г. Косова прояви творчості дітей у іграх-драматизаціях вбачає в тому, що кожна дитина по-своєму зображає який-небудь персонаж твору. Відтворюючи сюжет знайомої казки, діти розмовляють мовою героїв, використовуючи заучене мовлення. Творчість дитини проявляється у правдивому обігранні сюжету та ролей [46, с. 106-107]. О. Усова рольові ігри з драматизацією, ігри-драматизації за готовим текстом відносить до творчих ігор [175, с. 29]. А. Калініченко, Ю. Мікляєва також підкреслюють, що театралізовані ігри, або ігри-драматизації, є різновидом творчої гри, і що до класифікації ігор-драматизацій існує кілька підходів [93, с. 35-36].

С. Русова одна з перших систематизувала різні види театралізованої діяльності та вбачала в ній ефективний засіб розвитку мовлення і творчих здібностей. На думку вченої, якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами, але має характер вправи навчання мові. С. Русова зазначає, що рушійними чинниками, які стимулюють до щирого включення дошкільників до театралізованої діяльності є літературні, ігрові, особистісні мотиви, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, в пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щиросердому ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання [194].

В. Федяєвська основною підставою для виділення таких видів

театралізованих ігор, як драматизації, інсценування, ігри на теми літературних творів, вважає міру свободи щодо літературного тексту. Так інсценування вимагає більш точного відтворення літературного тексту [230].

Л. Артемова, розглядаючи театралізовані ігри, поділяє їх на дві групи: режисерські й ігри-драматизації, підкреслюючи, що театралізовані ігри засновані на сюжеті літературного твору. С. Новосьолова до сюжетних ігор відносить режисерські, театралізовані; до розважальних – театральнопостановочні. Н. Реуцька відзначає, що театралізовані ігри засновані на драматизації літературних творів (або власне інсценуванні) і виділяє: ігри-драматизації, ігри з настільним театром, фланелеграф, тіньовий театр, театр петрушок, ігри з маріонетками. Л. Фурміна до театралізованих ігор відносить ігри в «театр», драматизації, сюжетами яких є казки, розповіді, добре знайомі дітям, також автор наголошує, що в театралізованих іграх кожний персонаж наділений своїм характером, за ним закріплені певні вчинки, зазначені умови, у яких він живе, з ким зустрічається, як розмовляє й навіть що говорить [242, с. 88-89].

А. Богуш пропонує класифікацію, яка включає способи організації дітей, зміст театральної-ігрової діяльності і різноманіття літературних текстів, за якими можуть розіграватися театральні постановки. Автор виділяє ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень. Вчена підкреслює, що театралізована діяльність є процесом розумового переживання з героями літературного твору [39].

Л. Фурміна зазначає, що в театралізованій грі дитині не достатньо взяти на себе роль певного персонажа: зміст його дій буде реальним лише в тому випадку, якщо вона зможе знайти й передати характер зображуваного персонажа, а це можна зробити влучно й адекватно підбираючи й використовуючи засоби виразності (інтонація, міміка, жести, поза, хода). Використання цих засобів вимагає відповідної підготовки, вироблення вмінь користуватися ними, знаходити відповідний емоційний стан персонажа.

Конкретна образність і є основою театралізованих ігор [242, с. 88-89].

На думку Н. Водолаги, творчий характер ігрової діяльності проявляється в тому, що дитина ніби перетворюється в того, кого вона зображує, і, вірячи у правду гри, створює особливе ігрове життя й щиро радіє та засмучується за ходом гри. Саме у процесі ігрової діяльності, а також завдяки спеціального навчання діти здобувають необхідні для сценічного виступу навички. Здобуті знання і уявлення збагачують ігрову діяльність дошкільнят. Готуючись до театральної вистави, дитина виконує вправи, які сприяють розвитку виразності мовлення, і крім того, засвоює сприйняті раніше готові мовленнєві форми [41, с. 36, 45].

У дошкільній лінгводидактиці розмежовуються інсценування та ігри-драматизації за їх впливом на розвиток дитини. Провідна роль у формуванні в дітей творчих здібностей, самостійності та ініціативи надається іграм-драматизаціям. А. Богуш відзначає, що у дошкільньому закладі поряд з іграми-драматизаціями проводять ще й інсценування за змістом художніх творів. Інсценізація – це точне і послідовне відтворення авторського літературного твору. Тому на відміну від гри-драматизації (джерелом виникнення якої також є літературний твір) тут застосовують спеціальне заучування тексту. Інсценування літературних творів проводять лише з дітьми старшої групи. Обов'язковим є використання декорацій, костюмів, атрибутів. В інсценуванні, як правило, є ведучий, який промовляє слова від автора [69].

О. Леонтєв вказує на те, що в іграх-драматизаціях відтворюється персонаж у його типових рисах, а не в узагальнених діях. Але це не просто наслідування. Мова йде про довільну творчу побудову, у процесі якої дитина керується певними уявленнями. Для дитини важливим є не лише зміст дій персонажа, роль якого вона виконує, але й безпосередньо якість виконання. Дії дітей можна назвати творчими, оскільки передбачається, що дитина проявляє почуття нового у процесі використання минулого досвіду, знаходить варіативні рішення виконуючи знайомі завдання, виявляються здібності, що дозволяють їй виконувати завдання в незнайомій ситуації [242, с. 25, 44].

Отже, серед творчих ігор особливе місце посідають театралізовані ігри. Вчені відзначають виховні та розвиваючі можливості театралізованих ігор (О. Амацьєва, Л. Артемова, А. Богуш, Н. Водолага, Н. Гавриш, Н. Карпінська, Т. Маркова, Д. Менджерицька, В. Федяєвська та ін.), які проявляються перш за все у тому, що беручи у них участь діти знайомляться з навколишнім світом у всьому його різноманітті через образи, кольори, а проблемні ситуації, з якими стикаються, примушують їх думати, аналізувати, робити висновки та узагальнення. Сприяючи розвитку мислення дитини, театралізовані ігри удосконалюють мовлення. У процесі роботи над виразністю реплік персонажів, особистих висловлювань непомітно активізується словник дитини, удосконалюється звукова сторона мовлення, його інтонаційна та граматична будова. Роль, що виконує дитина, вимагає чіткого, зрозумілого мовлення. Театралізована діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань та відкриттів дитини; вона розвиває емоційну сферу, примушує її активно співчувати персонажам [25], [138]. Вона є важливим засобом розвитку в дітей емпатії – здатності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, жестами, інтонацією, вміння ставити себе на її місце в різноманітних ситуаціях, знаходити адекватні засоби сприяння. Для того, щоб передати почуття іншої людини необхідно за допомогою уяви перенестися у її стан, подумки стати на її місце (М. Маханева, Б. Теплов) [138, с. 5]. Гра, яку Л. Виготський розглядав як найбільш дієвий виховний механізм, «є разом із тим і кращою формою організації емоційної поведінки. Гра дитини завжди емоційна, вона збуджує у ній сильні і яскраві почуття, але вона ж учить дитину не сліпо йти за емоціями, а узгоджувати їх із правилами гри й з її кінцевою метою» [51, с. 131]. Вчений надавав особливого значення емоційній сфері особистості, наполягаючи на тому, що вона має бути предметом виховання у такій же мірі, як розум та воля. Емоцію він розглядав як стимул до діяльності, або відмову від неї; як могутній внутрішній фактор організації поведінки [51].

Як відомо, театралізована діяльність є потужним засобом мовленнєвого розвитку дітей: вони отримують зразки правильного, красивого, емоційно

збарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, фразеологізмами, вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів). Мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим. У процесі підготовки та показу вистави в дошкільників розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних та невербальних засобів виразності (адже під час відтворення художньо-мовленнєвих сюжетів діти засвоюють норму мовлення у її найвищому прояві) [25, с. 222].

У театралізованих іграх, іграх-драматизаціях діти виражають свої почуття, переживання, враження, освоюють їх у діяльності в безпосередньому контакті один із одним. Н. Карпінська пояснює, що драматизувати – означає представляти, розігравати в особах який-небудь літературний твір, зберігаючи послідовність епізодів. На думку Л. Фурміної, ігри-драматизації є іграми-виставами, де в особах розігрується літературний твір; за допомогою таких виразних засобів, як інтонація, міміка, постава передаються конкретні образи. Іграм-драматизаціям властиві атрибути, декорації, маски, розгорнута система реальних взаємовідносин поміж її учасниками, поєднання рольових та реальних дій та відношень. У ході гри діти емоційно опановують проблемні ситуації, проникають у внутрішній смисл вчинків героїв, у них формується уявлюваний образ, оцінювальне ставлення до персонажу [71, с. 35-36].

Гра-драматизація відбувається за заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані авторським текстом. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначається текстом літературного твору. Дітям необхідно дослівно його запам'ятати, усвідомити перебіг подій, образи героїв і зобразити їх саме таким, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їх утілення – рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно складнішою для дітей, порівняно із сюжетно-рольовою. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, вчить дітей виражати свої

почуття, сприяє розвитку пам'яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виражальних засобів створення образів [175, с. 341].

Творчість дітей у театралізованих іграх, на думку Н. Ветлугіної, проявляється в трьох аспектах: у створенні драматургічного матеріалу, виконанні власного або авторського задуму, оформленні свого спектаклю. Закономірності творчого прояву дітей є загальними для всіх видів театралізованих ігор, незалежно від їх видових розходжень. Отже, творчість дітей у театральній-ігровій діяльності проявляється в трьох напрямках: 1) продуктивний (творення власних сюжетів або творча інтерпретація заданого сюжету); 2) виконавський (виконавська творчість – мовленнєва, рухова); 3) оформлювальний (костюми, декорації...) [242, с. 89].

Отже, творчі прояви є обов'язковим компонентом театралізованих ігор. Не менш важливим їх компонентом вчені вважають мовленнєву діяльність.

Дослідженнями науковців доведено значення рідної мови для повноцінного розвитку психічних процесів дитини, як одного з вирішальних чинників (Л. Виготський, О. Запорожець, М. Кольцова, С. Конопляста, О. Лурія, А. Люблінська, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.).

Л. Виготський зазначав, що «...мова виконує нібито дві зовсім різні функції: вона слугує, з одного боку, засобом соціальної координації досвіду окремих людей, з іншого – найважливішим знаряддям нашої думки» [51, с. 204]. Мова – це «знаряддя соціального спілкування» та водночас «знаряддя інтимного спілкування людини із собою» [51, с. 205]. На думку Д. Баранника, зв'язок мови з дійсністю проявляється в мовленні та через мовлення [17, с. 18]. У той же час, мовлення не існує поза мовою, мовлення – це втілення, реалізація мови (Л. Булаховський, В. Виноградов, Г. Винокур, О. Леонт'єв, М. Пентиліук, Л. Щерба та ін.). Мовлення забезпечує свідоме сприйняття дитиною навколишнього світу, є засобом спілкування, засобом існування та вираження мислення; це форма існування свідомості [253], [116].

Серед функцій мови науковці виділяють експресивну, яка полягає у

вираженні людиною свого внутрішнього світу, та підкреслюють існування прямої залежності між рівнем володіння мовою та якісними особливостями самовираження особистості (Н. Бабич, В. Іванишин, М. Кочерган, О. Мельничук, М. Пентилюк та ін.). А. Богуш так визначає експресивну функцію мови – «функція вираження внутрішнього світу людини, емоційна насиченість та забарвленість мовлення кожного індивідуального мовця, кожної особистості» [146, с. 7]. З огляду на це, процес розвитку мовлення передбачає не лише оволодіння змістовною стороною мови, але й образною, емоційною. С. Рубінштейн виразність мовлення розглядав як якісну характеристику мовлення, яка тісно пов'язана з проявом індивідуальності людини. Виразність мовлення розвивається протягом дошкільного віку: від мимовільної емоційної у малюків до інтонаційної мовленнєвої у дітей середньої групи та до мовної виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Поняття «виразність мовлення» має інтегрований характер та містить вербальні (інтонація, лексика та синтаксис) та невербальні (міміка, жести, поза) засоби [138, с. 3].

Науковці (О. Аматыєва, А. Бодальов, Е. Головін, К. Ізард, О. Кульчицька, Т. Ніколаєва, М. Пентилюк, Д. Розенталь, Л. Щерба, П. Якобсон та ін.) відзначають, що виразність (експресія) мовлення – явище складне, багатоаспектне та є засобом вираження емоційного стану людини [3, с. 103]. Виходячи з аналізу наукових досліджень В. Артьомова, Л. Виготського, О. Лурії, С. Рубінштейна, О. Аматыєва визначає старший дошкільний вік сензитивним для навчання дітей виразності мовлення, та підкреслює, що своєрідність засвоєння виразності мовлення в цьому віці полягає в тісному зв'язку означеного процесу з емоційним розвитком. Провідним засобом формування виразності мовлення дошкільників дослідниця визначила театралізовані ігри (режисерські та ігри-драматизації), різні види театру, інсценізації. Методика формування виразності мовлення дошкільників, розроблена вченою, містить три етапи: підготовчий (розширення емоційного досвіду дошкільників, ознайомлення із засобами виразності); діяльнісний, що поділяється на технологічний (засвоєння вмінь та навичок використання засобів

мовленнєвої виразності в ході підготовки театралізованих ігор шляхом наслідування зразку мовлення педагога) та творчий рівень (самостійний творчий пошук дітьми засобів творчої виразності в процесі створення літературного образу у процесі театралізації); і комунікативний етап (використання набутих знань, умінь та навичок виразного мовлення у повсякденному спілкуванні). В емоційно забарвлених формах організації діяльності дітей створюються умови для пізнання та подальшого розвитку їх умінь та навичок використання засобів мовленнєвої виразності (інтонація, міміка, пантоміміка, жести). Розглянута методика сприяє вдосконаленню роботи з формування мовленнєвої компетенції дошкільника, що в свою чергу, становить важливу складову особистості дитини [3, с. 104].

Для розвитку виразності мовлення необхідно створення спеціальних умов, що надавали б кожній дитині можливість проявити свої думки, емоції, почуття, бажання та погляди. Особливого значення це набуває щодо дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки внаслідок мовленнєвого дефекту та вторинних відхилень, діти нерідко замкнуті, невпевнені у собі, уникають ситуацій прояву себе із незнайомими людьми та у присутності великої кількості людей. Отже, доцільною є організація творчої діяльності дітей, оскільки здібності не даються дитині від народження, а формуються у діяльності. «Узгоджена з віком творча діяльність сприятиме ... розвиткові інтелекту, максимальному розкриттю здібностей» кожної дитини, відмічає В. Моляко [150, с. 47]. Зміст виховання має реалізовуватися у систематичному вирішенні різноманітних творчих завдань у естетично збагаченому середовищі.

Л. Виготський підкреслював, що «... творче зусилля має просочити собою кожен рух, кожне слово, кожную посмішку дитини. Правилком має слугувати ... творча обробка дійсності – речей і своїх власних рухів (дій – наше пояснення), що прояснює й піднімає повсякденні переживання до рівня творчих» [51, с. 307].

Мовлення бере участь у всіх етапах творчого процесу: у створенні задуму, пошуку способів його реалізації, спрямуванні, уточненні, стимулюванні

творення, на контрольному етапі оцінки у співвіднесенні результату із задумом. Дитина виявляє творчість у власному мовленні під впливом творів мистецтва, які збуджують естетичні почуття, переживання, художні враження. Спираючись на численні дослідження в галузі особливостей дитячої творчості, в яких не раз підкреслювалася думка про синкретичність цього феномену та унікальність значення мови, мовлення та мовленнєвої діяльності в її естетичному аспекті у процесі різних за змістом і предметом художніх діяльностей, Н. Гавриш розкриває такі комбінації взаємозв'язку мовленнєвої діяльності з іншими видами художньої творчості: словесна творчість і образотворча діяльність (діти малюють і складають розповіді до власних малюнків), мовленнєвотворча і музична діяльність (добір музичного твору до своєї казки, музичні асоціації із сюжетом, вербалізований рухливий образ), театралізована та мовленнєвотворча діяльність (сюжетоскладання, складання сценаріїв, дитячий фольклор, ігрові діалоги-імпровазації), образотворча і театралізовано-мовленнєва (створення декорацій, атрибутів, костюмів, що ілюструють придуманий дітьми сюжет, відбиття вражень від вистави у власних малюнках із наступним коментарем у вигляді зв'язного висловлювання).

А. Богуш, Н. Гавриш визначають театральну-мовленнєву діяльність як вид художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, пов'язаний із відтворенням засобами театального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами та складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів [25, с. 49-52].

Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку – це специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, аналізом, розумінням і відтворенням змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованій діяльності; це продуктивно-естетична діяльність, що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [25, с. 45].

Науковці довели, що процес творчості значною мірою залежить від якості процесу художнього сприймання (О. Аматыєва, А. Богуш, Н. Гавриш,

О. Запорожець, О. Никіфорова, О. Ушакова, С. Чемортан та ін.). Н. Гавриш, погоджуючись із Л. Виготським, зазначає, що сприймання своєю чергою залежить від вербалізації означеного процесу, оскільки мовлення супроводжує процес сприймання, бере в ньому активну участь. Дитина сприймає твір мистецтва не лише завдяки органам відчуття, а й через власне мовлення. Художнє сприймання є діалогічним за своєю структурою, а мовлення є засобом цього діалогу [53].

Художньо-мовленнєва діяльність є полікомпонентним утворенням (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Таллер, О. Ушакова, С. Чемортан, А. Шибицька та ін.), в якому можна виділити чотири складові: 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту та виконавча діяльність (декламування, читання за ролями тощо); 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо-імпровізаційна діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість). Між компонентами художньо-мовленнєвої діяльності – виконавчою діяльністю і творчістю існує міцний зв'язок. Перший вимагає творчого прояву, тільки за таких умов, на думку автора, у виконанні (переказі, інсценуванні) дитина виявляє свою індивідуальність, своєрідність власного художнього бачення [25, с. 45-47].

Як показує аналіз літератури, традиційною є думка вчених відносно того, що творчість у театралізованій діяльності проявляється лише у процесі сюжетоскладання, як придумування, вигадкування. З останнім ми не можемо погодитися, адже, дослідженнями Л. Виготського, К. Станіславського та інших вчених доведена творчість дитини у процесі сприймання літературного твору, за яким здійснюється театралізована гра, творчість відтворення власних переживань, думок, почуттів, пов'язаних із сприйманням, розумінням та переживанням літературного твору та його образів, та безпосередньо творчість зображення – відтворення образів героїв засобами виразності. Останній компонент є логічним завершенням, результатом театралізованої діяльності – творче зображення змісту та образів літературного твору [49]. Ми вважаємо, що

інсценування казки полягає не лише у виконавчій діяльності та відтворенні тексту казки і дій героїв. Інсценування є творчим процесом, із властивими ціннісними характеристиками, що є притаманним театралізованій діяльності (театралізованим іграм) в цілому.

Відомо, що театралізовані заняття можуть містити розігрування казок. Завдяки казці дитина пізнає навколишній світ не стільки розумом скільки серцем, виражає своє власне ставлення до нього. Улюблені герої стають взірцями для наслідування та ототожнення. Саме здатність дитини до такої ідентифікації з образами героїв, що полюбилися, дозволяє педагогам через театралізовану діяльність здійснювати позитивний виховний та розвивальний вплив. Театралізована діяльність надає дитині можливість вирішувати актуальні для неї проблемні ситуації опосередковано, від особи якого-небудь персонажу. Це допомагає переборювати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість, що має особливе значення для дітей із порушеннями мовлення. Театралізовані заняття покликані виконувати освітню, виховну та розвивальну функції. Зміст, форми та методи їх проведення мають сприяти одночасно досягненню основних цілей: розвитку мовлення та навичок театраль-но-виконавської діяльності; створенню атмосфери творчості; соціально-емоційному розвитку дітей. Зміст таких занять – це не лише ознайомлення з текстом казки, але й із жестами, мімікою, рухами, костюмами, мізансценою, тобто зі «знаками» візуального мовлення. У зв'язку з цим практична дія дитини, її вербальні чи невербальні прояви (поза, рух, міміка, жести) є найціннішим результатом проведеної роботи. На думку М. Маханевої, саме розігрування казок дозволяє навчити дітей використовувати різноманітні засоби виразності у їх єдності (мовлення, наспіви, міміка, пантоміма, рух) [138, с. 13].

У дослідженнях А. Богуш, Н. Водолаги, Н. Гавриш, М. Маханевої, Л. Фурміної, А. Шибицької та інших вчених зазначається, що підготовка до театралізованої діяльності дітей проходить декілька етапів. Важливе місце посідає попереднє ознайомлення з казкою. Воно може здійснюватися через

виразне читання твору та бесіди, спрямованої на пояснення та розуміння дітьми не лише змісту, але й окремих засобів виразності. Л. Виготський акцентує увагу на тому, що художній твір не сприймається пасивно, «не одними вухами й очами, але засобом складної внутрішньої діяльності, у якій перегляд і слухання є лише першим моментом, поштовхом, основним імпульсом» [51, с. 289]. І далі: «... тут іде складна конструктивна діяльність, здійснювана слухачем або глядачем, яка полягає в тому, що з пред'явлених зовнішніх вражень, той, хто сприймає, сам будує й створює естетичний об'єкт, до якого вже й відносяться всі його наступні реакції» [51, с. 290].

М. Маханева зазначає, що важливим є ознайомлення дітей із основними емоційними станами та засобами їх невербального та вербального вираження, ця робота є необхідною та обов'язковою. «Значення цієї роботи посилюється тим, що без глибокого розуміння емоційного стану та засобів його зовнішнього прояву є неможливою виразність мовлення» [138, с. 14]. Необхідно звернути увагу дітей на зв'язок між настроєм та особливостями вербальної та невербальної виразності: силою голосу, темпом, інтонаційними та логічними наголосами, характером рухів, пози, жестів, міміки. Важливо навчити дітей влучно використовувати засоби виразності, що дозволяють виразити свої почуття, думки, настрої [25], [138]. «Емоційно забарвлена поведінка набуває зовсім іншого характеру на відміну від безбарвного. Ті самі слова, що були вимовлені із почуттям, діють на нас зовсім інакше, ніж мертво вимовлені» [51, с. 121]. Сформувати в дитини вміння володіти своїми почуттями, на думку Л. Виготського, означає сформувати вміння володіти їх зовнішнім вираженням. Н. Ветлугіна підкреслює, що вище зазначеного можливо досягти під впливом цілеспрямованого навчання [242].

Відомо, що інсценування казки допомагає спрямувати та наситити фантазію дітей. Казка є прикладом гармонійного, творчого ставлення до реального світу. Вона дуже близька та співзвучна з внутрішнім світом дитини. Фантастичні образи, захопливі пригоди та яскравість її світу, свіжість, чистота, гармонійна цільність є першим поштовхом до розвитку фантазії, мислення та

творчості дітей. Провідною умовою успішності та результативності інсценування казки є емоційне ставлення педагога до того, що він зачитує дітям. Читання вимагає не стільки артистизму, скільки відвертості почуттів педагога. Для дітей це є взірцем емоційного ставлення до тих або інших ситуацій [138].

Основними вимогами до організації дитячої творчості, на думку Л. Виготського, є «повна свобода дитячої творчості, відмова від прагнення дорівняти її до свідомості дорослого, визнання її самобутності й особливості» [51, с. 301-302]. Будь-яка спроба «вирівнювання й виправлення» дитячої творчості призводить до грубого втручання в психологічний лад і переживання дитини, «змінюючи й виправляючи», педагог, можливо й наблизить процес і результат дитячої творчості до суспільно прийнятого ідеалу естетичної цінності, але «внесе смуту в дитячу психіку й замутиє її» [51, с. 301]. І далі: «... виправлення готового продукту творчості завжди спотворює внутрішні мотиви, що породили її» [51, с. 301-302].

Отже, важливо, щоб кожна дитина якомога глибше розуміла зміст казки, в інсценуванні якої бере участь, була захоплена її сюжетом, образами персонажів. За такого підходу інсценування довго залишається для дітей досить реальним світом, цікавим, захопливим, де кожна дитина має можливість творчо виразити свою неповторність, індивідуальність, унікальність. Інсценування казки пробуджує в дитині творчий початок, допомагає природній дитячій фантазії набути багату образність та внутрішній зміст. Граючи, перевтілюючись, дитина здобуває можливість творчого самовираження через рух, дію, мовлення, це особливий спосіб проникнення у реальну дійсність, вплив на неї та засіб взаємодії з навколишнім світом. Таким чином дитина проявляє, демонструє своє «Я». Отже, вчені підкреслюють, що театралізована діяльність, інсценування казки сприяють багатогранному проявові дитячої творчості та сприяють вдосконаленню мовлення дітей.

Особливості розвитку особистості дитини з порушеннями мовлення визначають актуальність означеної проблеми для логопедії. У літературі є лише

окремі факти про особливості ігрової діяльності дітей із різними формами мовленнєвої патології та про можливості її використання в педагогічному процесі корекційно-логопедичного впливу.

Необхідним є врахування положення Л. Виготського про загальні закономірності нормального та відхиленого розвитку, згідно якого «ті самі закони можуть мати різне вираження та ступінь кількісного значення», але тим не менш залишатися спільними для нормальних дітей та дітей, що мають певні особливості розвитку. «Таким чином, і геній, і ідіот представляють собою в дитячому образі такий самий об'єкт виховання, як і будь-яка інша дитина, і загальні закони педагогіки писані для них у тому ж ступені, як і для всіх дітей цього віку. Тільки виходячи із цих загальних педагогічних законів, ми зуміємо знайти правильні форми індивідуалізації, що мають бути забезпечені у вихованні кожної з них» [51, с. 371].

Г. Косова відзначає, що для дошкільників із порушеннями мовлення ігрова діяльність зберігає своє значення й роль як необхідна умова всебічного розвитку їхньої особистості. Первинний дефект та супутні вторинні відхилення розвитку, що спостерігаються у дітей-логопатів, впливають на їх ігрову діяльність в цілому та призводять до своєрідної поведінки дітей у грі. Вчена зауважує, що діти з порушеннями мовлення нерідко втрачають можливість спільної діяльності з ровесниками в грі частіше через нездатність виразити свою думку, страху виглядати смішними, незважаючи на те, що правила й зміст ігор їм доступні. Ослаблення умовно-рефлекторної діяльності, нестійкість пам'яті, уваги, неврівноваженість, рухове занепокоєння, метушливість, мовленнєва стомлюваність утруднюють включення цих дітей у колективні ігри. Порушення загальної й мовленнєвої моторики викликають швидке стомлення дитини в грі. У дітей-логопатів нерідко виникають труднощі в умовах необхідності швидкої перебудови динамічного стереотипу, тому в іграх вони не можуть одразу переключатися з одного виду діяльності на інший. Діти-логопати зі зниженою активністю кори, схильні до гальмівних процесів, проявляють у грі боязкість, млявість, їхні рухи скуті, вони швидко втомлюються. Дітям із

підвищеною збудливістю не вистачає зосередженості, уважності й наполегливості в доведенні гри до кінця. Такі діти вимагають частоті зміни подразників [46, с. 93-94].

Окремі теоретичні й практичні питання гри дітей із порушеннями мовлення відображені в роботах Н. Жукової, О. Мастюкової, С. Міронової. Зокрема С. Міронова зазначає, що як провідний вид діяльності, гра має велике значення для фізичного, розумового, морального та естетичного розвитку дітей із порушеннями мовлення, окрім цього, гра здійснює специфічний вплив на становлення та розвиток мовленнєвої функції. Особливого значення вчена надає інсценуванню. На її думку, значний вплив на розвиток мовлення дітей здійснюють ігри, змістом яких є інсценування певного сюжету, які вона позначає як ігри-драматизації. Дослідниця наголошує про необхідність навчання дітей із мовленнєвими порушеннями гри [143].

Г. Косова підкреслює, що ігрова діяльність дітей із мовленнєвими розладами має одноманітний наслідувальний характер. Дитина з важкою патологією мовлення сприймає навколишню дійсність поверхово, тому її гра не має задуму й цілеспрямованих дій. У колективі ровесників із нормальним мовленнєвим розвитком діти з порушеннями мовлення тримаються осторонь, або, граючи разом із іншими дітьми, виконують тільки другорядні ролі, не вступають у мовленнєву взаємодію. Дії її учасників найчастіше бувають незрозумілі дитині. Навіть надалі, коли дитина на логопедичних заняттях засвоює певний словниковий запас і навички зв'язного мовлення, у грі ці навички дитина самотійно не використовує. Слово в грі вживається, в основному, для позначення предметів, але відсутнє позначення дій із ними. Ігрова діяльність дошкільників із порушеннями мовлення здійснюється тільки у процесі безпосереднього впливу спрямовуючого слова дорослого й обов'язкового повсякденного керівництва нею. Основні знання та враження діти з порушеннями мовлення здобувають лише в процесі цілеспрямованої ігрової діяльності. На думку вченої, необхідна організація ігрової діяльності та її керівництво з боку педагога, що сприяло б подоланню мовленнєвого

порушення та особливостей поведінки дітей. Г. Косова підкреслює, що ігри сприяють розвитку ініціативи, формуванню соціально повноцінної особистості дитини з порушеннями мовлення. Опановуючи ігрові дії, дошкільники з порушеннями мовлення знаходять впевненість у своїх силах, тобто ігрова діяльність має значні потенційні можливості впливу не лише на мовлення, але й на психофізичний розвиток дітей [46].

Отже, вченими доведено, що без спеціально організованого навчання гра, що забезпечить формування й закріплення мовленнєвих навичок, розвиток творчої уяви, розумових операцій, необхідних для реалізації процесу творчого самовираження дітей із мовленнєвими порушеннями, самотійно не виникає. Саме тому необхідна систематична, цілеспрямована організація ігрової діяльності дошкільників із порушеннями мовлення, що враховуватиме індивідуально-психологічні особливості означеної категорії дітей.

На основі результатів науково-теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел із проблеми дослідження відносно: закономірностей та особливостей мовленнєвого та психофізичного розвитку дітей із мовленнєвим дизонтогенезом (Л. Волкова, В. Кондратенко, С. Конопляста, Р. Левіна, З. Ленів, І. Марченко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Фомічова, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.); самовираження як особистісного феномену (К. Абульханова-Славська, Л. Аза, А. Аніщук, Л. Березовська, П. Гуревич, О. Кононко, Л. Середюк, Д. Узнадзе, Д. Фельдштейн та ін.); закономірностей формування творчості в дошкільному дитинстві (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, Д. Ельконін, О. Запорожець, М. Поддьяков, В. Моляко, Н. Сакуліна, Б. Теплов, Є. Фльоріна й ін.); закономірностей мовленнєвої діяльності (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія, М. Львов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Русова, І. Синиця, Є. Тихєєва, К. Ушинський та ін.) **творче самовираження дошкільників із порушеннями мовлення** ми визначаємо як процес індивідуального, неповторного вираження особистістю свого внутрішнього світу (переживань, емоцій, почуттів, думок, ідей, фантазій, бажань, інтересів та

прагнень) у нешаблонній, новій та властивій тільки їй формі.

Здатність до творчого самовираження ми розглядаємо як індивідуально-психологічну якість особистості, що дозволяє їй у соціально прийнятній формі оригінально, максимально повно, яскраво, вільно та адекватно вербально та невербально виражати свою індивідуальність із властивим їй неповторним внутрішнім світом (переживаннями, емоціями, почуттями, думками, ідеями, фантазіями, бажаннями, інтересами та прагненнями) у нешаблонній, новій та властивій тільки їй формі.

Здатність до творчого самовираження ми розглядаємо як полікомпонентне системне явище, серед компонентів якого, спираючись на аналіз наукових джерел, вважаємо доцільним виділити мотиваційний, когнітивний та емоційно-експресивний компоненти.

Розглянемо їх докладніше.

Мотиваційний компонент.

Науковцями доведено, що активність особистості, спрямованість її творчих проявів, діяльності визначається сукупністю рушійних чинників, що спонукають до творчої активної діяльності (Д. Ельконін, О. Леонт'єв, І. Надольний, С. Рубінштейн та ін.). Отже, до мотиваційного компоненту ми відносимо внутрішні регулятори активності особистості: її потреби, мотиви, бажання та зовнішні фактори: умови, ситуації, обставини, що спонукають до прояву творчості, тобто сукупність суб'єктивних та об'єктивних компонентів, у яких зароджуються та знаходять своє задоволення потреби та мотиви дитини.

Як відомо, однією з провідних потреб дитини є потреба у пізнанні навколишньої дійсності, її дієвого осягнення, перетворення, та вираженні свого ставлення до неї. Означені потреби реалізуються в ігровій діяльності, що на етапі дошкільного дитинства набуває статусу провідного виду діяльності. Дослідники доводять, що потреба у самовираженні зароджується у дитячому віці, зокрема, О. Кононко відзначає, що потреба у самовираженні та здатність до самовираження як особистісний феномен виникає на етапі дошкільного дитинства та спонукає дитину до різних форм задоволення цієї потреби [96].

Ускладнення та удосконалення мотиваційного компонента ігрової діяльності призводить до реалізації мотивів, пов'язаних із самовираженням, самоствердженням, прагненням бути визнаною іншими [12, с. 113].

Когнітивний компонент.

Дослідженнями науковців доведено, що творча діяльність реалізується за рахунок єдності розвинених психічних процесів, зокрема мислення, уяви та мовлення. Н. Гавриш, досліджуючи мовленнєвотворчу діяльність дошкільників, відзначає, що розвиток уяви, мислення, мовлення є з одного боку необхідним для здійснення творчого процесу, а з іншого, саме у творчому процесі, мислення, уява та мовлення набувають якісних змін, нового змісту, піднімаються на вищий щабель розвитку [53]. Ускладнення та удосконалення діяльності, її перехід на вищий щабель розвитку залежить від рівня розвитку цих складників.

Як відомо (Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), діяльність спирається на відповідні знання, вміння, навички та певний досвід особистості (як загальний життєвий досвід, так і досвід у відповідному виді діяльності). Процес інсценування казки, як творчий процес, передбачає певну обізнаність дітей із казками (як необхідна база, на основі якої, за умови відповідного рівня розвитку та сформованості психофізичних процесів, можливе творче самовираження дошкільників у процесі інсценування казки); здатність до художньо-естетичного сприймання казок, яка виявляється у розумінні їх змісту, здатності виділяти й усвідомлювати засоби художньої виразності казки, та переносити їх у власну творчу діяльність.

Емоційно-експресивний компонент.

Сприймання казки є емоційно забарвленим процесом та передбачає емоційний відгук і реагування дитини на її зміст (Н. Гавриш, В. Кучерова, О. Нікіфорова, Л. Стрелкова та ін.). О. Запорожець [86] підкреслював, що для розуміння змісту казки, її творчої інтерпретації, необхідне проникнення у сутність явищ та подій, що відображені у казці, у внутрішній світ героїв, світ їх переживань та емоцій. Отже, інсценування казки, як творча інтерпретація

дитиною сприйнятого твору, вираження пов'язаних із ним думок, почуттів, бажань, потребує здатності розуміти емоції та вміння їх адекватно відтворювати, виражати.

Л. Березовська, досліджуючи творче мовленнєве самовираження дошкільників відзначає, що вираження дитиною власних емоцій, почуттів, переживань, думок і фантазій у творчому процесі здійснюється через засоби художньої виразності (мовні і немовні), які є засобами творчого самовираження дітей [20, с. 190-191]. Отже, експресивність дитини залежить від володіння нею засобами творчого самовираження; здатності творчо інтерпретувати засоби художньої виразності казки та переносити їх у власну творчу діяльність.

Методичні аспекти експериментального вивчення творчого самовираження, здатності до творчого самовираження та його компонентів у дошкільників із порушеннями мовлення й результати дослідження представлені у наступних розділах дисертації.

Висновки до першого розділу

Сучасні тенденції освіти орієнтовані на розвиток гармонійної, всебічно розвиненої особистості дитини. Соціокультурні та економічні перетворення у світі вимагають розвитку та становлення кожної людини як творчої освіченої особистості, від якої головним чином залежить її власне майбутнє й майбутнє нації, країни. Тож проблема творчого самовираження дошкільників має особливе значення.

Самовираження розглядається вченими як творчий процес саморозкриття, як прояв внутрішнього світу особистості. Потреба у самовираженні виникає у дошкільному віці, і її реалізація залежить від сукупності внутрішніх та зовнішніх чинників. Провідною умовою самовираження вчені визначають адекватність, провідним засобом – мову та мовлення. Серед засобів вираження внутрішнього світу особистості (думок, почуттів, намірів, емоцій), окрім безпосередньо мовних засобів, важливе місце займають немовні засоби.

Вчені підкреслюють, що творча діяльність із одного боку вимагає відповідного рівня розвитку психічних процесів, а з іншого сприяє їх переходу

на якісно новий, вищій рівень. Творчість дошкільників нерозривно пов'язана з ігровою діяльністю, зокрема, інсценуванням казки. Ефективність використання у дошкільному віці ігрової діяльності з метою розвитку творчих проявів, розвитку мислення, уяви, мовлення є науково обґрунтованою та експериментально підтвердженою. Проте, місце інсценування казки у корекційному логопедичному процесі є невизначеним.

Для дитини з патологією мовлення вкрай важливим є вміння використовувати сформовані мовленнєві знання, вміння та навички для того, щоб адекватно, у соціально прийнятній формі, на доступному для дитини та зрозумілому для оточуючих рівні проявити власну індивідуальність та неповторність, сформулювати та виразити свої думки, бажання, прагнення, емоції, творчо комбінуючи та використовуючи засоби самовираження.

Таким чином, розробка наукового підґрунтя використання інсценування казки у корекційно-виховному процесі з метою корекції порушень мовлення дітей та подолання вторинних нашаровувань є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку науки та практики корекційної освіти, оскільки дозволить здійснити позитивний вплив на розвиток особистості в цілому.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Експериментальне вивчення здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення

Експериментальне вивчення здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення базується на концептуальних засадах сучасного освітнього процесу, що об'єктивують потребу дитини у самореалізації, самовизначенні, саморозвитку та самозбереженні; передбачають становлення її як суб'єкта життєдіяльності, що прагне проявити свою неповторність, та формування на цій основі свідомої творчої особистості, здатної ціннісно ставитися до навколишнього її світу та самої себе [83], [65], [15], [156].

Методика констатувального експерименту ґрунтується на концептуальних положеннях корекційної педагогіки і, зокрема, логопедії відносно загального недорозвитку мовлення як порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи та про те, що навіть незначні порушення мовлення утруднюють взаємодію з оточуючим світом, порушують розвиток мислення, становлення свідомості, деформують особистісний розвиток (Л. Єфіменкова, Н. Жукова, С. Конопляста, Р. Левіна, Н. Манько, О. Мастюкова, С. Миронова, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет); на сучасних положеннях педагогіки та психології, щодо нерозривної єдності процесів мовлення, мислення та уяви як основних складових будь-якого творчого процесу, а також положення про здібності як умову успішного оволодіння діяльністю, які у свою чергу формуються у діяльності (Б. Ананьєв, А. Богущ, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Кононко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Моляко, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Д. Ельконін та ін.).

Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел та наукових досліджень засвідчив складність і багатоаспектність феномену творчого самовираження особистості та водночас відсутність конкретних методик, спрямованих на дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення. Недоліки психофізичної сфери дошкільників із ЗНМ, особливості їх когнітивного, емоційного та особистісного розвитку зумовлюють необхідність поглибленого вивчення здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення (із ЗНМ).

Була розроблена програма педагогічного експерименту, що складався з трьох етапів: теоретико-аналітичного, конструктивно-моделюючого та апробаційно-узагальнюючого. Програма експериментальної роботи містила констатувальний та формувальний етапи, а також зіставно-порівняльний аналіз результатів експерименту.

Констатувальним експериментом було охоплено 112 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення (із ЗНМ III рівня) спеціальних груп дитячого дошкільного закладу № 9 м. Запоріжжя; дошкільного навчального закладу (ДНЗ) комбінованого типу № 293 м. Запоріжжя; спеціалізованого навчально-виховного комплексу (НВК) № 26 «Перші кроки» м. Полтава; НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку м. Полтава; ДНЗ комбінованого типу №162 м. Запоріжжя; ДНЗ № 29 м. Львів; ДНЗ комбінованого типу №7 м. Дніпрорудне; НВК садок-школа розвивального навчання «Дзвіночок» м. Львів та 30 дітей старшого дошкільного віку без порушень мовлення ДНЗ № 34 м. Бердянськ.

Мета констатувального етапу експерименту – визначити стан та особливості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Для реалізації означеної мети передбачалося розв'язання таких завдань: розробити експериментальну методику діагностування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення; визначити критерії та показники здатності до творчого самовираження у дошкільників із

порушеннями мовлення; порівняльно вивчити стан та особливості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення, а саме із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) та у дошкільників без мовленнєвих порушень (БМП); узагальнити одержані результати.

Констатувальний експеримент складався з двох етапів: 1) розробки критеріїв і показників та експериментальної методики дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення; 2) дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення та у дітей без мовленнєвих порушень.

На першому етапі констатувального експерименту вирішувалися два основні завдання: визначення критеріїв і показників здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення та розробка методики діагностування стану складових компонентів здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Як відомо, діагностика є обов'язковим та невід'ємним компонентом корекційно-виховного процесу, засобом реалізації принципу єдності діагностики та корекції в корекційній освіті загалом та в логопедії зокрема. Вона забезпечує здійснення особистіснозорієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів у педагогічному процесі [114]. У контексті нашого дослідження діагностування, а точніше визначення рівня та особливостей здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення, ми розглядаємо також як об'єктивну перевірку доцільності й результативності використання методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із ЗНМ у процесі інсценування казки.

Здатність до творчого самовираження ми розглядаємо як полікомпонентне системне явище, для успішної реалізації якого необхідною є єдність внутрішніх психологічних якостей та властивостей особистості та зовнішніх умов, у яких вони формуються, розвиваються та вдосконалюються (Розділ 1). У відповідності до вимог системного підходу, що дозволяє простежити розвиток кожного компонента досліджуваного явища, з'ясувати

динаміку внутрішніх і зовнішніх зв'язків із іншими системами, конкретний зміст кожного складника, ми передбачаємо, що недостатній розвиток будь-якого з них може гальмувати становлення інших компонентів, зважаючи на взаємозв'язки та взаємозумовленість елементів системи.

У зв'язку з цим вважаємо необхідним перш за все дослідити якісну сформованість компонентів системи (мотиваційного, когнітивного, емоційно-експресивного) та їх взаємозалежність у старших дошкільників із ЗНМ. Таким чином, розробка методики дослідження стану сформованості компонентів здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ стала першим етапом створення методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

На основі теоретичного аналізу науково-методичної літератури та наших дослідницьких передбачень розроблена експериментальна методика дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення: підібрані та розроблені завдання творчого невербального та вербального характеру, які, на наш погляд, дають можливість робити висновки про стан та особливості здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ.

Дослідження стану та особливостей здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ передбачало:

1) використання завдань творчого характеру, що дозволяють у процесі їх виконання на основі безпосереднього сприйняття вербального та невербального матеріалу й емпіричного знання виявити:

- стан та особливості мотивації дошкільників до творчого самовираження та до творчої діяльності зокрема;

- стан та особливості мовлення, мислення, уяви дошкільників; обізнаність дітей із казками відповідно до чинних програм розвитку, навчання та виховання дошкільників;

- стан та особливості здатності диференціювати, розпізнавати, розуміти

та виражати емоційні стани; володіння засобами творчого самовираження (мовними та немовними);

2) оцінювання результативності виконання завдань та порівняльний аналіз одержаних даних, і побудову на їх основі цілісного представлення рівнів індивідуальної і групової сформованості здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ за такими параметрами: а) успішність розв'язання конкретних завдань згідно невербальних і вербальних чинників; б) характер виконання завдань і рівномірність чи нерівномірність сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження.

Відомо, що будь-яке дослідження спрямоване на визначення критерію властивості. Для правильного застосування та інтерпретації діагностичної методики необхідно акцентувати увагу на тому, що критерії – це певні знання, уміння та навички, що визначаються, а показники – ступінь (рівень) прояву цих знань, умінь та навичок. Найбільш поширеним у психолого-педагогічних дослідженнях та зручним у застосуванні є ранжування за 3-4 рівнями. Ці рівні й демонструють стан сформованості досліджуваної якості [114, с. 78].

Виділення критеріїв оцінки творчої діяльності, рівня розвитку творчих процесів є досить складним та суперечливим, особливо відносно дитячої творчості. Про це свідчать результати досліджень вчених та багатоваріантність наукових підходів до аналізу цього феномену: як із позиції якості продукту творчої діяльності, його загально визнаної чи суб'єктивно-особистісної новизни, так і з позиції процесу творчої діяльності, значення її для особистості та соціуму в цілому (Н. Ветлугіна, Л. Ворошніна, О. Дяченко, О. Запорожець, О. Кучерявий, В. Моляко, Н. Орланова, Я. Пономарьов, Т. Постоян, Є. Торренс, О. Ушакова, А. Шибицька та ін.).

Виходячи з теоретичних здобутків науки (А. Аніщук, Н. Ветлугіна, Н. Водолага, Н. Гавриш, С. Конопляста, З. Ленів, Н. Манько, І. Марченко, О. Монке, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Чемортан, М. Шеремет та ін.) щодо особливостей мовленнєвого та психофізичного розвитку дітей із порушеннями мовлення, явища самовираження, сучасних концепцій творчості

та характеристик творчої діяльності, значення розвиненості психічних процесів, ми виділили критерії та показники, на основі яких визначили рівні сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Критерії сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення ми визначили за показниками складових компонентів здатності до творчого самовираження (мотиваційного, когнітивного та емоційно-експресивного).

Розглянемо їх докладніше:

Мотиваційний критерій, до показників якого ми віднесли: бажання проявити свою індивідуальність, заявити про себе іншим; вираженість та стійкість прагнення до самовираження; творча активність, творча спрямованість; самостійність, ініціативність, захопленість; ставлення дитини до запропонованого завдання: інтерес до творчої діяльності, до казки, її інсценування, бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, добирати відповідні засоби творчого самовираження.

Когнітивний критерій із показниками: особливості мовлення: здатність до логічно-послідовного зв'язного висловлювання дотримуючись лексико-граматичних та композиційних вимог; багатство лексико-семантичного оформлення висловлювання: використання яскравих, емоційно та семантично забарвлених слів для вираження своїх прагнень, емоцій, почуттів, вражень, думок. Особливості мислення: розвинуті операції аналізу та синтезу; здатність встановлювати та розкривати причинно-наслідкові зв'язки, робити умовиводи; образність та критичність мислення. Особливості уяви: здатність відтворювати образ об'єкта за словесним описом; підпорядковувати власну уяву певному задумові, створювати та реалізовувати цей задум; здатність перебудовувати та комбінувати уявлення для створення нових образів, ситуацій. Елементарна обізнаність із казками (знання казок у межах чинних програм розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку); розуміння їх змісту; здатність свідомо аналізувати та оцінювати зміст та образи героїв казок; висловлювати

своє ставлення до героїв, мотивувати свої моральні та естетичні оцінки. Здатність творчо інтерпретувати та використовувати засоби художньої виразності казки у власній творчості.

Емоційно-експресивний критерій із показниками: здатність сприймати, диференціювати та визначати емоційні стани; встановлювати та пояснювати зв'язок між емоційними станами та відповідними причинами, що їх викликали, спираючись на аналіз характерних зовнішніх невербальних і вербальних проявів та власний життєвий досвід; здатність за допомогою виразних вербальних та невербальних засобів передавати емоційні стани. Здатність емоційно сприймати та виражати свої почуття, емоції та враження, пов'язані зі змістом казки, її героями. Здатність до сприйняття та розуміння емоційного стану героїв казки; до втілення цілісного образу казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження. Наявність уявлень про засоби творчого самовираження (мовні: образні висловлювання, порівняння, пісеньки, інтонація, звуконаслідування (імітація), вигуки; немовні: міміка, жести, рухи, дії, хода, поза), про можливості їх використання; здатність творчо інтерпретувати засоби художньої виразності казки та переносити їх у власну творчість. Спроможність створювати яскраві образи персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою вдалого поєднання засобів творчого самовираження. Індивідуальність, виразність, емоційність й оригінальність втілення та розкриття образу; багатство, точність та доречність використаних засобів створення образу.

Усі вказані показники відображають якісну характеристику окремих складових компонентів здатності до творчого самовираження. Зведені показники стану сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ необхідно об'єднати в певну систему, на основі якої можна скласти загальну думку про кількісні зміни у формуванні здатності до творчого самовираження. Саме ці показники та критерії дають змогу виявити ефективність процесу формування здатності до творчого самовираження в старших дошкільників із ЗНМ.

Рівень сформованості здатності до творчого самовираження визначається правильністю виконання завдань, активністю, самостійністю, оригінальністю й творчістю дитини. Для зручності виведення кількісної характеристики виконання дітьми кожного завдання була використана чотирьохбальна система оцінювання.

Залежно від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками, стан сформованості здатності до творчого самовираження в старших дошкільників із ЗНМ ми ранжували за чотирма рівнями:

- *високий рівень* – у дитини сформовані компоненти здатності до творчого самовираження відповідно віку. Самостійне правильне оригінальне виконання завдань характеризується творчою активністю;

- *достатній рівень* – компоненти здатності до творчого самовираження сформовані з незначними недоліками. Дитина активна, творча, правильно виконує завдання самостійно чи за допомогою експериментатора, проте не оригінально;

- *середній рівень* – сформованість компонентів здатності до творчого самовираження не є достатньою. Дитина правильно виконує завдання за допомогою експериментатора, майже не проявляє творчість, активність; оригінальність відсутня;

- *низький рівень* – компоненти здатності до творчого самовираження сформовані зі значними недоліками. Дитина або відмовляється від виконання завдань або не може виконати завдання навіть за допомогою експериментатора.

Під сформованістю здатності до творчого самовираження ми розуміємо відповідний рівень розвитку та сформованості психофізичних процесів, що забезпечують оптимальне співвідношення між прагненням дитини проявити себе у новій діяльності й використанням відповідних засобів творчого самовираження (мовних та немовних), які дозволяють їй проявити власну індивідуальність адекватно, оригінально, вільно, у соціально прийнятній, новій, властивій тільки їй формі.

Отже, експериментальна діагностична методика базується на визначенні рівня сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ (мотиваційного, когнітивного, емоційно-експресивного), що дає уявлення про стан та особливості здатності до творчого самовираження в цілому.

З метою визначення стану та особливостей здатності до творчого самовираження були використані адаптовані завдання діагностичних методик: С. Забрамної, В. Боровик [80, с. 20]; І. Марченко [133, с. 76-77]; Л. Березовської [20, с. 118-119] та оригінальні авторські завдання, побудовані переважно на матеріалі казок, відповідно до чинних програм розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Завдання методики об'єднані у дві серії:

Серія №1. Дослідження когнітивного компоненту.

Серія №2. Дослідження емоційно-експресивного компоненту.

Завдання означених серій експериментальної методики дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення, які спрямовані на визначення стану та особливостей когнітивного та емоційно-експресивного компонентів, передбачають також вивчення мотиваційного компоненту, оскільки, як стверджує О. Леонт'єв, діяльності без мотиву не буває; «немотивована» діяльність – це діяльність не позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно й об'єктивно прихованим мотивом [117]. Зміст та оцінювання виконання цих завдань виходить із розглянутих критеріїв та показників, на основі яких визначені рівні сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Обстеження дітей починається з бесіди (Додаток А), яка, на нашу думку, дозволяє встановити позитивний емоційний контакт із дитиною, зацікавити її, зняти напруження та сприяє встановленню доброзичливої ситуації довіри між експериментатором та дитиною. Далі дітям пропонуємо завдання методики діагностування складових компонентів здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ (Додаток Б). Для фіксації особливостей

використання дітьми засобів творчого самовираження використовується спеціально розроблений протокол (Додаток В).

Наступним етапом дослідження стало визначення стану та особливостей здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ за розробленою діагностичною методикою.

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту

Дослідження стану та особливостей здатності до творчого самовираження у старших дошкільників із ЗНМ та старших дошкільників БПМ за авторською діагностичною методикою зумовлює необхідність визначення узагальнених рівнів сформованості здатності до творчого самовираження, які були розроблені у відповідності до визначених критеріїв і показників за результатами виконання дітьми усіх завдань діагностичної методики.

Високий рівень.

Дитина виявляє бажання проявити свою індивідуальність, що має стійкий, виражений характер. Із зацікавленням та натхненням виконує завдання. Проявляє творчу активність, наполегливість, що зберігаються протягом виконання завдань. Характерним є стійкий інтерес до творчої діяльності, загальна творча спрямованість особистості. Дитина самостійно виконує завдання, проявляючи бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи. Мовлення дитини характеризується змістовністю, зв'язністю, образністю, логічною послідовністю, використанням влучних слів яскравого семантичного забарвлення. Вона широко використовує емоційно забарвлені слова. Дитина майже не припускається лексико-граматичних помилок. У процесі розповіді використовує поширені прості та складні речення. Дитина має достатній запас чітких і яскравих образів-уявлень, відтворює їх за словесним описом; рівень розвитку комбінаторних механізмів уяви дозволяє їй перетворювати знайомий матеріал і створювати на цій основі нові образи, ситуації. Спостерігається розвиненість образного мислення, операцій аналізу та синтезу; здатність до умовиводів, встановлення та

розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Знає казки у межах програмових вимог, розуміє їх зміст, аналізує образи героїв, обґрунтовує та мотивує своє ставлення. Диференціює, визначає емоції; встановлює та пояснює зв'язок між емоційними станами та відповідними причинами, що їх викликали; здатна виразити емоційні стани, використовуючи вербальні та невербальні засоби. Емоційно сприймає казки, їх зміст, передає свої почуття та враження, пов'язані зі змістом казки, її героями. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; втілює цілісний образ казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження. Творчо інтерпретує засоби художньої виразності казки та використовує оригінальні незапозичені засоби створення образу у творчому процесі. Дитині властива оригінальність та індивідуальність у використанні прийомів розкриття образів і особливостей сюжету, самостійність творчого процесу. Виразно, емоційно створює яскраві образи персонажів, передає їх своєрідність за допомогою вдалого поєднання розмаїття засобів виразності.

Достатній рівень.

Дитина виявляє бажання проявити свою індивідуальність, прагнення до самовираження має виражений, відносно стійкий характер. Вона зацікавлено ставиться до запропонованих завдань, проявляє творчу активність, ініціативність, захопленість, бажання фантазувати та розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, проте інколи самостійно виконати завдання не може, потребує допомоги експериментатора. Зв'язне логічно-послідовне висловлювання дитини, що вкладається в декілька поширених речень і складних конструкцій, є недостатньо розгорнутим та характеризується недоліками лексико-граматичного оформлення. Вона інколи використовує слова емоційного та яскравого семантичного забарвлення. Проявляє елементарну здатність до комбінування наявних уявлень; створені дитиною образи характеризуються певною шаблонністю, одноманітністю. Дитина здатна відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей достатній, проте самостійно створити нові образи може не завжди. Інколи потребує допомоги експериментатора для здійснення аналізу та синтезу,

умовиводів, встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Виявляє достатній (у відповідності до програмових вимог) рівень обізнаності із казками, аналізує, оцінює їх зміст та образи головних героїв, обґрунтовує своє ставлення. Дитина здатна до диференціації, визначення емоційних станів, проте інколи відчуває труднощі у встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами, що їх викликали; вираженні емоційних станів за допомогою вербальних та невербальних засобів. Емоційно сприймає казку, передає свої почуття та враження, пов'язані з героями казки та її змістом. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; втілює цілісний образ казкового персонажу відповідними традиційними засобами творчого самовираження. Не переносить засоби художньої виразності казки у власну творчість. Процес творчості відзначається емоційністю, обмеженістю використаних засобів створення творчого образу та не характеризується оригінальністю й індивідуальністю, засоби «втілення» носять одноманітний, традиційний характер, хоча дібрані адекватно, доцільно.

Середній рівень.

Дитина виявляє бажання проявити свою індивідуальність, прагнення до самовираження має виражений, проте нестійкий характер. Вона із інтересом ставиться до запропонованих завдань, проте зацікавленість швидко згасає, коли дитина стикається з труднощами під час їх виконання. Дитина проявляє творчу активність, ініціативність, захопленість, бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, проте самотійно виконати завдання у більшості випадків не може, потребує допомоги експериментатора. Зв'язне мовлення дитини супроводжується значною кількістю лексико-граматичних помилок. Характерна недостатня розгорнутість самотійного висловлювання, що вкладається в декілька речень. Вона майже не вживає поширені речення і складні конструкції; не використовує слова яскравого семантичного забарвлення. Дитині властива репродуктивна уява, вона здатна відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей низький, самотійно створити нові образи не може. З допомогою

експериментатора здатна до аналізу та синтезу, до умовиводів, встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Виявляє недостатній (у відповідності до програмових вимог) рівень обізнаності із казками; з допомогою аналізує, оцінює їх зміст та образи головних героїв, проте частково обґрунтовує та мотивує своє відношення, навіть із допомогою експериментатора. Дитина здатна до диференціації, визначення емоційних станів, проте відчуває значні труднощі у встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами, та їх вираженні. Емоційно сприймає казку, проте реакція на її зміст, героїв є невираженою. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; проте цілісно втілити образ казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження дитина не може. Не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості; створені за рахунок одноманітних, та не завжди влучних засобів творчого самовираження, образи казкових героїв не є яскравими та оригінальними. Процес творчості відзначається малою мірою емоційності та виразності.

Низький рівень.

Дитина не виявляє бажання проявити свою індивідуальність або прагнення до самовираження має нестійкий, невиражений характер. Спостерігається незначний інтерес до творчої діяльності, низький рівень самостійності та ініціативності, відсутність творчої активності та спрямованості, бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи. Дитина постійно потребує допомоги експериментатора. Вона не здатна до логічно-послідовного зв'язного висловлювання дотримуючись лексичних та граматичних норм. Мовлення є спотвореним за рахунок стійких та виражених лексико-граматичних помилок. Невеликі за обсягом самостійні зв'язні висловлювання складаються з набору фактично пов'язаних між собою фраз, із відносно правильно побудованими простими реченнями та майже повною відсутністю чіткої структури всього висловлювання. Дитина пропускає члени речення, переставляє їх місцями, не закінчує однієї смислової фрази і починає іншу, згодом повертаючись до першої. Розповідь характеризується

бідним вибором мовних засобів, порушенням логічної послідовності повідомлення. Дитина має низький рівень репродуктивної уяви, процес перебудови і комбінування уявлень порушений; дитина припускається помилок у відтворенні образу об'єкта за словесним описом. Відсутні елементи самостійного фантазування, замість створення нових образів та ситуацій вона відтворює зміст опорного матеріалу. Недостатня розвиненість процесів аналізу та синтезу, нездатність до умовиводів призводять до значних труднощів у встановленні та розкритті причинно-наслідкових зв'язків. Дитина виявляє низький рівень обізнаності з казками, розуміння їх змісту. Оцінка та аналіз змісту казки та образів головних героїв відсутні або необґрунтовані. Утруднюється у диференціації та визначенні емоційних станів, переважно не може встановити та пояснити зв'язок між емоційними станами та відповідними причинами, що призвели до їх виникнення. Не може за допомогою виразних вербальних та невербальних засобів передавати емоційні стани. Сприймання казки супроводжується низьким, майже невираженим емоційним реагуванням; дитина не проявляє власні почуття та враження, пов'язанні з казкою, її змістом та героями. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; проте не може відтворити образ казкового персонажу навіть за допомогою експериментатора. Не використовує засоби художньої виразності казки. Дитина не здатна створити яскравий та індивідуальний творчий образ, переважно не використовує засоби творчого самовираження, або використовує їх недоречно. Процес творчості відзначається відсутністю оригінальності та майже повною відсутністю емоційності й виразності.

Характеристику особливостей здатності до творчого самовираження дошкільників почнемо з аналізу бесіди, яка передувала виконанню завдань експериментальної методики. Бесіда проводилася індивідуально з кожною дитиною на початку діагностування.

Поведінка дітей у ході бесіди свідчила про те, що вони позитивно налаштовані на взаємодію з експериментатором, яка відбувалася у емоційно комфортній, доброзичливій атмосфері. Відповіді дітей дозволили визначити їх

настрій, ставлення до взаємодії з експериментатором; уподобання дітей, коло їх інтересів, улюблених занять; первинну обізнаність із казкою. Відповідь дитини на перше запитання бесіди («Який у тебе зараз настрій?») дозволяла оцінити настрій дитини та її налаштованість на взаємодію. У цьому випадку аналізувалася поведінка дитини, її зовнішні прояви (міміка, поза, рухи) та безпосередньо – відповідь (її характер, емоційність та інтонаційна оформленість), їх збіг. Відповіді дітей були різноманітними: «гарний», «веселий», «нормальний», (російською мовою) «добрий». Серед відповідей на запитання щодо улюбленого заняття у дитячому садку переважали такі відповіді: «гратися», «займатися математикою», «малювати», «веселитися». Відповіді дітей на запитання, чи полюбляють вони казки, були позитивними в усіх випадках. Проте визначитися з улюбленими казками («Яка твоя найулюбленіша казка?») дітям було важко: не всі діти могли відрізнити казку від мультиплікаційного фільму (відповіді дітей: «Про Сніговика», «Ну, постривай!», «Про Вінні-Пуха», «Про Домовика Кузю», «Мадагаскар» та ін.), від розповіді, оповідання («Про пожежну машину» тощо). Деякі діти взагалі не могли пригадати та назвати улюблену казку. Серед казок, які діти називали, найулюбленішими були «Колобок», «Дід та баба». Відповіді відносно героїв казок також були різноманітними: одні діти називали дійсно казкових героїв (найчастіше Лисицю, Колобка, Вовка, Ведмедя та інших казкових персонажів) та могли обґрунтувати свій вибір, інші діти плутали казкових героїв із персонажами мультфільмів (Людина-павук, Богатир Ростовський, Супермен тощо) чи не могли обґрунтувати свій вибір. На запитання «Чи хотів би ти потрапити в казку та побувати на місці її героїв?» усі діти відповіли піднесено позитивно.

Під час бесіди спостерігалась чітка якісна відмінність у відповідях дітей із ЗНМ та дітей БМП. Відповіді дітей БМП (без додаткової стимуляції та заохочення) були поширеними, багатими на вигуки, емоційно забарвленими та інтонаційно виразними, відповіді дітей із ЗНМ були односкладними, простими, не мали додаткових емоційних забарвлень. Діти БМП вдавалися до показу,

наспівувань, наведення додаткової інформації. Наприклад, на запитання «Яка твоя найулюбленіша казка?» Максим К. відповів: «Курочка Ряба» й продовжив: «Дед бил-бил, не разбил. Баба била-била, не разбила ... Мишка бежала, хвостиком махнула и разбила!» Відповідь дитини доповнена емоційно та інтонаційно виразно оформленою цитатою з казки. Юля Ц. (БПМ), хоча і назвала замість улюбленої казки мультфільм «Про Домовика Кузю», проте не обмежилася простою відповіддю: «У него была волшебная шкатулка. Свет появлялся ... и там сова... и даже Баба Яга ... », далі дівчинка наспівує: «Не бойся сказки ...». На запитання «Який герой казки тобі подобається більше ніж інші? Чому?» Сергій З. (БПМ) відповів: «Мені подобається ведмідь. У нього тепла шубка, а коли падає сніг, йому навіть не холодно. Дуже гарно. Ведмідь ось так топає (встає, показує), а ще реве (імітує)». Більшість дітей із ЗНМ обмежувалася односкладною відповіддю. Наприклад Коля Х.: «Мишка ..., тому що». Влад П.: «Колобок ... красивий».

Проаналізуємо кількісні та якісні результати виконання завдань експериментальної методики. Інтерпретація результатів виконання завдань здійснювалася за вказаними раніше критеріями та показниками, кожному рівневі відповідає певна кількість балів (Додаток Б).

Діагностика сформованості когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження (Серія №1).

Завдання 1.1.

Кількісні показники виконання завдання:

Усі діти, як із ЗНМ, так і БПМ відмітили нісенітність зображеного.

Високий рівень виконання завдання не був виявлений у дітей із ЗНМ та був діагностований у 12 дітей БПМ (40%). Діти самостійно встановили нісенітність зображеної ситуації, правильно та обґрунтовано пояснили невідповідність зображеного реально існуючому, застосовуючи пояснювальне мовлення та використовуючи правильно побудовані прості та складні поширені речення. Мовлення дітей було виразним та емоційним. Відповідь супроводжувалась вигуками, емоційними репліками та висловлюваннями, що

відображали враження дітей від сприйнятої ситуації. Емоційні прояви дітей мали виразний характер, сприймання супроводжувалося сміхом або посмішкою. Діти здатні обґрунтувати власне судження розгорнуто та виразно. Наприклад, Наталка М. (БПМ), під час виконання завдання відповіла: (російська мова) «Нарисованы зебра и тигр. Мне нравится, только так не бывает, потому что у тигра должен быть хвостик тигра, а у зебры – хвостик зебры! Ох, как напутано!» Діана Ш. (БПМ): «Тигр намальований та зебра. Подобається, тільки такого не буває! Звичайно кумедно, тому що їм хвости переплутали!»

Достатній рівень виконання завдання був діагностований у 19 дітей із ЗНМ (16,96%) та у 15 дітей БПМ (50%). Діти самостійно встановили та пояснили нісенітність у зображеній ситуації. Для обґрунтування відповіді використовували прості речення або прості поширені речення. Емоційна реакція на зображене була стриманою (посмішка); вигуки, емоційні репліки – відсутні. Діти обґрунтовували власне судження не розгорнуто та невиразно. Наприклад, Міла Б. (ЗНМ): «Зебра та тигр. Не буває. Хвости переплутані».

Середній рівень виконання завдання продемонстрували 86 дітей із ЗНМ (76,79%) та 3 дитини БПМ (10%). Діти встановили нісенітність зображеного, для обґрунтування відповіді потребували допомоги експериментатора (перший варіант допомоги експериментатора: додаткові навідні запитання, що допомагали активізувати увагу дитини). Пояснення обмежувалося констатацією факту, у вигляді відірваних фраз без чіткої структури. Емоційна реакція не виражена: посмішка, вигуки, емоційні репліки відсутні. Самостійно обґрунтувати та виразити свої враження діти не могли. Наприклад, Данило Г. (ЗНМ): (російською мовою) «тут не правильно, тут не правильно, хвосты не такие».

Низький рівень виконання завдання був діагностований у 7 дітей із ЗНМ (6,25%) та був відсутнім у дітей БПМ. Діти встановили нісенітність зображеного самостійно або за допомогою експериментатора (другий варіант допомоги: конкретні запитання до змісту малюнку та завдання). Пояснювальне

мовлення відсутнє. Діти відповідали одним – двома словами лише на одне запитання (Буває так, як намальовано?). Пояснити невідповідність зображеного реально існуючому не змогли навіть після надання допомоги експериментатором. Емоційні прояви були відсутні. Діти не здатні виразити свої враження. Наприклад, Владик К. (ЗНМ): «так (буває – наше пояснення)». Експериментатор: «Подивись уважно, що не так на цьому малюнку? Чи буває у зебри такий хвіст? Чи буває у тигра такий хвіст?» Владик: «Ні».

Якісний аналіз виконання завдання показав, що дошкільники обох досліджуваних груп змогли критично осмислити пред'явлений матеріал та встановлювали нісенітність зображеного.

Для пояснення нісенітності зображеного діти із ЗНМ потребували допомоги експериментатора, проте аргументовано пояснити нісенітність зображеного вони так і не змогли. Емоційна реакція дітей із ЗНМ суттєво відрізнялася від реакції дітей БПМ, у більшості випадків виконання завдання дітьми БПМ супроводжувалися посмішкою, сміхом, вигуками на кшталт: «Ой! Ах! Ого...!», що майже не спостерігалось у дітей із ЗНМ, емоційна реакція яких була стриманою, лише у поодиноких випадках – спостерігалася посмішка. Вербальне обґрунтування було більш змістовним та розширеним у дітей БПМ («Ах, как напутано! Так не буває. Їм хвосту переплутав художник», «Тільки тут одна ошибочка! У тигра хвостик зебры, а у зебры – тигра! Точно, напутано!», «Только такого не бывает!»), на відміну від дітей із ЗНМ, які обмежувалися констатацією конкретної нісенітності («Хвосты не такі», «Хвосты переставили»).

Аналіз результатів виконання першого завдання показав, що діти із ЗНМ здатні до критичного осмислення пред'явленого матеріалу, розуміння нісенітності зображеного, проте самостійно дати обґрунтовану відповідь, міркувати, будувати умовиводи діти не можуть; недостатня емоційність та недостатня сформованість мисленнєво-мовленнєвої діяльності обмежує їх можливості до вираження своїх вражень, свого ставлення, як на вербальному, так і на невербальному рівні. Отже, найбільш типовим для дітей із ЗНМ у

порівнянні із дітьми БПМ було констатування факту нісенітності зображеного без пояснення та обґрунтування власних міркувань, без вираження власного ставлення до зображеного.

Завдання 1.2.

Кількісні показники виконання завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання – самостійне відгадування всіх загадок, був відсутнім серед дітей із ЗНМ та був діагностований у 21 дитини БПМ (70%). Достатній рівень виконання завдання продемонстрували 96 дітей із ЗНМ (85,71%) та 7 дітей БПМ (23, 33%), вони відгадали 2 загадки самостійно чи 3 загадки за допомогою експериментатора. Змогли відгадати лише 1 загадку самостійно чи 2 загадки за допомогою експериментатора 16 дітей із ЗНМ (14,29%) та 2 дитини БПМ (6,67%), що відповідає середньому рівню виконання завдання. Низький рівень виконання завдання був відсутнім в обох групах.

Якісний аналіз виконання завдання.

По кожній загадці ми розробили рівні їх відгадування:

I рівень – самостійне правильне відгадування загадки;

II рівень – відгадування загадки за допомогою експериментатора;

III рівень – дитина не відгадала загадку навіть за допомогою експериментатора.

У ході виконання завдання діти потребували допомоги експериментатора у вигляді опису-характеристики кожного об'єкта, про який говориться у загадці, або називання додаткової його ознаки. Деякі діти не змогли відгадати загадку навіть за допомогою експериментатора.

Найбільш доступною для самостійного відгадування виявилася загадка про зайця. I рівень відгадування загадки продемонстрували 101 дитина із ЗНМ (90,18%) та 30 дітей БПМ (100%). II рівень відгадування загадки був діагностований у 11 дітей із ЗНМ (9,82%) та був відсутнім серед дітей БПМ. III рівень відгадування загадки про зайця був відсутнім у обох групах.

У відгадуванні загадки про білку I рівень був виявлений у 87 дітей із ЗНМ (77,68%) та у 27 дітей БПМ (90%). II рівень відгадування загадки – у 20 дітей із

ЗНМ (17,86%) та у 3 дітей БПМ (10%). III рівень відгадування загадки був діагностований у 5 дітей із ЗНМ (4,46%) та був відсутнім у дітей БПМ.

Найбільші труднощі у дітей як із ЗНМ, так і БПМ викликала загадка про гриб. Самостійно відгадати загадку (I рівень) змогли 13 дітей із ЗНМ (11,60%) та 21 дитина БПМ (70%). II рівень відгадування загадки – 83 дитини із ЗНМ (74,11%) та 7 дітей БПМ (23,33%). III рівень був виявлений у 16 дітей із ЗНМ (14,29%) та у 2 дітей БПМ (6,67%).

У дослідженні І. Марченко доведено, що якість відгадування загадок-описів дошкільниками здебільшого залежить не від виду загадки, а від якості знань, уміння їх застосовувати за нових обставин та життєвого досвіду. Вчена підкреслює велике значення загадок для розвитку мислення та уяви дошкільників [133, с.126]. Отже, результати виконання завдання засвідчили існування розбіжності між дітьми із ЗНМ та дітьми БПМ за якістю відгадування загадок та проявом самостійності. Одержані показники свідчать про те, що діти із ЗНМ здатні відтворити образ об'єкта за словесним описом, проте їм важко самостійно уявити об'єкт, про який йдеться у загадці, вони потребують допомоги експериментатора частіше, ніж діти БПМ, оскільки самостійно актуалізувати свої знання та життєвий досвід можуть не завжди.

Обізнаність дітей із казками відповідно до програмових вимог за результатами виконанням завдань 1.3. – 1.6. представлена у Додатку Д.

Завдання 1.3.

Кількісні показники виконання завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання був відсутній у дітей із ЗНМ. 2 дитини БПМ (6,67%) виконали завдання відповідно до високого рівня. Рівень розвитку комбінаторних механізмів уяви дозволяє їм перетворювати знайомий матеріал і створювати на цій основі нові образи та ситуації. Діти склали власні оригінальні варіанти вирішення проблемних ситуацій. Наведемо приклад виконання завдання, що відповідав високому рівню. Саша К. (БПМ) обрав казку «Лисичка-сестричка»: «Щоб стати хорошою лисичка повинна не хитрувати та не обманювати більше (пауза)... Лисичка-хитричка прокинулася

вранці, потягнулася й стало їй сумно-сумно. Згадала вона, що усі її не люблять, і вирішила виправитися. Гусочку їсти не стала, прибрала у хаті, сніданок приготувала й сіла на лавку чекати, коли дід прокинеться. Дід прокинувся, здивувався. Бачить – лисичка на лавці, гусочка під лавкою – ціла. У хаті прибрано, сніданок на столі. Здивувався. Лисичка йому зізналася в усьому, перепросила й пообіцяла виправитися. Дід із бабою порадився, подумали вони подумали та повірили їй та вирішили лисичку залишити у себе жити».

Достатній рівень продемонстрували 8 дітей із ЗНМ (7,14%) та 11 дітей БПМ (36,67%). Рівень комбінаторних здібностей достатній, проте самостійно створити нові образи діти могли не завжди, вирішували проблемні ситуації використовуючи засвоєний попередній досвід. Проілюструємо прикладом. Владик П. (ЗНМ), обрав казку «Рукавичка»: «Якщо мишка не впустила б зайця, звіри провчили її. Зібралися разом та виманили на вулицю. Та сказали, що якщо вона буде такою і далі залишатися, вони її до рукавички не візьмуть, вона тут замерзне, бо взимку холодно».

Середній рівень виконання завдання був встановлений у 43 дітей із ЗНМ (38,39%) та у 13 дітей БПМ (43,33%). Рівень комбінаторних здібностей низький, самостійно створити нові образи діти не могли. Під час вирішення проблемної ситуації переказували уривок знайомої казки. Наведемо приклад. Рома Г. (ЗНМ): «Лисичка з'їла курочку. Плаче. Просить у діда гусочку. Дід віддав. Лисичка поклала в мішок та пішла».

Низький рівень виконання завдання був діагностований у 61 дитини із ЗНМ (54,47%) та у 4 дітей БПМ (13,33%). Під час вирішення творчого завдання діти починали описувати ситуацію, що зображена на малюнку. Були відсутні елементи самостійного фантазування. Наприклад, Кузьма П. (ЗНМ): (російською мовою) «Лисичка тут. Зайчик. Коза проганяет».

Отже, як показали експериментальні дані, діти із ЗНМ не використовують засоби художньої виразності казки, 6,67% дітей БПМ змогли їх інтерпретувати у власній творчості. Якість мовленнєвого матеріалу значно відрізнялася в досліджуваних групах. Діти БПМ майже не припускалися лексико-

граматичних помилок, їх зв'язне мовлення характеризувалося змістовністю, образністю, логічністю, розгорнутістю, використанням влучних слів яскравого семантичного забарвлення. Діти оформлювали розповідь відповідно до композиційних вимог. Зв'язне висловлювання дітей із ЗНМ (7,14%) вкладалося в декілька поширених речень і складних конструкцій та характеризувалося недоліками лексико-граматичного ладу мовлення. Діти іноді використовували емоційно забарвлені слова. Значна кількість дітей із ЗНМ (38,39%) використовували не достатньо розгорнуте зв'язне висловлювання, що супроводжувалося лексико-граматичними помилками; вони не вживали поширені речення і складні конструкції; не використовували слова яскравого семантичного забарвлення. У більшості випадків (54,47% дітей із ЗНМ) невеликі за обсягом самостійні висловлювання дітей характеризувалися бідним вибором мовних засобів, порушенням логічної послідовності повідомлення. Вони склалися з набору фактично пов'язаних між собою фраз із відносно правильно побудованими простими реченнями, спотвореними стійкими та вираженими лексико-граматичними помилками, та майже повною відсутністю чіткої структури всього висловлювання. Діти пропускали члени речення, переставляли їх місцями, не закінчивши однієї смислової фрази починали іншу, згодом повертаючись до першої.

Аналіз виконання завдання засвідчив недостатню оригінальність та індивідуальність у використанні прийомів розкриття й створення образів та особливостей сюжету (7,14% дітей із ЗНМ). Діти не здатні підпорядкувати власну уяву певному задуму та комбінувати уявлення для створення нових казкових образів та ситуацій. У 38,39% випадків діти із ЗНМ під час виконання творчого завдання не змогли а ні створити оригінальні сюжетні розв'язки, а ні комбінувати наявні відомості за власним життєвим досвідом. Діти відтворювали події казки (продовжили її відповідно до змісту), не вирішивши проблемної ситуації. Переважна більшість дітей із ЗНМ (54,47%) обмежилися констатацією подій, що були зображені на малюнку, взагалі не «виходячи за його межі». Дітям із ЗНМ було важко наділити героїв казки іншими якостями,

створити оригінальний (інший), не такий як у казці, перебіг подій та репрезентувати його.

Завдання 1.4.

Високий рівень виконання завдання серед дітей із ЗНМ був відсутній та був діагностований у 4 дітей БПМ (13,33%). Спираючись на зміст казки, аналізуючи те *як* та *що* про героя говориться у казці, як розкриваються характери та образи її героїв, поєднуючи зовнішній образ героїв із їх внутрішніми якостями, діти робили умовиводи та обґрунтовано й логічно висловлювали власне ставлення до них, мотивуючи свої моральні та естетичні оцінки. Творчо інтерпретували засоби художньої виразності казки. Наприклад, Максим К. (БПМ): (російською мовою) «Это «Колобок». Колобок нравится. Он красивый такой, румяный. Добрый, веселый такой, он песенку пел (співає): «Я Колобок, Колобок...». Хороший потому, что он ничего плохого не делал. Он мне нравится (думає...). Вот только он неправильно сделал, что от бабушки ушел и от дедушки ушел. А вот от лисы он не ушел! Мне его жалко, лисичка его съела! А лисичка не нравится, потому что она его обманула. Она говорит: «Сядь ко мне на мордочку, а то я ничего не слышу». Лиса злая и хитрая. Она всех обманывает». Отже, як засвідчує приклад, дитина змогла виразити своє позитивне ставлення до персонажу казки та одночасно критично оцінити не тільки його позитивні, а й негативні риси.

Достатній рівень виконання завдання був діагностований у 16 дітей із ЗНМ (14,29%) та у 22 дітей БПМ (73,34%). Діти встановлювали та розкривали причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовували власне ставлення, мотивували моральні та естетичні оцінки, спираючись на зміст казки. Проте не змогли об'єднати наявні відомості щодо зовнішніх характерних рис героя та власні умовиводи щодо його внутрішніх якостей. Наприклад, Міла Б. (ЗНМ): «Це Солом'яний бичок. Мені бичок подобається, бо він гарний. Його ніхто з'їсти не міг, бо він із соломи. І ще бабі з дідом помагав».

Середній рівень виконання завдання був виявлений у 84 дітей із ЗНМ (75%) та у 4 дітей БПМ (13,33%). Вираження власної думки відносно героїв

казок були необґрунтованими, неглибокими. Переважала концентрація уваги дітей на зовнішніх характеристиках персонажів. Відсутність розмірковувань призводила до того, що поза увагою залишалися прояви характеру, поведінка, вчинки героїв. Наприклад, Марян К. (ЗНМ): «Це Теремок. Ведмідь подобається, він гарний та великий».

Низький рівень виконання завдання був діагностований у 12 дітей із ЗНМ (10,71%) та був відсутнім у дітей БПМ. Діти потребували допомоги експериментатора. Не висловлювали власного ставлення до змісту казки та образів героїв, були відсутні міркування та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Оцінка образів персонажів відсутня або необґрунтована, немотивована. Наприклад, Влад К. (ЗНМ): «Це бичок. Він такий був ...» (дитина водить пальцем по малюнку, обводячи зображення).

Завдання 1.5.

Високий рівень виконання завдання був відсутнім серед дітей із ЗНМ та був діагностований у 3 дітей БПМ (10%). Діти досить повно, поєднуючи зовнішній образ героїв із їх внутрішніми якостями, спираючись на зміст казки, характер та образ її героїв, обґрунтовано та логічно висловлювали власне ставлення до них, мотивуючи свої моральні та естетичні оцінки. Використовували засоби художньої виразності казки. Наприклад, Катруся К. (БПМ): «Це казка «Котик і півник». Котик-братик подобається. Він гарний, сильний та турботливий. Він півника захищав та врятував його від лисиці. А лисиця не подобається, вона підступна та хижа! Вона ось так кликала півника: «Півнику-братику, відчини! Півнику-братику, відчини!», а коли півник відмовився вона видерла віконце та забрала півника й втекла, ось так».

Достатній рівень виконання завдання був діагностований у 10 дітей із ЗНМ (8,93%) та у 14 дітей БПМ (46,67%). Діти, на основі розуміння та розкриття причинно-наслідкових зв'язків, обґрунтовували власне ставлення, мотивували моральні та естетичні оцінки, спираючись на зміст казки. Проте не могли об'єднати зовнішній образ героя та його внутрішні якості для надання

цілісної характеристики. Наприклад, Олег Б. (ЗНМ): «Це «Кривенька качечка». Мені качечка подобається. У неї крило поломане».

Середній рівень виконали завдання продемонстрували 79 дітей із ЗНМ (70,53%) та 10 дітей БПМ (33,33%). Вираження власної думки дітьми відносно героїв було необґрунтоване, неглибоке. Внаслідок нездатності до розкриття причинно-наслідкових зв'язків превалювала концентрація уваги на зовнішніх ознаках персонажу та були відсутні оцінки ознак внутрішніх рис та якостей героїв. Наприклад, Максим З. (ЗНМ): «Це «Котик та півник». Півник подобається. Він красивий».

Низький рівень виконання завдання був діагностований у 23 дітей із ЗНМ (20,54%) та у 3 дітей БПМ (10%). Діти виконували завдання за допомогою експериментатора. Вони називали казку, проте не моли висловитися щодо її змісту та героїв казки. Оцінка образів персонажів була відсутня. Наприклад, Оля С. (ЗНМ): «Це кривенька качечка. У неї є хвіст».

Кількісний та якісний аналіз результатів виконання завдань дозволив встановити більш низький рівень виконання завдання 1.5. у порівнянні із завданням 1.4. дошкільниками обох досліджуваних груп. Діти БПМ виконали завдання 1.4. відповідно до високого, достатнього та середнього рівня, низький рівень був відсутнім. За результатами виконання завдання 1.5. низький рівень становить 10% у групі дітей БПМ. У дітей із ЗНМ показник низького рівня у завданні 1.5. збільшується майже вдвічі: завдання 1.4. – 10,71%, завдання 1.5. – 20,54%. Порівняльний аналіз виконання завдань показав, що рівень обізнаності з казками дітей із ЗНМ та дітей БПМ за завданням 1.4. вищий, ніж за завданням 1.5. (Додаток Д). На нашу думку, надання характеристик героям та вираження власного ставлення до них було неможливим у зв'язку з незнанням змісту конкретної казки. Як наслідок, діти досить поверхово висловлювалися лише стосовно зовнішніх особливостей героїв казки. У такому випадку оцінка образу героїв казки була відсутньою або абстрактною, немотивованою.

Діти із ЗНМ продемонстрували більш низький рівень здатності пригадати та проаналізувати казки, аналізувати та оцінювати образи героїв казки, робити

умовиводи та змістовно висловлювати власну думку, мотивувати свої судження. Значні труднощі у дітей із ЗНМ виникали під час встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків, встановлення залежності між подіями, що описані у казках, які діти знали, та тим, як розкриваються образи героїв, риси їх характерів. Діти із ЗНМ не використовували засоби художньої виразності казки. Вираження власного ставлення до героїв казок були позбавлені власних умовиводів, мали необґрунтований характер. Мовлення дітей характеризувалося недостатньою розгорнутістю, бідним вибором мовних засобів та лексико-граматичними помилками.

Завдання 1.6.

Кількісні показники виконання завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання був відсутнім у дітей із ЗНМ та діагностований у 9 дітей БПМ (30%). Достатній рівень виконання завдання продемонстрували 18 дітей із ЗНМ (16,07%) та 18 дітей БПМ (60%). Середній рівень був діагностований у 89 дітей із ЗНМ (79,47%) та у 3 дітей БПМ (10%). Низький рівень виконання завдання був встановлений у 5 дітей із ЗНМ (4,46%) та був відсутнім у дітей БПМ.

Якісний аналіз виконання завдання показав, що діти БПМ (30%) були здатні самостійно встановити всі три невідповідності, пригадавши зміст казки. Заперечення дітей мали зв'язний змістовний логічний характер. Пояснення діти супроводжували власними умовиводами. Наведемо приклад: Юля Ц. (БПМ): (російською мовою) «Нет, совсем не так было! Волк, хитрый, ну как Лисичка-сестричка, обхитрил Красную шапочку, сказал, что б она пошла по другой дороге – длинной, а сам первым к бабушке пришел. Волк же злой, он ее потом съел, а очки выплюнул. Бабушка ему не обрадовалась и не целовала его. Она его испугалась! Она прямо задрожала, чуть под одеяло не спряталась».

Значна частина дітей із ЗНМ (16,07%) та більшість дітей БПМ (60%) знали казки та на основі аналізу їх змісту й опорного наочного матеріалу встановлювали та пояснювали всі невідповідності. Проте логічне та правильне обґрунтування дітьми власної думки спиралося лише на зміст казки та було

позбавлене власних оцінок та умовиводів. Наведемо приклад: Марина Ц. (ЗНМ): «Ні, не так було. Це Мишенята нічого не хотіли робили, а Півник колосок знайшов і муку молот, і пиріжків напик».

Переважає більшість дітей із ЗНМ (79,47%) та 10% дітей БПМ не змогли самостійно проаналізувати зміст казок, які вони знали, та наочний матеріал для встановлення невідповідностей. Значні труднощі діти відчували на етапі обґрунтування власного судження, тому пояснення було відсутнім, діти просто посилалися на зміст казки. Наведемо приклад. Василь Ж. (ЗНМ): «Ні. Не так у казці було, а навпаки».

4,46% дітей із ЗНМ потребували допомоги експериментатора, оскільки були не здатні до самостійного аналізу змісту казки та наочного матеріалу. Вони не могли пояснити невідповідності навіть за допомогою. Наприклад, Ілля Н. (ЗНМ): «Ні, не так. Тому що ..., тому що не так намальовано».

Для визначення загального рівня сформованості когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження ми робили такі розрахунки.

Рівень виконання дитиною кожного окремого завдання переводили у бали і підраховували їх загальну кількість. Потім цю суму ділили на кількість завдань, тобто на 6, і визначали загальний рівень відповідно до шкали:

Високий рівень – від 3,5 (включно) до 4 (включно);

Достатній рівень – від 2,5 (включно) до 3,5 (не включно);

Середній рівень – від 1,5 (включно) до 2,5 (не включно);

Низький рівень – від 1 (включно) до 1,5 (не включно).

У відповідності до одержаних результатів, у ході констатувального етапу експерименту, нами визначені характеристики чотирьох рівнів сформованості когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження:

Високий рівень сформованості когнітивного компоненту:

Мовлення дитини характеризується змістовністю, зв'язністю, образністю, логічною послідовністю, використанням влучних слів яскравого семантичного забарвлення. Вона широко використовує емоційно забарвлені слова, майже не припускається лексико-граматичних помилок. У процесі розповіді

використовує поширені прості та складні речення. Має достатній запас чітких і яскравих образів-уявлень, відтворює їх за словесним описом; рівень розвитку комбінаторних механізмів уяви дозволяє їй перетворювати знайомий матеріал і створювати на цій основі нові образи, ситуації. Спостерігається розвиненість образного мислення, операцій аналізу та синтезу; здатність до умовиводів, встановлювати та розкривати причинно-наслідкові зв'язки. Знає казки у межах програмових вимог, розуміє їх зміст, аналізує образи героїв, обґрунтовує та мотивує своє ставлення. Творчо інтерпретує засоби художньої виразності казки та використовує оригінальні незапозичені засоби створення образу в творчому процесі.

Достатній рівень сформованості когнітивного компоненту:

Зв'язне логічно-послідовне висловлювання дитини, що вкладається в декілька поширених речень і складних конструкцій, характеризується недостатньою розгорнутістю та недоліками лексико-граматичного ладу мовлення. Дитина інколи використовує емоційно забарвлені слова та слова яскравого семантичного забарвлення. Проявляє елементарну здатність до комбінування наявних уявлень; створені дитиною образи характеризуються певною шаблонністю, одноманітністю. Вона здатна відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей достатній, проте самостійно створити нові образи може не завжди. Інколи потребує допомоги експериментатора для здійснення аналізу та синтезу, умовиводів, встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Виявляє достатній (у відповідності до програмних вимог) рівень обізнаності з казками, аналізує, оцінює їх зміст та образи героїв, обґрунтовує своє ставлення. Дитина не переносить засоби художньої виразності казки у власну творчість.

Середній рівень сформованості когнітивного компоненту:

Зв'язне мовлення дитини супроводжується значною кількістю лексико-граматичних помилок. Характерна недостатня розгорнутість самостійного висловлювання, що вкладається в декілька речень. Вона майже не вживає поширені речення і складні конструкції; не використовує слова яскравого

семантичного забарвлення. Дитині властива репродуктивна уява, вона здатна відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей низький, самостійно створити нові образи не може. З допомогою експериментатора здатна до аналізу та синтезу, до умовиводів, встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Виявляє недостатній (у відповідності до програмових вимог) рівень обізнаності із казками; з допомогою аналізує, оцінює їх зміст та образи головних героїв, проте частково обґрунтовує та мотивує своє відношення, навіть із допомогою експериментатора. Не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості.

Низький рівень сформованості когнітивного компоненту:

Дитина не здатна до логічно-послідовного зв'язного висловлювання з дотриманням лексичних та граматичних норм. Мовлення є спотвореним за рахунок стійких та виражених лексико-граматичних помилок. Невеликі за обсягом самостійні зв'язні висловлювання складаються з набору фактично пов'язаних між собою фраз із відносно правильно побудованими простими реченнями та майже повною відсутністю чіткої структури всього висловлювання. Дитина пропускає члени речення, переставляє їх місцями, не закінчує однієї смислової фрази і починає іншу, згодом повертаючись до першої. Розповідь характеризується бідним вибором мовних засобів, порушенням логічної послідовності повідомлення. Дитина має низький рівень репродуктивної уяви, процес перебудови і комбінування уявлень порушений; припускається помилок у відтворенні образу об'єкта за словесним описом. Відсутні елементи самостійного фантазування, замість створення нових образів та ситуацій, вона відтворює зміст опорного матеріалу. Недостатня розвиненість процесів аналізу та синтезу, нездатність до умовиводів призводять до значних труднощів у встановленні та розкритті причинно-наслідкових зв'язків. Дитина виявляє низький рівень обізнаності з казками та розуміння їх змісту. Оцінка й аналіз змісту казки та образів головних героїв відсутні або необґрунтовані. Дитина не використовує засоби художньої виразності казки.

Результати вивчення рівнів сформованості когнітивного компоненту

здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ представлені в діаграмі на рис. 2.1.

Рис. 2.1

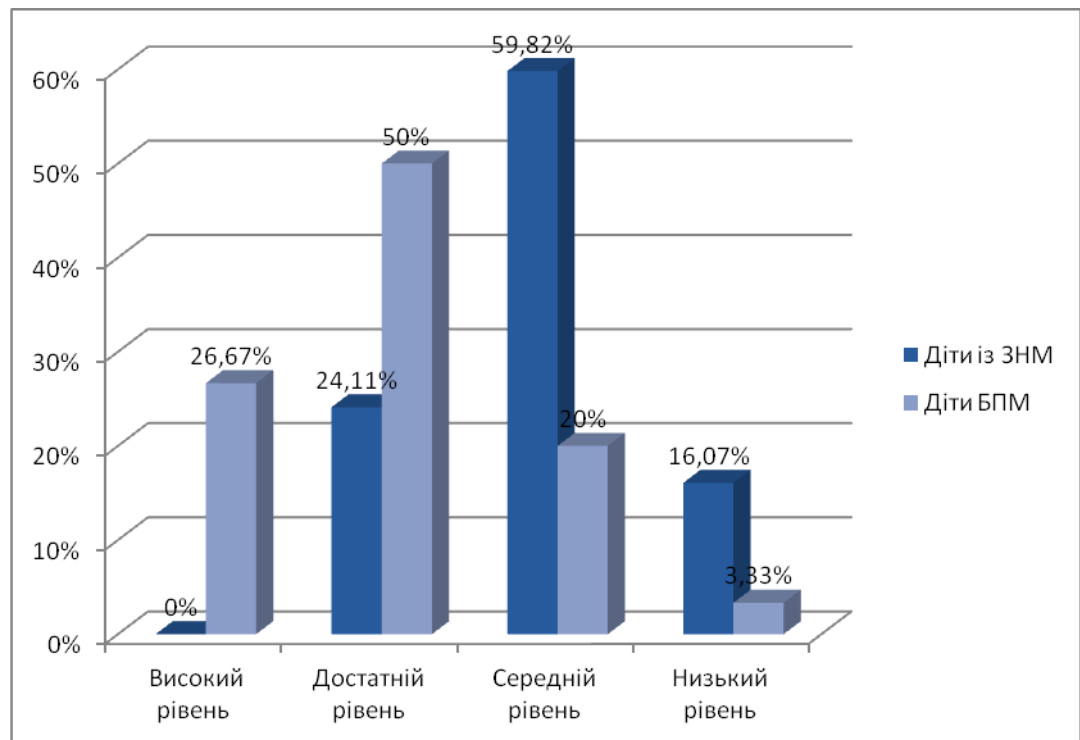


Рис. 2.1 Рівні сформованості когнітивного компоненту (у %)

Отже, як засвідчують експериментальні дані, за рівнями сформованості когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження діти із ЗНМ продемонстрували більш низький результат у порівнянні з дітьми БПМ. Високий рівень сформованості когнітивного компоненту не був діагностований у дітей із ЗНМ, достатній – у 24,11%, середній – у 59,82% та низький – у 16,07% дітей із ЗНМ.

Діагностика сформованості емоційно-експресивного компоненту здатності до творчого самовираження (Серія №2).

Завдання 2.1.

Розглянемо кількісні показники виконання завдання.

Високий рівень виконання завдання був відсутнім у дітей із ЗНМ та був встановлений у 6 дітей БПМ (20%). Достатній рівень був діагностований у 22 дітей із ЗНМ (19,64%) та у 11 дітей БПМ (36,67%). Відповідно до середнього рівня завдання виконали 79 дітей із ЗНМ (70,54%) та 12 дітей БПМ (40%).

Низький рівень виконання був діагностований у 11 дітей із ЗНМ (9,82%) та в 1 дитини БПМ (3,33%).

Якісний аналіз виконання завдання засвідчив, що найбільш доступними для дітей із ЗНМ та дітей БПМ були емоції «радість», «злість» та «сум». Відповідаючи на запитання «Який настрій зображений на малюнку?», емоцію «радість» діти найчастіше визначали так: «гарний, веселий, радісний, (російською мовою) хорошее, смешливое, доброе». Діти БПМ переважно самостійно встановлювали зв'язок між цим емоційним станом та відповідними життєвими ситуаціями, пояснювали, наводили приклади. Діти із ЗНМ потребували допомоги експериментатора. Найчастіше пояснення дітей були такими: «вдома, на морі, коли йду до дитячого садочка, коли гуляю, (російською мовою) когда рассмешат, когда что-то смешное». Емоцію «злість» діти визначали так: «злий, поганий, не в настрої, (російською мовою) нервное, сердитое, злое». Пояснення дітей, «коли буває такий настрій» найчастіше були такими: «коли ламають іграшку, коли сварять, коли щось не виходить; (російською мовою) когда заставляют спать, когда обижают, когда кто-то ударит». Емоцію «сум» найчастіше визначали як «сумний, плаксивий, поганий, (російською мовою) обидное» та «плаче; він плаче; в нього сльози котяться». Самостійне пояснення емоції викликало утруднення в дітей із ЗНМ, вони потребували допомоги експериментатора. Найчастіше висловлювання дітей стосовно того, «коли буває такий настрій», були такими: «коли ображають, коли сварять, коли плачу, коли хворію, коли не йду до дитячого садка, коли дощ та неможна гратися на вулиці». Показ цих емоцій не викликав утруднень у дітей БПМ. Переважна більшість дітей із ЗНМ також показали ці емоції, використовуючи для цього декілька спроб, характерними були розкоординованість та напруженість, наявність зайвих мимічних рухів. Співвіднесення (самостійне та за допомогою експериментатора) цих емоцій із аналогічними було правильним у обох досліджуваних групах.

Найважчими для дітей із ЗНМ та дітей БПМ виявилися емоції «страх» та «подив». Страх найчастіше діти визначали як «поганий, (російською мовою)

страшный, недобрый». Пояснення емоції не викликало труднощів у дітей обох досліджуваних груп, найчастіше воно було таким: «коли налякають, коли гроза, коли темно, (російською мовою) когда что-то страшное, когда один дома, когда свет выключают, когда звери пугают». Подив визначали як «гарне, (російською мовою) удивительное, хорошее». Пояснення емоції «подив» викликало значні труднощі у дітей із ЗНМ та дітей БПМ, адекватними були такі пояснення: «коли сніг випав, (російською мовою) когда что-то вдруг происходит». Зауважимо, що найбільша кількість неадекватних визначень та пояснень спостерігалася саме відносно емоції «подив». До неадекватних визначень ми віднесли такі відповіді дітей: «ось такий, не такий (настрій – наше пояснення), (російською мовою) серьезное». До неадекватних пояснень віднесли такі: «зараз, завтра, вчора, завжди». Показ страху та подиву дошкільниками обох досліджуваних груп супроводжувався помилками, виконувався у декілька спроб. Більшість дітей із ЗНМ не змогли показати ці емоції. Діти БПМ переважно самостійно та правильно співвідносили ці емоції з аналогічними, діти із ЗНМ потребували допомоги експериментатора.

Аналіз результатів виконання завдання показав, що діти із ЗНМ за виразними характерними ознаками обличчя можуть диференційовано сприймати емоційні стани. Проте відчувають значні труднощі у встановленні зв'язку між певним емоційним станом і відповідною ситуацією, що його викликала, та під час показу деяких емоцій. Виконання завдання на «пояснення емоції» за допомогою експериментатора свідчить про те, що діти із ЗНМ утруднюються самостійно актуалізувати власний життєвий досвід, та спираючись на нього висловити власну думку. Мають достатні уявлення стосовно особливостей прояву емоційних станів, їх ідентифікації, розуміють їх, проте не можуть ці уявлення використати для зображення емоцій та їх інтерпретації.

Завдання 2.2.

Кількісні показники виконання завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання серед дітей із ЗНМ був відсутній та був діагностований у 6 дітей БПМ (20%). Достатній рівень був встановлений у 29 дітей із ЗНМ (25,89%) та у 20 дітей БПМ (66,67%). Середній рівень був діагностований у 70 дітей із ЗНМ (62,5%) та у 3 дітей БПМ (10%). Низький рівень виконання завдання був виявлений у 13 дітей із ЗНМ (11,61%) та в 1 дитини БПМ (3,33%).

Якісний аналіз виконання завдання показав, що до високого рівня були віднесені результати тільки дітей БПМ (20%). Діти самостійно, актуалізуючи наявні відомості (текст казки – те, як та що про героя говориться у казці), творчо інтерпретуючи засоби художньої виразності казки та поєднуючи їх із власними умовиводами (як розкривається характер героя, його внутрішні якості у вчинках, поведінці), вільно та творчо відтворювали образи персонажів, використовуючи відповідні нешаблонні виразні засоби, що відповідали конкретному героєві та якнайповніше розкривали саме його образ. Творчий процес характеризувався емоційністю, індивідуальністю, своєрідністю виконання, оригінальністю поєднання засобів виразності та їх багатством, точністю та доречністю. Наприклад, Аліна М.: (БПМ): «Хочу Козу-дерезу показати». Для показу казкового героя дитина використала пісеньку: «Я коза-дереза, тупу-тупу ногами, заколю тебе рогами, ніжками затопчу, хвостиком замету ...», яку супроводжувала відповідними мімікою, рухами та зміною пози.

Значна частина дітей із ЗНМ (25,89%) та більшість дітей БПМ (66,67%) відтворювали образи героїв, влучно використовуючи відповідні традиційні, шаблонні засоби виразності. Вони не переносили засоби художньої виразності казки у власну творчість. Емоційно, самостійно або за допомогою експериментатора, виконували завдання, проте творчий процес характеризувався недостатньою індивідуальністю та оригінальністю виконання. Наприклад, Наталя М. (ЗНМ): обрала Зайця з казки «Солом'яний бичок». Для зображення персонажу дитина показала вуха, хвостик та пострибала як заєць.

Більшість дітей із ЗНМ (62,5%) не змогли самостійно актуалізувати знання казок, не використовували засоби художньої виразності казки,

зверталися лише до окремих засобів виразності (переважно рухи або звуконаслідування), що були традиційними, шаблонними. Діти відтворювали абстрактний образ. Наприклад, Богдан З. (ЗНМ): обрав для показу Жабку з казки «Рукавичка». Зображуючи персонаж дитина використала звуконаслідування: «Ква-ква».

Діти, що виконали завдання відповідно до низького рівня, не змогли передати образ казкового героя навіть за допомогою експериментатора. Виконання завдання було позбавлено емоцій. Наприклад, Ольга Г. (ЗНМ) обрала для показу Вовка: «Не знаю, як показати». Навіть після допомоги експериментатора показати Вовка дитина не змогла.

Завдання 2.3.

Кількісні показники виконання завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання серед дітей із ЗНМ був відсутнім та був діагностований у 4 дітей БПМ (13,33%). Достатній рівень був встановлений у 22 дітей із ЗНМ (19,64%) та у 19 дітей БПМ (63,34%). Середній рівень був діагностований у 72 дітей із ЗНМ (64,29%) та у 6 дітей БПМ (20%). Низький рівень виконання завдання був виявлений у 18 дітей із ЗНМ (16,07%) та в 1 дитини БПМ (3,33%).

Якісний аналіз виконання завдання показав, що високий рівень був встановлений лише у дітей БПМ. Діти, спираючись на знання казки та творчо інтерпретуючи засоби художньої виразності, влучно передали образи героїв, використовуючи відповідні нешаблонні виразні засоби для створення яскравого образу. Характерними були своєрідність, індивідуальність манери виконання, оригінальність поєднання засобів виразності, їх багатство, точність та доречність. Сергій З. (БПМ): «Це казка «Котик і півник». Лисиця не подобається, вона підступна та хижа! Вона ось так кликала півника (дитина змінює інтонацію: спочатку хитро та умовляючи, а потім – загрозовано та напористо): «Півнику-братику, відчини! Півнику-братику, відчини!», а коли півник відмовився, вона видерла віконце (дитина супроводжує розповідь

активними імітуючими діями, рухами, влучною позою та мімікою) та забрала півника й втекла (імітує, як забирає півника та тікає)».

Лише 19,64% дітей із ЗНМ та більшість дітей БПМ (63,34%) відтворювали образи героїв, використовуючи точно та доречно відповідні виразні засоби. Діти не переносили засоби художньої виразності казки у власну творчість, а обрані ними виразні засоби мали традиційний, шаблонний характер. Самостійно чи за допомогою експериментатора діти емоційно виконували завдання, проте творчий процес характеризувався недостатньою індивідуальністю та своєрідністю манери виконання. Наприклад, Софія Б. (ЗНМ): дитина обрала для зображення Ведмеда з казки «Теремок». Вдало показала ходу ведмеда.

Більшість дітей із ЗНМ (64,29%) виконали завдання відповідно до середнього рівня. Вони не використовували засоби художньої виразності казки, у процесі відтворення образу персонажу відчували значні труднощі, оскільки не могли підібрати та використати відповідні виразні засоби. Навіть за допомогою експериментатора зверталися лише до окремих засобів виразності (переважно рухи або звуконаслідування), що мають традиційний, шаблонний характер. Діти відтворювали абстрактний образ. Наприклад, Рома М. (ЗНМ) обрав для показу Півника. Дитина під час зображення героя використала лише звуконаслідування.

До низького рівня виконання завдання були віднесені результати дітей, які навіть за допомогою експериментатора не змогли використати для показу відповідні засоби виразності. Наприклад, Яринка К. (ЗНМ): «Я хочу показати kota. ... Я не знаю як». Експериментатор: «Яким Кіт був у казці? Що він робив?» Оленка: «Не пам'ятаю». Експериментатор: «Він Півника захищав, врятував його (зачитує уривок казки)». Оленка мовчить. Експериментатор «А як взагалі можна показати kota так, щоб усі зрозуміли, що це кіт?» Оленка: «Не знаю». Експериментатор: «Кіт муркоче, нявкає, ходить переставляючи лапки одна перед одною». Дитина погоджувалася з експериментатором, проте не змогла показати героя, що сподобався.

Аналіз експериментальних даних засвідчив більш низькі показники виконання завдання 2.3. порівняно із завданням 2.2. дітьми обох досліджуваних груп. Завдання передбачали здатність дітей актуалізувати знання казок, що були запропоновані експериментатором. Аналіз результатів виконання завдань засвідчив нижчий рівень обізнаності з казками дітей обох досліджуваних груп за завданням 2.3. порівняно із казками, які були запропоновані у завданні 2.2. (Додаток Д). Отже, в наслідок незнання казок неможливим був влучний показ конкретного героя певної казки, діти не могли проаналізувати образи персонажів казок, яких вони не знають, щоб виділити ті характерні особливості, які можна відтворити, та не могли дібрати відповідні засоби виразності для перевтілення у них. Окрім того, спостерігалася певна обмеженість та шаблонність у використанні засобів виразності для показу персонажів знайомих казок, яка була властивою для дітей обох досліджуваних груп. Діти не передавали своєрідність обраних казкових героїв, а відтворювали сукупність узагальнених шаблонних уявлень про них, втілених традиційними засобами виразності.

Завдання 2.4.

Кількісні показники виконання завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання серед дітей із ЗНМ був відсутнім та був діагностований у 9 дітей БПМ (30%). Достатній рівень продемонстрували 36 дітей із ЗНМ (32,14%) та 18 дітей БПМ (60%). Середній рівень був виявлений у 65 дітей із ЗНМ (58,04%) та у 3 дітей БПМ (10%). Низький рівень виконання завдання був діагностований у 11 дітей із ЗНМ (9,82%) та був відсутнім у дітей БПМ.

Якісний аналіз виконання завдання засвідчив, що діти БПМ, які виконали завдання відповідно до високого рівня, використовували вигуки, емоційні вирази та інтонаційно виразно оформлювали власні висловлювання. Вільно володіли та творчо використовували знайомі засоби відтворення образу та вигадували власні, оригінальні. Наприклад, Артем К. (КГ): дитина без пропозиції показати героїв сама відтворює образи, супроводжуючи показ

емоційним висловлюванням: «Ой, ну совсем не так было! Бабушка испугалась, дрожит под одеялом. (показує) Волку рукой вот так показывает, она остановит его хочет, а Волк нападает вот так...» (дитина відтворює позу, рухи, жести, міміку, дії вовка та бабусі, що відповідають ситуації та образам персонажів).

Значній кількості дітей із ЗНМ (32,14%) та більшості дітей БПМ (60%) вдалося відтворити описаний та зображений образ і передати емоційний стан казкових героїв. Діти емоційно виконували завдання, використовували належні виразні засоби, що мали традиційний характер. Показ був недостатньо виразним та оригінальним. Наведемо приклад: Андрій З. (ЗНМ), казка «Колосок». Для показу мишенятка дитина використала звуконаслідування, міміку. Дитині вдалося відтворити образ мишенятка відповідно до сюжету.

Більшість дітей із ЗНМ (58,04%) потребували допомоги експериментатора, оскільки не могли самостійно обрати необхідні виразні засоби. Зверталися до окремих засобів виразності (переважно звуконаслідування) традиційного, шаблонного характеру, що дозволяли зобразити казкового героя, проте не передавали його емоційний стан. Або використовували міміку для відтворення емоційного стану героя, проте не передавали його образ. Завдання діти виконували з низькою емоційністю. Наведемо приклад. Платон П. (ЗНМ), казка «Вовк та семеро козенят». Дитина використала звуконаслідування, щоб відтворити образ мами-кози, проте не передала емоційний стан обраного героя.

9,82% дітей із ЗНМ не змогли відтворити описаний та зображений образ казкових героїв, їх емоційний стан навіть за допомогою експериментатора. Вони або недоречно, неточно використовували виразні засоби, що не дозволяли влучно передати необхідний образ, або відмовлялись від показу. Наприклад, Андрій С. (ЗНМ), для показу дитина обрала Півника, щоб показати героя дитина просто почала ходити.

Результат аналізу виконання завдання показав, що діти із ЗНМ переважно не звертають увагу на ситуації, у яких знаходяться казкові герої та на відповідні емоційні прояви. Діти майже не відтворюють міміку героїв, хоча саме мімічні

прояви дозволили б влучно передати емоційний стан героїв та їх зміну. У дітей БПМ у процесі зображення героїв превалювала орієнтація саме на ситуацію та вираження відповідного емоційного стану та образу персонажів. Або ж навпаки, діти зображують казкового героя та не передають його емоційний стан.

Було також встановлено, що діти із ЗНМ володіють незначною кількістю одноманітних традиційних засобів виразності, самостійно обрати та використати які переважно не можуть.

Завдання 2.5.

Кількісні показники виконання завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання був відсутнім серед дітей із ЗНМ та був діагностований у 3 дітей БПМ (10%). Достатній рівень продемонстрували 16 дітей із ЗНМ (14,29%) та 14 дітей БПМ (46,67%). Середній рівень був встановлений у 69 дітей із ЗНМ (61,6%) та у 10 дітей БПМ (33,33%). Низький рівень виконання завдання продемонстрували 27 дітей із ЗНМ (24,11%) та 3 дитини БПМ (10%).

Якісний аналіз виконання завдання показав, що діти БПМ (10%) загадували оригінальні казкові образи, створювали яскраві образи персонажів, передавали їх своєрідність, використовуючи влучні немовні засоби творчого самовираження. Діти виконували завдання самостійно, емоційно, зацікавлено, творчо. Наприклад, Юля Ц. (БПМ) обрала для показу Бабу Ягу. Для зображення казкового героя дитина використала рухи та дії (поправляла хустку та «тримаючи у руках мітлу» загірбала нею повітря), змінювала міміку та погляд для ілюстрації підступності персонажу (дитина примружувала очі, піджимала губи, а потім трохи посміхалася). Образ, відтворений дитиною, був влучним, оригінальним. Діти його відгадали.

Більшість дітей БПМ (46,67%) та лише 14,29% дітей із ЗНМ загадували образи героїв, що найбільш часто зустрічаються у казках, використовуючи для їх втілення традиційні немовні засоби творчого самовираження. Процес творчості був емоційним, діти інколи потребували допомоги експериментатора.

Наприклад, Микола Х. (ЗНМ) обрав Вовка, для показу персонажу хлопчик використовував традиційні в цьому випадку невербальні засоби виразності: міміку (насуплював брови та демонстрував зуби), робив погрозливі рухи кистями рук із напівзігнутими пальцями. Проте, для більшої вірогідності, експериментатор запропонував дитині змінити позу та підказав, як саме це краще зробити: «щоб нагадувала вовка, який збирається напасти». Відтворений образ діти також вгадали.

Більшість дітей із ЗНМ (61,6%) та значна частина дітей БПМ (33,33%) обирали для показу типових казкових героїв, використовуючи для їх втілення лише деякі шаблонні, узагальнені немовні засоби виразності. У процесі добору немовних засобів творчого самовираження потребували допомоги експериментатора. Наприклад, Тарас К. (ЗНМ) для показу обрав Ведмеда. Дитина утруднювалася у виборі засобів виразності та звернулася по допомогу до експериментатора. Пізніше вона змогла відтворити типову ходу казкового героя. Показ характеризувався невпевненістю, недостатньою розгорнутістю, в наслідок чого діти не з першого разу вгадали казкового героя.

Значна частина дітей із ЗНМ (24,11%) та 10% дітей БПМ, що виконали завдання відповідно до низького рівня, потребували допомоги експериментатора як на етапі обрання казкового героя, так і на етапі його зображення. Зображували казкового героя невиразно, не використовували навіть окремі, найбільш типові немовні засоби творчого самовираження. Виконання завдання характеризувалося відсутністю творчих елементів. Наприклад, Ірина К. (ЗНМ): «Не знаю кого загадати». Експериментатор: «Подумай, хто з героїв казок тобі подобається найбільше?» Дитина визначилася та обрала Зайчика, проте не знала, як його можна показати. Експериментатор: «Пригадай, який він?» Після перерахування експериментатором найбільш характерних рис цього персонажу, дитина лише показала вуха на голові, проте дітям було не зрозуміло, що то за персонаж.

Отже, як показали результати аналізу виконання завдання, діти із загальним недорозвитком мовлення мають досить обмежені уявлення про

немовні засоби творчого самовираження та не можуть їх застосувати у процесі виконання завдання. Діти не можуть самостійно актуалізувати знання та уявлення про найбільш характерні риси та ознаки персонажів та відповідно співвіднести їх навіть із добре відомими, достатньо традиційними немовними засобами творчого самовираження.

Завдання 2.6.

Кількісні показники виконання завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання був відсутнім серед дітей із ЗНМ та був діагностований у 3 дітей БПМ (10%). Достатній рівень був виявлений у 11 дітей із ЗНМ (9,82%) та у 13 дітей БПМ (43,34%). Середній рівень виконання завдання продемонстрували 63 дитини із ЗНМ (56,25%) та 10 дітей БПМ (33,33%). Низький рівень виконання завдання був діагностований у 38 дітей із ЗНМ (33,93%) та у 4 дітей БПМ (13,33%).

Якісний аналіз виконання завдання засвідчив, що створити оригінальні яскраві образи казкових персонажів, передаючи їх своєрідність за допомогою вдалого поєднання мовних засобів творчого самовираження, змогли лише 10% дітей БПМ. Вони використовували повні завершені висловлювання та мовні засоби творчого самовираження: образні вирази, пісеньки, порівняння, звуконаслідування, необхідні для розкриття характерних рис та якостей героїв. Творчий процес характеризувався самостійністю та емоційністю. Наведемо конкретний приклад: Максим К.: (російською мовою) «Он такой маленький, кругленький, румяный бочок, с окошка прыг-скок. Он от бабушки ушел, он от дедушки ушел. Катился он по дорожке и песенку пел: «Я от бабушки ушел и от дедушки ушел...». Діти відгадали загаданого Колобка.

Діти, результати виконання завдання яких були віднесені до достатнього рівня, обрали більш типові образи казкових персонажів, влучно передали їх своєрідність. Висловлювання дітей були чіткими, завершеними, але з незначною кількістю мовних засобів творчого самовираження, переважно діти використовували звуконаслідування та інтонаційне уподібнення голосу до голосу казкових персонажів. Виконання завдання було емоційним. Наприклад,

Наталя З. (ЗНМ): (російською мовою) «Он большой и сильный. Косолапый. Ревет, еще вот так говорит: «Я мед люблю». Дитина влучно використовує звуконаслідування та змінює інтонацію голосу. Діти відгадали персонажа самостійно.

Більшість дітей із ЗНМ (56,25%) обирали типових казкових персонажів та потребували допомоги експериментатора у процесі створення образів героїв. Висловлювання дітей мали завершений характер, проте вони майже не використовували мовні засоби творчого самовираження, в основному звертаючись до звуконаслідувань. Виконання завдання характеризувалося недостатньою емоційністю. Наприклад, Марьян К. (ЗНМ): «Він злий, з зубами, виє страшно», (дитина імітує, як виє вовк). Діти відгадали загаданого героя.

Значна кількість дітей із ЗНМ (33,93%) не могли виконати завдання навіть за допомогою експериментатора. Відчували значні труднощі як у процесі вибору казкового героя, так і засобів виразності для створення його образу. Проте, навіть за допомогою експериментатора, вони не використовували мовні засоби творчого самовираження. Висловлювання дітей були неемоційні, стислі та невпевнені, характеризувалися значною кількістю пауз та були позбавлені творчих елементів. Наприклад, Влад П. (ЗНМ): «Ну ... маленька, сіренька ... не знаю більше...». Діти відгадали героя за допомогою експериментатора.

Результати виконання завдання засвідчили неоригінальність мовного зображення героя. Діти відчують труднощі у виборі конкретного казкового персонажу, чи обираючи не можуть пригадати його найтипівіші риси, описати їх, та засобами творчого самовираження втілити образ казкового героя.

Кількісний та якісний аналіз результатів виконання діагностичних завдань дітьми із ЗНМ та дітьми БПМ дозволив встановити особливості використання засобів творчого самовираження.

Розглянемо особливості використання немовних засобів творчого самовираження. Найчастіше у виконанні творчих завдань діти обох досліджуваних груп використовували рухи, ходу, міміку, жести, рідше зміну пози, відтворення дій. За обсягом та якісними характеристиками використання

немовних засобів творчого самовираження діти із ЗНМ продемонстрували значно гірші показники: значна частина дітей взагалі не використовує немовні засоби творчого самовираження, або їх використання є не влучним (не відповідає ситуації, образу обраного казкового героя). Більшість дітей використовують обмежене коло засобів виразності: рухи («вуха зайця»), хода («ведмідь»), рідше – міміка («зуби вовка», «хитрі очі лисички»), що є традиційними, шаблонними та дозволяють передати узагальнений образ героя у порівнянні зі зміною пози, відтворенням дій (які не використовувалися дітьми із ЗНМ), що потребують конкретизації уявлень про героя, та відповідно актуалізації дитиною знань змісту казок.

Розглянемо особливості використання дошкільниками мовних засобів творчого самовираження.

Найчастіше діти обох досліджуваних груп використовували звуконаслідування, зміну інтонації, вигуки, рідше – пісеньки, образні вирази та порівняння. Використання мовних засобів творчого самовираження дітьми із ЗНМ мають такі особливості: менша кількість використаних засобів (у порівнянні з дітьми БПМ), значно нижчий якісний рівень використання мовленнєвих засобів творчого самовираження: переважне використання звуконаслідування (що онтогенетично відповідає ранньому та молодшому дошкільному віку) та зміна інтонації, що не завжди відповідала образу героя казки та ситуації. Вигуки діти із ЗНМ майже не використовували. Слід відзначити, що діти БПМ використовували вигуки не лише у ході виконання завдань, спрямованих безпосередньо на виявлення мовних засобів творчого самовираження. Порівняння, образні вирази та пісеньки використовувалися лише дітьми БПМ.

Для визначення загального рівня сформованості емоційно-експресивного компоненту здатності до творчого самовираження ми робили такі розрахунки.

Рівень виконання дитиною кожного окремого завдання переводили у бали і підраховували їх загальну кількість. Потім цю суму ділили на кількість завдань, тобто на 6, і визначали загальний рівень відповідно до шкали:

Високий рівень – від 3,5 (включно) до 4 (включно);

Достатній рівень – від 2,5 (включно) до 3,5 (не включно);

Середній рівень – від 1,5 (включно) до 2,5 (не включно);

Низький рівень – від 1 (включно) до 1,5 (не включно).

У відповідності до одержаних діагностичних результатів у ході констатувального етапу експерименту, нами визначені характеристики чотирьох рівнів сформованості емоційно-експресивного компоненту здатності до творчого самовираження:

Високий рівень сформованості емоційно-експресивного компоненту:

Дитина диференціює, визначає емоції; встановлює та пояснює зв'язок між емоційними станами та відповідними причинами, що їх викликали; здатна виразити емоційні стани, використовуючи вербальні та невербальні засоби. Емоційно сприймає казки, їх зміст, передає свої почуття та враження, пов'язані зі змістом казки, її героями. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; втілює цілісний образ казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження. Творчо інтерпретує засоби художньої виразності казки та використовує оригінальні незапозичені засоби створення образу в творчому процесі. Дитині властива оригінальність та індивідуальність у використанні прийомів розкриття образів і особливостей сюжету, самостійність творчого процесу. Виразно, емоційно створює яскраві образи персонажів, передає їх своєрідність за допомогою вдалого поєднання розмаїття засобів виразності.

Достатній рівень сформованості емоційно-експресивного компоненту:

Дитина здатна до диференціації, визначення емоційних станів, проте інколи відчуває труднощі у встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами, що їх викликали; вираженні емоційних станів за допомогою вербальних та невербальних засобів. Емоційно сприймає казку, передає свої почуття та враження, пов'язані з героями казки та її змістом. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; втілює цілісний образ казкового персонажу відповідними традиційними засобами творчого

самовираження. Не переносить засоби художньої виразності казки у власну творчість. Процес творчості відзначається емоційністю, обмеженістю використаних засобів створення творчого образу та не характеризується оригінальністю й індивідуальністю, засоби «втілення» носять одноманітний, традиційний характер, хоча дібрані адекватно, доцільно.

Середній рівень сформованості емоційно-експресивного компоненту:

Дитина здатна до диференціації, визначення емоційних станів, проте відчуває значні труднощі у встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами й у їх вираженні. Емоційно сприймає казку, проте реакція на її зміст, героїв є невираженою. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки; проте цілісно втілити образ казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження дитина не може. Не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості; створені за рахунок одноманітних, та не завжди влучних засобів творчого самовираження, образи казкових героїв не є яскравими та оригінальними. Процес творчості відзначається малою мірою емоційності та виразності.

Низький рівень сформованості емоційно-експресивного компоненту:

Дитина утруднюється у диференціації та визначенні емоційних станів, переважно не може встановити та пояснити зв'язок між емоційними станами та відповідними причинами, що призвели до їх виникнення. Не може за допомогою виразних вербальних та невербальних засобів передавати емоційні стани. Сприймання казки супроводжується низьким, майже невираженим емоційним реагуванням; дитина не проявляє власні почуття та враження, пов'язанні з казкою, її змістом та героями. Сприймає та розуміє емоційний стан героїв казки, проте не може відтворити образ казкового персонажу навіть за допомогою експериментатора. Не використовує засоби художньої виразності казки. Дитина не здатна створити яскравий та індивідуальний творчий образ, переважно не використовує засоби творчого самовираження або використовує їх недоречно. Процес творчості відзначається відсутністю оригінальності та майже повною відсутністю емоційності й виразності.

Результати дослідження рівнів сформованості емоційно-експресивного компоненту здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ представлені в діаграмі на рис. 2.2.

Рис. 2.2

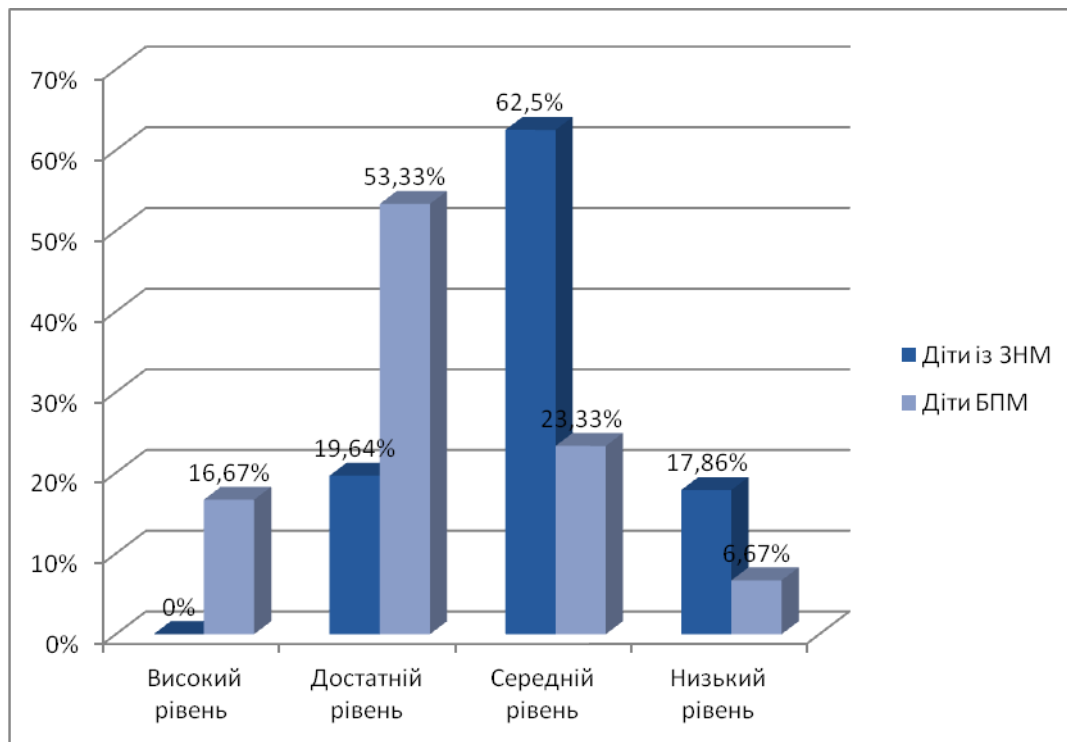


Рис. 2.2 Рівні сформованості емоційно-експресивного компоненту (у %)

Отже, як засвідчують експериментальні дані, за рівнями сформованості емоційно-експресивного компоненту здатності до творчого самовираження діти із ЗНМ продемонстрували більш низький результат у порівнянні з дітьми БПМ. Високий рівень сформованості емоційно-експресивного компоненту не був діагностований у дітей із ЗНМ, достатній – у 19,64%, середній – у 62,5% та низький – у 17,86% дітей із ЗНМ.

Для дослідження мотиваційного компоненту здатності до творчого самовираження, виконання завдань обох діагностичних серій оцінювалося відповідно виділених критеріїв та показників за чотирма рівнями (Додаток Ж). Результати кількісного аналізу виконання завдань дітьми обох досліджуваних груп представлені у Додатку 3. Якісний аналіз виконання експериментальних завдань дозволив встановити особливості мотиваційного компоненту. Самостійність, зацікавленість, стійкість інтересу до запропонованих завдань

дітей із ЗНМ та дітей БПМ значно відрізнялася. Якщо на етапі пред'явлення та розглядання картинки, ознайомлення зі змістом завдання всі діти проявляли захопленість, то на етапі його безпосереднього вирішення (обґрунтування, пояснення, встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків, добору та використання засобів творчого самовираження та ін.) діти із ЗНМ втрачали інтерес та відчували певні труднощі, потребували допомоги експериментатора.

Кількісний та якісний аналіз результатів виконання завдань дозволив виділити три основні групи факторів, що спричинили зниження мотивації дітей до творчої діяльності. Перша група – нездатність самостійно актуалізувати наявні уявлення щодо матеріалу (зміст казки та казкові образи) та засобів творчого самовираження, а як наслідок – утруднення у їх поєднанні та використанні; друга група – недостатність уявлень щодо матеріалу (зміст казки та казкові образи) та засобів творчого самовираження, можливості їх поєднання та використання; третя група – відсутність уявлень щодо матеріалу (зміст казки та казкові образи) та засобів творчого самовираження й можливості їх поєднання та використання. Для більшості дітей БПМ характерною була стійкість мотивації, вони вільно поєднували та використовували наявні уявлення щодо матеріалу (зміст казки, казкові образи) та засобів творчого самовираження. Зниження мотивації у дітей із ЗНМ у більшості випадків було обумовлене першою та другою групою факторів, рідше третьою.

Для визначення загального рівня сформованості мотиваційного компоненту здатності до творчого самовираження ми робили такі розрахунки.

Рівень виконання дитиною кожного окремого завдання переводили у бали і підраховували їх загальну кількість. Потім цю суму ділили на кількість завдань (обох серій), тобто на 12, і визначали загальний рівень відповідно до шкали:

Високий рівень – від 3,5 (включно) до 4 (включно);

Достатній рівень – від 2,5 (включно) до 3,5 (не включно);

Середній рівень – від 1,5 (включно) до 2,5 (не включно);

Низький рівень – від 1 (включно) до 1,5 (не включно).

У відповідності до одержаних діагностичних результатів виконання завдань обох серій, у ході констатувального етапу експерименту, нами визначені характеристики чотирьох рівнів сформованості мотиваційного компоненту здатності до творчого самовираження:

Високий рівень сформованості мотиваційного компоненту:

Дитина виявляє бажання проявити свою індивідуальність, що має стійкий, виражений характер. Із захопленням та натхненням виконує завдання. Проявляє творчу активність, що зберігається протягом виконання завдань. Характерна наявність стійкого інтересу до творчої діяльності, загальна творча спрямованість особистості. Дитина самостійно виконує завдання, проявляючи бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи.

Достатній рівень сформованості мотиваційного компоненту:

Дитина виявляє бажання проявити свою індивідуальність, прагнення до самовираження має виражений, відносно стійкий характер. Вона з інтересом ставиться до запропонованих завдань, проявляє творчу активність, ініціативність, захопленість, бажання фантазувати та розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, проте інколи самостійно виконати завдання не може, потребує допомоги експериментатора.

Середній рівень сформованості мотиваційного компоненту:

Дитина виявляє бажання проявити свою індивідуальність, прагнення до самовираження має виражений, проте нестійкий характер. Вона із інтересом ставиться до запропонованих завдань, проте зацікавленість швидко згасає, коли дитина стикається з труднощами під час їх виконання. Дитина проявляє творчу активність, ініціативність, захопленість, бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, проте самостійно виконати завдання у більшості випадків не може, потребує допомоги експериментатора.

Низький рівень сформованості мотиваційного компоненту:

Дитина не виявляє бажання проявити свою індивідуальність, або прагнення до самовираження має нестійкий, невиражений характер. Спостерігається незначний інтерес до творчої діяльності, низький рівень

самостійності та ініціативності, відсутність творчої активності та спрямованості, бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи. Дитина постійно потребує допомоги експериментатора.

Результати дослідження рівнів сформованості мотиваційного компоненту здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ представлені у діаграмі на рис. 2.3.

Рис. 2.3

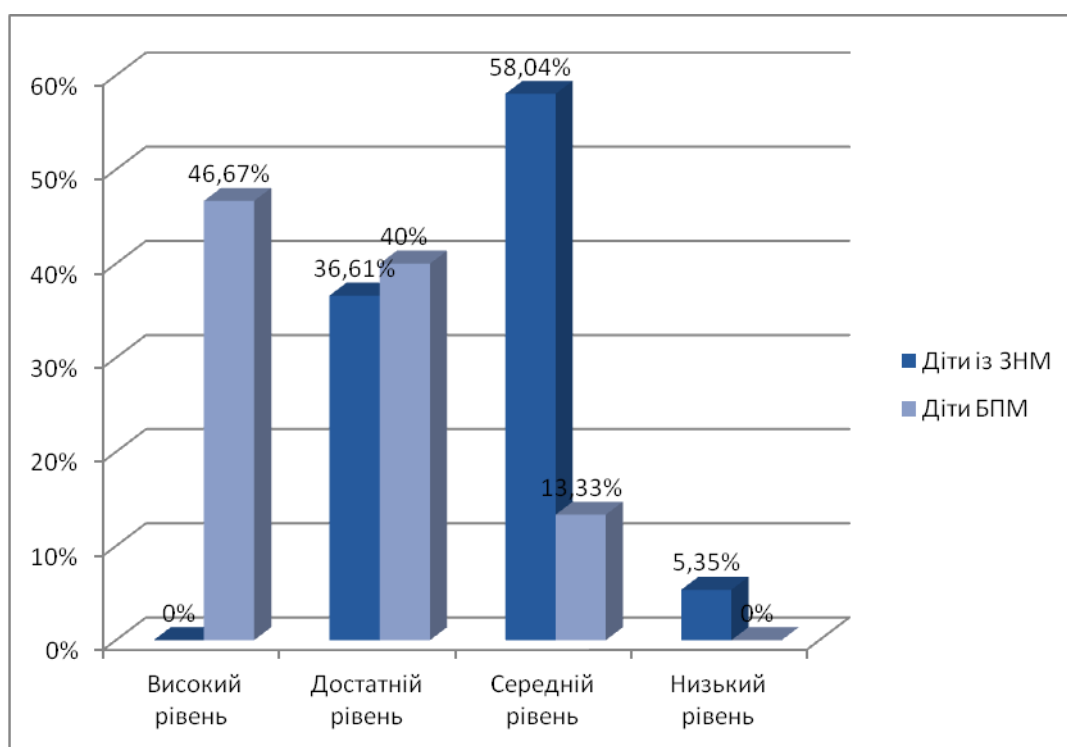


Рис. 2.3 Рівні сформованості мотиваційного компоненту (у %)

Отже, як засвідчують експериментальні дані, за рівнями сформованості мотиваційного компоненту здатності до творчого самовираження діти із ЗНМ продемонстрували більш низький результат у порівнянні з дітьми БПМ. Високий рівень сформованості мотиваційного компоненту не був діагностований у дітей із ЗНМ, достатній – у 36,61%, середній – у 58,04% та низький – у 5,35% дітей із ЗНМ.

Одержані результати обстеження обумовлені, на нашу думку, низьким рівнем обізнаності дітей із ЗНМ із казками або нездатністю (у наслідок недостатності мислення, уяви, мовлення) повноцінно використовувати наявні знання та уявлення: аналізувати зміст казки, образи персонажів;

розмірковувати, робити власні умовиводи та виражати їх; відсутністю або обмеженими уявленнями дітей щодо засобів творчого самовираження та досвідом їх використання.

За показниками сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження визначаємо рівні сформованості здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ.

Порівняльний аналіз результатів дослідження стану та особливостей здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ свідчить, що дітей із ЗНМ з *високим рівнем* сформованості здатності до творчого самовираження не виявлено, тільки 26,79% дітей із ЗНМ показали *достатній рівень*, 59,82% – показали *середній рівень* сформованості здатності до творчого самовираження, а 13,39% – *низький рівень*. Діти БПМ продемонстрували кращі показники сформованості здатності до творчого самовираження, *високий рівень* встановлений у 30% дітей, *достатній рівень* у 46,67%, а *середній рівень* – 20%, *низький рівень* сформованості здатності до творчого самовираження – 3,33%.

Результати дослідження здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ представлені в діаграмі на рис.2.4.

Рис. 2.4

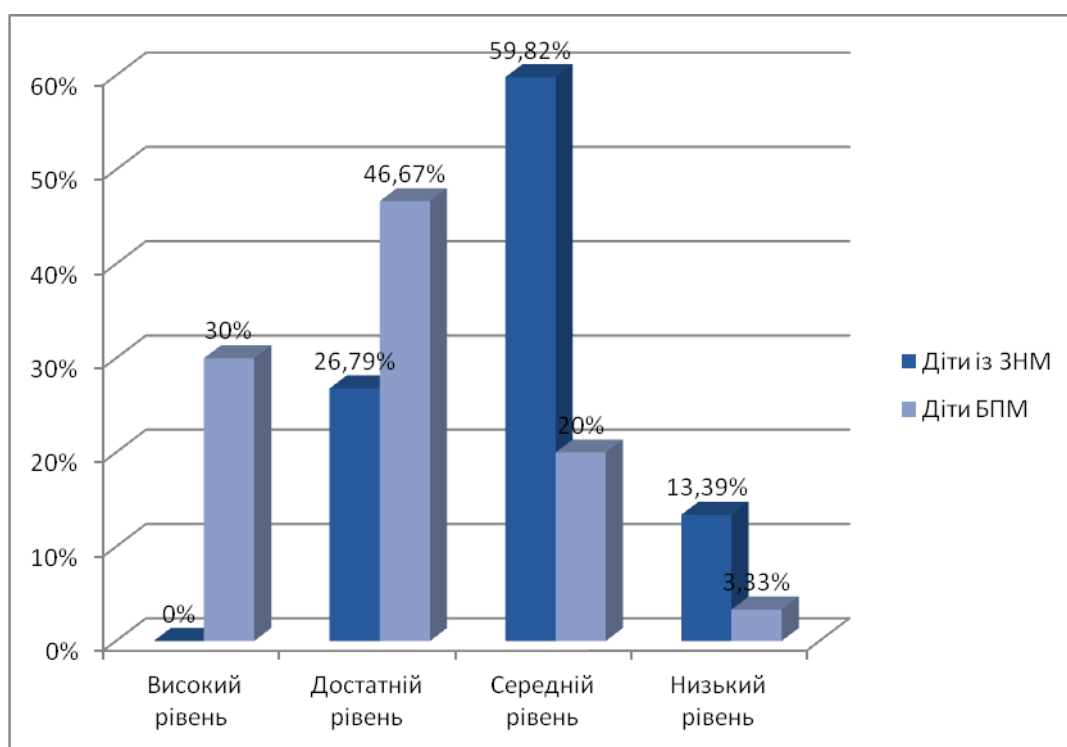


Рис. 2.4 Рівні сформованості здатності до творчого самовираження (у %)

Порівняльні дані рівнів сформованості здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ та дітей БПМ, одержані на констатувальному етапі експерименту, представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Порівняльні дані результатів констатувального етапу експерименту

Складові компоненти та рівні здатності до творчого самовираження		Досліджувані групи			
		112 дітей		30 дітей	
			%		%
		діти із ЗНМ		діти БПМ	
Когнітивний компонент	Високий	-	-	8	26,67%
	Достатній	27	24,11%	15	50%
	Середній	67	59,82%	6	20%
	Низький	18	16,07%	1	3,33%
Емоційно-експресивний компонент	Високий	-	-	5	16,67%
	Достатній	22	19,64%	16	53,33%
	Середній	70	62,5%	7	23,33%
	Низький	20	17,86%	2	6,67%
Мотиваційний компонент	Високий	-	-	14	46,67%
	Достатній	41	36,61%	12	40%
	Середній	65	58,04%	4	13,33%
	Низький	6	5,35%	-	-
Здатність до творчого самовираження	Високий	-	-	9	30%
	Достатній	30	26,79%	14	46,67%
	Середній	67	59,82%	6	20%
	Низький	15	13,39%	1	3,33%

Було обчислено індекси сформованості здатності до творчого

самовираження за формулою:

$$I_{\text{зд.тв.с.}} = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{\text{В}} + 3 \sum_{n=1}^k P_{\text{Д}} + 2 \sum_{n=1}^k P_{\text{С}} + \sum_{n=1}^k P_{\text{Н}}}{100k} \quad (2.1)$$

де $I_{\text{зд.тв.с.}}$ – індекс групового стану сформованості здатності до творчого самовираження дітей.

k – кількість досліджуваних показників (компонентів), що впливають на стан здатності до творчого самовираження, тобто $k = 3$.

$P_{\text{В}}$ – кількість дітей групи (у %), які досягли високого рівня за певним показником, $P_{\text{Д}}$ – кількість дітей групи (у %), які досягли достатнього рівня за певним показником, $P_{\text{С}}$ – кількість дітей групи (у %), які досягли середнього рівня за певним показником, $P_{\text{Н}}$ – кількість дітей групи (у %), які досягли низького рівня за певним показником. Кожному рівню було присвоєно певну кількість балів: високий – 4, достатній – 3, середній – 2, низький – 1. Показниками індексу групового стану сформованості здатності до творчого самовираження дітей виступили: 1-1,5 – низький; 1,5-2,5 – середній; 2,5-3,5 – достатній; 3,5-4 – високий.

Проведемо обчислення індексу групового стану сформованості здатності до творчого самовираження дітей із ЗНМ:

$$\begin{aligned} I_{\text{зд.тв.с.}}(\text{ЗНМ}) &= \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{\text{В}} + 3 \sum_{n=1}^k P_{\text{Д}} + 2 \sum_{n=1}^k P_{\text{С}} + \sum_{n=1}^k P_{\text{Н}}}{100k} = \\ &= \frac{3 \cdot (24,11 + 19,64 + 36,61) + 2 \cdot (59,82 + 62,5 + 58,04) + (16,07 + 17,86 + 5,35)}{100 \times 3} = \\ &= \frac{241,08 + 360,72 + 39,28}{300} = \frac{641,08}{300} = 2,1369 \end{aligned}$$

За аналогією знаходимо індекс групового стану сформованості здатності до творчого самовираження дітей БПМ:

$$I_{\text{зд.тв.с.}}(\text{БПМ}) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{\text{В}} + 3 \sum_{n=1}^k P_{\text{Д}} + 2 \sum_{n=1}^k P_{\text{С}} + \sum_{n=1}^k P_{\text{Н}}}{100k} =$$

$$= \frac{4 \cdot (26,67 + 16,67 + 46,67) + 3 \cdot (50 + 53,33 + 40) + 2 \cdot (20 + 23,33 + 13,33)}{300} +$$

$$+ \frac{3,33 + 6,67}{300} = \frac{360,04 + 429,99 + 113,32 + 10}{300} = \frac{913,35}{300} = 3,0445$$

Порівняння індексів групового стану сформованості здатності до творчого самовираження дітей із ЗНМ і БПМ подані в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Порівняльні дані індексів групового стану сформованості здатності до творчого самовираження на констатувальному етапі експерименту

Група	Індекс групового стану сформованості здатності до творчого самовираження			
	Низький 1-1,5	Середній 1,5-2,5	Достатній 2,5-3,5	Високий 3,5-4
Діти із ЗНМ	-	2,1369	-	-
Діти БПМ	-	-	3,0445	-

Як показує результат констатувального етапу експерименту, відсутні показники високого індексу групового стану сформованості здатності до творчого самовираження в обох групах дітей. Індекс групового стану сформованості здатності до творчого самовираження в групі дітей із ЗНМ становить 2,1369, що відповідає середньому показнику, тоді як у групі дітей БПМ цей показник становить 3,0445, що відповідає достатньому показнику.

Отже, дані експерименту підтверджують, що діти із ЗНМ мають нижчий рівень сформованості здатності до творчого самовираження на відміну від дітей БПМ. Для перевірки обчислимо відсоткову різницю індексів за формулою:

$$V_r = \frac{I_{зд.тв.с.}(БПМ) - I_{зд.тв.с.}(ЗНМ)}{I_{зд.тв.с.}(БПМ)} \cdot 100\% \quad (2.2)$$

V_r – відсоткова різниця індексів: дітей із ЗНМ та дітей БПМ.

$$V_r = \frac{3,0445 - 2,1369}{3,0445} \cdot 100\% = 29,81\% \approx 30\%$$

Відсоткова різниця індексів становить 30 %, що свідчить про досить велику різницю в сформованості здатності до творчого самовираження дітей із ЗНМ та дітей БПМ.

Оскільки загальний рівень оцінки всієї групи в цілому визначається середнім показником, то для визначення наявності різниці між оцінками виконання завдань у різних групах порівнюються їх середні оцінки від усіх представників групи. Для перевірки використовується t-критерій Стьюдента. Досліджувані групи обрані випадковим чином з однієї і тієї ж генеральної сукупності (діти одного віку). Порівнювані вибірки (діти із ЗНМ та діти БПМ) незалежні. Об'єми вибірок досить великі $n \geq 30$ ($n_1 = n_{ЗНМ} = 112; n_2 = n_{БПМ} = 30$).

Сформулюємо гіпотези. Нульова гіпотеза (H_0): різниця між середніми оцінками (середнє значення набраних балів) у досліджуваних групах дітей із ЗНМ та дітей БПМ не істотна і спричинена випадковими причинами. Альтернативна гіпотеза (H_A): різниця між середніми значеннями набраних балів двох груп істотна.

Для прийняття нульової чи альтернативної гіпотези про наявність різниці між середніми необхідно порівняти розрахункове значення $t_{емн}$ із критичним $t_{кр}$. Розподіл критичного значення t-критерію залежить від рівня значущості оцінки α та кількості ступенів свободи $k = n_1 + n_2 - 2$.

В нашому випадку $\alpha = 0,05$, $k = 112 + 30 - 2 = 140$. Критичне значення $t_{кр}(\alpha, k) = t_{кр}(0,05; 140) = 1,97$. Якщо $|t_{емн}| \leq t_{кр}(\alpha, k)$, то нульову гіпотезу H_0 приймають: різниця між середніми оцінками (середнє значення набраних балів) у досліджуваних групах дітей із ЗНМ та дітей БПМ не істотна і спричинена випадковими причинами. Якщо $|t_{емн}| > t_{кр}(\alpha, k)$, то нульову гіпотезу H_0 відхиляють, і приймають альтернативну гіпотезу H_A . Тобто різниця між середніми оцінками в двох групах істотна і з ймовірністю помилки $\alpha = 0,05$

можна стверджувати, що діти із ЗНМ мають істотно нижчий рівень здатності до творчого самовираження на відміну від дітей БПМ [31, с. 607].

Обчислені значення представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розрахунок значущості різниці між середніми оцінками констатувального експерименту

Показник	Діти із ЗНМ			Діти БПМ			t_{emp}	Висновок
	Кількість спос- тережень n_x	Середній бал (\bar{x})	Дисперсія (D_x)	Кількість спос- тережень n_y	Середній бал (\bar{y})	Дисперсія (D_y)		
Когнітивний компонент	112	2,08	0,395	30	3	0,6	6,7	$6,7 > t_{кр}$ Н ₀ відхиляємо, Н _A приймаємо. Різниця значуща для $\alpha = 0,05$
Емоційно-експресивний компонент	112	2,02	0,375	30	2,8	0,627	5,8	$5,8 > t_{кр}$ Н ₀ відхиляємо, Н _A приймаємо. Різниця значуща для $\alpha = 0,05$
Мотиваційний компонент	112	2,31	0,322	30	3,33	0,489	8,2	$8,2 > t_{кр}$ Н ₀ відхиляємо, Н _A приймаємо. Різниця значуща для $\alpha = 0,05$
Здатність до творчого самовираження	112	2,13	0,384	30	3,03	0,632	6,6	$6,6 > t_{кр}$ Н ₀ відхиляємо, Н _A приймаємо. Різниця значуща для $\alpha = 0,05$

На основі даних таблиці ми можемо зробити висновки: за загальним

станом сформованості здатності до творчого самовираження приймаємо альтернативну гіпотезу. Зі ймовірністю 95% можна стверджувати, що загальний рівень оцінки в групі дітей із ЗНМ дійсно значимо (на рівні $\alpha = 0,05$) відрізняється від групи дітей БПМ. Різниця між середніми спричинена різницею між станом сформованості здатності до творчого самовираження у двох групах, а не випадковою похибкою даних внаслідок їх вибіркової оцінки.

Статистичні обчислення результатів констатувального етапу експерименту за t-критерієм Стьюдента підтвердили, що загальний рівень сформованості здатності до творчого самовираження в групі дітей із ЗНМ значимо відрізняється від групи дітей БПМ.

Отже, на сучасному етапі розвитку корекційної освіти, зокрема логопедії, особливе місце посідають проблеми розробки та впровадження нових підходів не лише до розвитку та корекції мовлення, а й формування цілісної гармонійної особистості дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення. Одержані результати експериментальної діагностики показали, що здатність до творчого самовираження без спеціальної корекційної роботи у дітей із порушеннями мовлення розвивається недостатньо. Це зумовлює необхідність впровадження у практику роботи ДНЗ спеціальної системи корекційної роботи, спрямованої на формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення. Теоретичне обґрунтування, педагогічні умови впровадження системи такої роботи, а саме методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки, а також експериментальне дослідження ефективності авторської методики корекційної роботи представлене у третьому розділі дисертаційного дослідження.

Висновки до другого розділу

Розроблена методика діагностики здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення передбачала дослідження стану сформованості її основних компонентів, а саме: когнітивного, емоційно-експресивного та мотиваційного відповідно до визначених критеріїв та

показників.

За результатами констатувального етапу експерименту було встановлено, що дошкільники з порушеннями мовлення мають значно нижчий рівень сформованості здатності до творчого самовираження, порівняно з дітьми без мовленнєвої патології. Відсоткова різниця індексів групового стану сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із ЗНМ та дошкільників БПМ становить 30 %, що свідчить про досить велику різницю в сформованості здатності до творчого самовираження у дітей старшого дошкільного віку.

Порівняльне вивчення стану та особливостей здатності до творчого самовираження у дошкільників із ЗНМ та дошкільників БПМ показало, що високий рівень сформованості здатності до творчого самовираження не був виявлений у дітей із ЗНМ. Потрібно відзначити, що високий рівень сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників БПМ був діагностований у 30% дітей. Зауважимо, що здатність до творчого самовираження проявлялася у нерозривній єдності використання мовних та немовних засобів творчого самовираження, що доповнювали одне одного. Достатній рівень виявлений у 26,79% дітей, низький – у 13,39% дітей із ЗНМ.

Переважає більшість – 59,82% дітей із ЗНМ знаходиться на середньому рівневі здатності до творчого самовираження. Діти із ЗНМ виявляють бажання проявити свою індивідуальність, прагнення до самовираження має виражений, проте нестійкий характер. Вони з інтересом ставляться до запропонованих завдань, проте зацікавленість швидко згасає, коли виникають труднощі під час їх виконання. Діти проявляють творчу активність, ініціативність, захопленість, бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, проте самостійно виконати завдання у більшості випадків не можуть, потребують допомоги експериментатора.

Зв'язне мовлення дітей містить значну кількість лексико-граматичних помилок. Характерна недостатня розгорнутість самостійного висловлювання, що вкладається в декілька речень. Діти майже не вживають поширені речення і

складні конструкції; не використовують слова яскравого семантичного забарвлення. Дітям властива репродуктивна уява, вони здатні відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей низький, самостійно створити нові образи діти не можуть. З допомогою експериментатора здатні до аналізу та синтезу, до умовиводів, встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Виявляють недостатній (у відповідності до програмових вимог) рівень обізнаності із казками; з допомогою аналізують, оцінюють їх зміст та образи головних героїв, проте частково обґрунтовують та мотивують своє відношення, навіть з допомогою експериментатора.

Діти здатні до диференціації, визначення емоційних станів, проте відчувають значні труднощі у встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами й у їх вираженні. Емоційно сприймають казку, проте реакція на її зміст, героїв є невираженою. Сприймають та розуміють емоційний стан героїв казки, проте цілісно втілити образ казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження не можуть. Не використовують засоби художньої виразності казки у власній творчості; створені за рахунок одноманітних, та не завжди влучних засобів творчого самовираження, образи казкових героїв не є яскравими та оригінальними. Процес творчості відзначається малою мірою емоційності та виразності.

Отже, одержані в результаті експериментального дослідження кількісні та якісні дані вказують на необхідність пошуку ефективних засобів та розробки спеціальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНСЦЕНУВАННЯ КАЗКИ

3.1. Теоретичне обґрунтування методики формувального етапу експерименту

Реформування сучасного освітнього простору в Україні, зокрема його дошкільної ланки, висуває досить високі вимоги до рівня підготовленості дитини до життя, ступеня її компетентності, необхідного для активної та повноцінної участі в житті соціуму. Ці вимоги стосуються всіх сфер життєдіяльності дошкільника: взаємодії та гармонії з оточуючою його реальністю та власним внутрішнім світом. З огляду на це, освітньо-виховний процес спрямований на розвиток творчого потенціалу дитини, її здібностей та інтересів. Пріоритетним напрямом є виховання творчої, естетично багатой особистості, яка у змозі вирішувати актуальні та масштабні завдання не тільки власного сьогодення, а й сприяти процвітанню всієї нації.

Мова, як універсальний інструмент, за допомогою якого людина будує у власній свідомості картину світу, усвідомлює індивідуальне та соціальне буття; як фундаментальна суспільна інституція, що пов'язує всі сфери існування соціуму та є обов'язковою передумовою його розвитку, є потужним двигуном прогресу людської цивілізації. Оволодіння мовою розглядається як один із чинників, від якого безпосередньо залежить положення людини в суспільстві, її місце в соціальній ієрархії [82, с. 14, 17].

Вченими доведено, що дошкільний вік є сензитивним періодом для мовленнєвого розвитку дитини. Дослідження науковців: А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикова, О. Кононко, С. Лаврентьєвої, Н. Пахомової, Л. Пироженко, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет присвячені актуальній проблемі формування готовності дошкільників із нормальним та порушеним

психофізичним розвитком до шкільного навчання, зокрема, питанню формування мовленнєвої готовності, що є одним із компонентів готовності до навчання у школі та показником когнітивного розвитку дитини. Мовленнєва готовність забезпечує не лише успішну соціальну адаптацію, але й є інструментом засвоєння шкільних знань [249, с. 293].

До мовленнєвої компетенції дитини вчені відносять уміння адекватно і доречно практично користуватися мовою у конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання та інше), використовувати з цією метою як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення (А. Богуш) [39, с. 103]. У зв'язку із цим актуальним стає питання надання можливості дитині з порушеннями мовлення досягти необхідного рівня компетентності, що забезпечить її соціальну адаптацію та гармонію із зовнішнім та власним внутрішнім світом.

Як відомо, загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) об'єднує різні за етіологією та глибиною мовленнєві порушення. Характерною для ЗНМ є наявність психофізіологічної, психологічної та мовленнєвої симптоматики. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до організації та здійснення корекційного впливу. Науковці підкреслюють, що оволодіння мовленням є необхідною умовою становлення та розвитку особистості дитини (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, З. Ленів, Н. Манько, Н. Пахомова, Т. Піроженко, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). Навіть незначні розлади мовленнєвої функції призводять до формування негативних особливостей психоемоційної та особистісної сфери дитини, утруднюють взаємодію з навколишнім світом і порушують мислення, чим зміщують часові межі становлення відповідних віку видів діяльності й свідомості, деформують особистісний розвиток [165, с. 69].

Вивчення, аналіз й узагальнення наукової літератури дозволили встановити, що творче самовираження – це складний особистісний феномен, який проявляється на вербальному і невербальному рівнях та залежить від сформованості когнітивних процесів, зокрема мовлення, емоційно-вольової

сфери та володіння засобами творчого самовираження (К. Абульханова-Славська, М. Аніщук, Л. Березовська, Н. Гавриш, І. Зимня, Л. Середюк, Д. Узнадзе та ін.).

Результати конструктивно-моделюючого етапу дослідження засвідчили, що рівень сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із ЗНМ значно відрізняється від дошкільників БПМ. Одержані експериментальні матеріали свідчать про те, що діти із ЗНМ є досить неоднорідною категорією за рівнем сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження (мотиваційного, когнітивного, емоційно-експресивного).

Аналіз науково-методичної літератури показав, що формування та розвиток мовленнєвої функції, когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери у дітей із мовленнєвими порушеннями спонтанно не відбувається, та можливий лише в умовах цілеспрямованого корекційного навчально-виховного процесу (Р. Лалаєва, З. Ленів, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Федоренко, М. Шеремет та ін.).

Вирішення означеної проблеми вимагає використання традиційних методик розвитку та корекції мовлення дітей із ЗНМ (Б. Гріншпун, Н. Жукова, Л. Єфіменкова, Р. Левіна, Н. Нікашина, Є. Соботович, Л. Трофименко, Т. Філічева, Л. Фомічова, Г. Чиркіна, С. Шаховська, А. Ястребова та інші вчені) та розробку нових особистіснозорієнтованих корекційних методик, які б були спрямовані на коригування мовлення та розвиток особистісної сфери дітей із ЗНМ.

Відомо, що процес формування мовлення дитини із ЗНМ має базуватися на таких положеннях:

- виявлення ранніх ознак недорозвинення мовлення та його вплив на загальний психічний розвиток;
- своєчасне попередження потенційно можливих відхилень на основі аналізу структури мовленнєвого недорозвинення, співвідношення порушених та збережених ланок мовленнєвої діяльності;

- урахування соціально обумовлених наслідків дефіциту мовленнєвого спілкування;
- урахування закономірностей формування дитячого мовлення в нормі;
- взаємопов'язане формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення;
- диференційований підхід у логопедичній роботі з дітьми, які мають ЗНМ різноманітної етіології;
- єдність формування мовленнєвих процесів, мислення та пізнавальної активності;
- одночасний корекційно-виховний вплив на сенсорну, інтелектуальну та емоційно-вольову сферу дітей [121, с. 625-626].

Дослідженнями науковців обґрунтований вагомий вплив творчої діяльності на формування, розвиток та корекцію особистості дитини (А. Богуш, М. Бурно, О. Вознесенська, Н. Гавриш, А. Гнезділов, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, З. Ленів, О. Матюшкін, С. Миронова, В. Моляко, В. Сухомлинський, С. Чемортан та ін.). Л. Виготський відзначає, що «гра... розкривається як одна з форм дитячої творчості. ... Дитина в грі завжди творчо перетворює дійсність. ... І це перетворення дійсності в грі завжди спрямовується емоційними запитамі дитини» [51, с. 314]. Вчені підкреслюють синкретичність ігрової діяльності й творчості у період дошкільного дитинства й науково-практичним шляхом доводять їх вплив на розвиток мислення, мовлення, уяви та емоційної сфери дитини (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Рубінштейн та ін.).

Учені зазначають, що прояви творчості в дошкільному віці залежать від рівня розвитку психічних процесів, які впливають на характер творчих дій, самі ж психічні процеси вдосконалюються у творчій діяльності (Л. Виготський, Л. Венгер, Н. Гавриш, О. Дяченко, О. Запорожець, О. Кононко, С. Кулачківська, Г. Костюк, Г. Люблинська, В. Мухіна, С. Рубінштейн та ін.). Отже, як доводить Н. Гавриш, інсценування казки (як вид художньо-мовленнєвої діяльності, зокрема театральнo-мовленнєвої) потребує відповідного рівня розвитку

мовлення, мислення, уяви й емоційно-вольової сфери та водночас забезпечує їх гармонійний та ефективний розвиток [53].

Розглянуті положення об'єктивують необхідність та доцільність створення методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення в процесі інсценування казки.

Метою формувального етапу експерименту було розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки, визначити педагогічні умови, що забезпечать можливість підвищення ефективності корекційного навчально-виховного процесу.

Формування розглядається вченими як надання певної форми, завершеності процесу становлення особистості, досягнення нею певного рівня зрілості та стабільності. Формування є процесом становлення людини як соціальної істоти під впливом різноманітних факторів, у тому числі соціальних, психологічних та педагогічних [257]. Процеси формування, розвитку і виховання особистості взаємопов'язані та взаємозумовлені. Отже, формування вчені визначають як результат, як продукт організованого цілеспрямованого педагогічного впливу.

О. Леонтьєв зазначає, що формування здібностей є складним процесом активного присвоєння людиною суспільно-історичного досвіду, кристалізованого в зовнішньому об'єктивному світі, у тому числі й у світі мистецтва, що виражає в собі людську природу. Оволодіння цим світом, присвоєння його людиною і є процес, у результаті якого втілені в зовнішній формі вищі людські здібності стають внутрішнім надбанням особистості, її здібностями, складовими її індивідуальності. Здібності вчений розглядає як властивість, готову до прояву, до функціонування [118].

Здібності визначаються вченими як індивідуально-психічні властивості особистості, що виявляються, розвиваються в цілеспрямованій діяльності і зумовлюють успішність її здійснення (Б. Ананьєв, Л. Венгер, Л. Виготський,

О. Дяченко, О. Кононко, Г. Костюк, Б. Теплов, С. Рубінштейн). В. Тарасун погоджується з вченими (В. Ананьєв, А. Ковальов, Г. Костюк, В. М'ясищев, В. Крутецький, О. Леонт'єв, Н. Лейтес, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.) щодо положення про взаємозв'язок здібностей і діяльності, про можливість їх формування та розвитку тільки в діяльності, а також про залежність успішного виконання певного виду діяльності від забезпечення її не окремими здібностями, що незалежні одна від одної, а від наявності та рівня розвитку комплексу здібностей. Здібності дослідниця визначає як індивідуально-психофізіологічні механізми діяльності та підкреслює що, завдяки забезпеченню відповідності механізму і характеру діяльності, шлях формування знань, умінь і навичок та розвиток самих здібностей може бути значно ефективнішим, провідну роль у цьому процесі В. Тарасун відводить методам навчання [219]. М. Татаренко підкреслює, що успішність особистості у певному виді діяльності залежить від якісно-своєрідного поєднання здібностей, яке може бути індивідуальним і навряд чи можна визначити оптимальну комбінацію окремих здібностей, яка забезпечить ефективність діяльності [220]. Ми розглядаємо творче самовираження як особистісний феномен, у якому органічно поєднані загальні і спеціальні здібності, які мають для кожної особистості відмінне від інших, своє, оригінальне поєднання.

Методика формування здатності до творчого самовираження у процесі інсценування казки базується на системі принципів: загально-дидактичних: особистіснозорієнтованого та індивідуального підходів, природовідповідності, всебічного розвитку особистості, доступності, наочності, науковості, наступності та систематичності, взаємозв'язку навчання і розвитку, когнітивної спрямованості, співробітництва, свідомості та активності (Ю. Бабанський, Я. Коменський, І. Лернер, В. Оніщук, І. Песталоцці, А. Реан, М. Скаткін, К. Ушинський, Г. Щукіна, В. Ядешко); спеціальних логодидактичних принципах: онтогенетичний, етіопатогенетичний, діяльнісний, комплексності, систематичності, диференційованого підходу, поетапності, опори в навчанні на збережені аналізаторні системи; структурно-динамічного вивчення,

використання обхідного шляху (Н. Власова, Г. Волкова, Р. Левіна, Є. Собонович, В. Тарасун, М. Хватцев, М. Шеремет)

Оскільки, інсценування казки є складовим компонентом художньо-мовленнєвої діяльності (А. Богуш, Н. Гавриш), вважаємо доцільним враховувати принципи організації художньо-мовленнєвої діяльності й керівництва нею педагогом у ситуації організованого навчання, які запропоновані Н. Гавриш, та дещо інтерпретовані із врахуванням специфіки нашого дослідження. Розглянемо їх:

Принцип «відкритого» літературно-мовного простору. Реалізація означеного принципу передбачає врахування особливостей психічного розвитку дитини (її мотиваційної сфери, розвитку уяви, образного мислення), усвідомлення значення гри як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку. Н. Гавриш зазначає, що дошкільник пізнає світ крізь різноманітно організовану пізнавальну діяльність, у якій важливе місце займає саме гра, як засіб засвоєння закономірностей предметного та соціального оточуючого світу. Казка є багатим ґрунтом для розвитку дитячої гри, дитина занурюється в текст, вважає себе одним із героїв, програє ті моменти твору, які справили на неї найсильніше враження. Отже, необхідно допомогти дитині відчуту «відкритість» літературно-мовного простору, його готовність до змін, корекції, розвитку. Дійовий творчий підхід змінює ставлення дитини до твору, спонукає творчу активність і вимагає активних методів навчання.

Принцип образної єдності. Ознайомлення дітей із літературними творами (казками), їх специфічними особливостями вводить дитину в світ художніх образів, усвідомлення яких поглиблюється в театральній діяльності, що сприяє розвитку творчої уяви, а також формує вміння використовувати різноманітні мовні засоби. Основу стратегії розвитку здатності до творчості в процесі художньо-мовленнєвої діяльності складає розвиток у дітей суб'єктивного, творчого ставлення до художньої літератури, джерелом якого є проблематизація розвинутого художнього образу. Необхідно створити у дітей динамічне уявлення про художній образ, використовуючи об'єднані єдиним

художнім образом казки, аналізуючи динаміку зміни образу в рамках одного тексту, допомогти усвідомити взаємозв'язок різних форм образного втілення (слово, рух, малюнок, звук, скульптура тощо). Вчена підкреслює, що через рухи та інші засоби образного втілення діти не лише емоційно включаються в творчу діяльність, а й намагаються висловити своє розуміння художнього образу, яке вони не можуть відобразити у слові, що полегшує для дитини розуміння складної природи розвитку образу. У процесі сприймання художнього твору чи його художнього аналізу, творчої гри з ним, доцільно організувати творчий діалог про твір, створити умови для самостійного комбінування дітьми образних елементів різноманітних інтерпретацій художніх образів, що дозволяє дітям усвідомити їх неповторність, варіативність та індивідуальність.

Принцип емоційно-когнітивної готовності до творчої діяльності. Творчий процес можливий лише за умови, якщо дитина психологічно і в пізнавальному плані підготовлена до нього, адже виразити дитина здатна тільки ті образи, які вже виникли в її уяві в результаті активних інтелектуальних дій. Необхідно, щоб у колективному творчому діалозі, що передує творчому процесу, з'явилися образи уяви. Доцільно актуалізувати уявлення, пов'язані з цими образами, актуалізувати необхідний для процесу творення словник, завдяки використанню активних методів навчання стимулювати розумову діяльність. Дитина в такому «розігрітому», підготовленому стані із задоволенням вступає у творчий процес. Підвищується результативність, успішність її діяльності [53, с. 293-295].

Принцип діалогічного навчання. Реалізація принципу передбачає активність дитини у цілеспрямованому педагогічному процесі, оскільки зміст навчання (знання, конкретні вміння і навички, що засвоюють діти на заняттях та поза ними) не подається тільки в готовому вигляді, дитина засвоює його шляхом активного пошукового процесу.

Принцип партнерства. Передбачає стимулювання дитини до самостійного набуття знань, умінь та навичок. Н. Гавриш підкреслює, що педагог і діти мусять бути партнерами, така співпраця надихає дітей, стимулює їх активність

та творчі прояви.

Принцип радісного навчання. Передбачає підтримку позитивної емоційної атмосфери в групі; необхідність допомогти дітям відчувати радість пізнання, відкриття, творення, пережити почуття інтелектуального, духовного задоволення від вдалого самостійного вирішення складних мовленнєвих та розумових завдань. Дитина охоче займається тією діяльністю, в якій досягає успіху, це надихає її на нові перемоги, отже доцільним є створення та підтримка ситуації «успіху».

Принцип активного включення кожного в навчальний процес. Передбачає рух уперед, активність і самостійність, ініціативу кожного в загальній справі, на створення умов для самоствердження, самореалізації особистості дитини. Ефективною є така організація, за якої кожній дитині в загальній справі знайдеться посилене завдання, від виконання якого залежатиме загальний успіх. Такі методи навчання мови, як полілог, колективний етюд зорієнтовані на активну участь кожного. Жодна пропозиція, варіант вирішення завдання, жодне слово дітей не можуть залишитися не почутими.

Принцип активного включення сім'ї в освітній процес дошкільного закладу. Зацікавленість батьків значущою для дитини справою, включення в неї позитивно впливає на стосунки батьків і дітей, на процес розвитку дитини. Сім'я вчиться дбайливо і з повагою ставитися до процесу і продуктів дитячої творчості [53, с. 300-302].

Як бачимо, означені принципи знаходяться в тісному взаємозв'язку. Дотримання та реалізація цих принципів у процесі побудови та впровадження експериментальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки можуть бути запорукою її ефективності.

Дослідженнями Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет доведено, що навчання (дітей як з нормальним розвитком так із особливостями психофізичного розвитку) має спиратися на актуальний рівень

розвитку дітей та бути спрямованим на зону найближчого розвитку (потенційні можливості). В. Тарасун підкреслює, що доцільним та об'єктивно необхідним є також врахування «поля недорозвинення» [219]. Спираючись на розглянуті положення, ми в процесі розробки методики формувального етапу експерименту, використовуючи результати діагностики на етапі констатувального експерименту, прогнозували «поля труднощів у навчанні» – найближчі та віддалені з подальшим їх запобіганням шляхом інтенсивного розвитку достатньо зрілих психічних процесів і функцій.

Основною формою організації експериментального навчання нами обрані заняття, побудовані з урахуванням загальнодидактичних та спеціальних принципів, програмових вимог дошкільного закладу та опори на збережені достатньо зрілі (сформовані) компоненти психофізичного розвитку дитини із ЗНМ. Принципово важливим, на нашу думку, є розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи та особливо – зв'язного мовлення; стимулювання та навчання дітей виражати свої думки, настрої, переживання логічно, граматично правильно та лексично влучно, просодично яскраво. Особлива увага має приділятися також доцільному використанню мимики, жестів, пози, ходи і т.д.

З. Ленів, спираючись на аналіз методологічних засад корекції мовлення у дітей дошкільного віку, розроблених Н. Жуковою, Р. Левіною, Ф. Рау, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Федорович, Т. Філічевою, М. Хватцевим, Н. Чевельовою, Т. Чиркіною, М. Шеремет, зауважила, що логопедичні заняття – це логічна структура, яка базується на засадах як загальної так і спеціальної дошкільної педагогіки та спирається на вимоги, яких ми дотримувалися під час планування та проведення занять:

- визначення теми та мети заняття;
- виділення предметного, дієслівного словника, словника ознак, які діти мають засвоїти в активному мовленні;
- підбір лексичного та граматичного матеріалу з урахуванням теми та мети заняття, етапу корекційного навчання, індивідуального-диференційованого підходу до мовленнєвих та психофізичних можливостей

кожної дитини;

- визначення основних етапів занять, враховуючи їх взаємозв'язок та взаємообумовленість:

I. Організаційний момент. Формування у дітей бажання спілкуватися з логопедом, налаштування: 1) активізація уваги до заняття, 2) актуалізація опорних знань дитини, 3) введення в тему (кожна дитина має усвідомлювати тему заняття);

II. Основна частина. Безпосередня реалізація мети заняття: 1) подача нового матеріалу, 2) вправління, 3) фізкультхвилинка, 4) закріплення, 5) повторення;

III. Заключна частина. Підведення підсумку заняття: 1) перевірка знань, 2) оцінювання роботи дітей, 3) настанова на наступні заняття, похвала, заохочення, тощо);

- наявність навчального матеріалу та послідовне закріплення нового матеріалу;

- забезпечення поступової зміни видів мовленнєвих та мовно-мисленнєвих завдань зростаючої складності;

- включення в заняття різноманітних ігрових та дидактичних вправ з елементами змагання, контролю за своїми діями та діями товаришів;

- врахування зони найближчого розвитку дошкільника, потенційних можливостей для розвитку розумової діяльності, складних форм сприймання;

- передбачення засобів, які забезпечують за індивідуального підходу до дітей, залучення їх в активне мовлення та пізнавальну діяльність;

- систематичне повторення засвоєного мовленнєвого матеріалу [114, с. 131-135].

Дослідниця підкреслює, що корекційна робота з розвитку лексики, граматики та зв'язних висловлювань є ефективною за умови фронтально-підгрупових занять (групи дітей по 4-5 осіб із однорідними порушеннями чи рівнем навчальних досягнень) [114].

Визначаючи стратегію формувального експерименту ми спиралися на

методологічне положення про взаємовплив та взаємозв'язок мовлення, мислення, уяви та емоційної сфери дитини й творчої діяльності; формування художнього сприймання казки та творчості.

Процес художньо-естетичного сприймання науковці (А. Богуш, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н. Гавриш, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Ушакова, С. Чемортан та ін.) визначають одним із обов'язкових компонентів, основою, що забезпечує здійснення виконавчої діяльності й творчості, в яких дитина втілює здобуті у процесі сприймання художні уявлення, образи, виражає почуття і враження. Вчені підкреслюють, що якість виконавчої та творчої діяльності залежить від глибини та якості художнього сприймання (О. Амацьєва, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Запорожець, О. Никіфорова, О. Ушакова, С. Чемортан, А. Шибицька та ін.). Н. Гавриш за результатами дослідження мовленнєво-творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку зазначає, що розвиток творчої діяльності спирається на певний когнітивний досвід, освіченість, обов'язковий мінімальний рівень знань і вмінь у певній діяльності, що складають підґрунтя творчості [53, с. 305].

Л. Венгер, А. Венгер зазначають, що для творчого втілення казкового змісту принципово важливим є проникнення в сутність, зміст твору; дитині необхідно навчитися відтворювати манери та характер персонажів, використовуючи міміку, жести, інтонацію. На думку вчених, це потребує навмисного, свідомого втілення та зображення героїв, такого, котре цілком зрозуміле іншим; необхідним є проведення роботи спрямованої на оволодіння дітьми засобами втілення [36].

Гру дітей у процесі театралізованих ігор вчені порівнюють із грою акторів. Л. Виготський підкреслює, що діяльність актора є своєрідною «творчістю психофізіологічних станів», ключове місце у цій діяльності посідають почуття, які він переживає та відтворює [49]. Емоція, як зазначав Л. Виготський, завжди має деяке зовнішнє тілесне та «психологічне» вираження, отже емоції та почуття пов'язані не тільки з відповідними мімікою

й іншими зовнішніми проявами, але й із образами, уявленнями [51, с. 313]. Відповідно, впливаючи на емоційно-почуттєву сферу дитини з порушеннями мовлення, ми одночасно стимулюємо розвиток когнітивних процесів.

К. Станіславський підкреслює мимовільність почуття, що виникає та зображується у процесі сценічного дійства. На думку вченого, почуттю не можна наказати, людина не має безпосередньої влади над почуттями (як над рухом або над асоціативним процесом). Проте Л. Гуревич, погоджуючись із цим твердженням зазначає, що якщо почуття не можна викликати довільно та безпосередньо, його можна «виманити», звернувшись до уявлень; шлях до оволодіння емоціями та почуттями лежить у створенні складної системи уявлень, понять та образів, до складу яких вони входять, що забезпечує своєрідний психологічний колорит означеній системі в цілому та її зовнішньому вираженні [49]. Цілком очевидним стає доцільність і можливість стимулювання та підключення мисленнєвої діяльності у творчому процесі, що дозволить зовнішнє й психологічне вираження емоцій та почуттів втілити за допомогою відповідних мовних і немовних засобів творчого самовираження, адже, як зазначає Л. Виготський, «... сильна думка про яку-небудь майбутню дію або вчинок мимовільно виявляється в позі або жесті ... Рух очей і напруження мускулатури завжди збігаються з тим напрямом, у якому звернена думка». Вчений підкреслює, що «... чим сильніше й напруженіше думка, тим ясніше її рухова природа» [51, с. 187, 189].

В. Тарасун, розглядаючи питання корекційно-превентивного навчання, спираючись на дослідження О. Лурії, І. Сеченова, І. Філімонова відзначає, що в умовах нормального протікання будь-якої форми психічної діяльності, зокрема навчальної, процеси сприймання та складні форми пізнавальної діяльності потребують спільної роботи аналізаторів для здійснення синтезу сигналів від різних аналізаторів у цілісні динамічні системи. У таких «зонах перекриття» синтетична діяльність здійснюється на новому, більш високому рівні, набуває загальні форми, що дозволяє виділити два основні види синтетичної діяльності – симультанний і сукцесивний. Вченою встановлено, що для більшості дітей із

порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) характерними є достатньо зрілі симультанні структури, що лежать в основі таких психічних функцій, як конструктивний праксис, наочно-образне мислення, розуміння «зворотних» логіко-граматичних конструкцій та ін. Синтез окремих елементів у симультанні та сукцесивні групи може мати місце як у процесі безпосереднього сприймання, так і під час утримання слідів попереднього досвіду в пам'яті, так і виконання складних інтелектуальних операцій. На думку вченої, це дає підставу говорити про перцептивний, мнестичний та інтелектуальний рівні основних видів синтетичної діяльності і визначати, які дії та операції кожний з них забезпечує.

В. Тарасун пропонує концепцію корекційно-превентивного навчання, яка реалізується за трьома етапами:

Перший етап – розвиток симультанного та сукцесивного синтезу, які забезпечують якість та плавність протікання мовленнєвої та інтелектуальної діяльності.

Всю систему заходів у роботі з дітьми вчена зосереджує не лише на корекції вад того чи іншого виду і рівня синтетичної діяльності, а в основному, на розвитку достатньо зрілої синтетичної структури, оскільки, як підкреслює вчена, адресне звертання саме до цієї ланки сприятиме інтенсивному попередженню виникнення неуспішності. Симультанний вид синтетичної діяльності розглядається В. Тарасун як план образу, що одномоментно відображає вихідні умови процесу діяльності та її очікуваний результат. Вчена, спираючись на аналіз досліджень (Ю. Караулова, К. Поливанова, Л. Якубовського та ін.) наголошує, що мислення може реалізуватися опосередковано – засобом проміжної форми мови, яка є посередником між звуковим, зовнішнім мовленням та специфічною мовою (мовами) мозку в процесах інтелектуальної діяльності та вербалізації. В. Тарасун виділяє такі одиниці проміжної мови: фрейм, гештальт, образ та ін. Загальними властивостями яких є: властивість стислості, потенційності, здатності бути розгорнутими у більш чи менш просторовий текст (властивість «прагмативності»), звертання як до мислення, так і до мовлення.

Отже, змістом концепції корекційно-превентивного навчання дітей із ПМР визнано за необхідне впровадити спеціальну організацію формування у них одиниць проміжної форми мови, основою розвитку і функціонування яких є симультанні види синтетичної діяльності різних рівнів. Розвиток симультанних структур можливо здійснювати не лише шляхом відпрацювання комплексу відповідних нейропсихологічних вправ, а й шляхом формування одиниць проміжної форми мови. Проведення такої роботи сприятиме значному підвищенню швидкості, з якою у дітей із ПМР без слів проходитиме зародження образу (принципу) вирішення навчальної задачі, знаходження універсальної структури (гештальту) для організації думки, знаходження сітки пошуку потрібної інформації (фрейму) для вирішення конкретного завдання. Відповідно, стає можливим планомірне формування тих груп операцій, що є спільними і наявними у структурі всіх видів навчальної діяльності [219].

Другий етап – формування у дітей із ПМР тих спеціальних навчальних здібностей, що безпосередньо зумовлюють успішне засвоєння ними програмового матеріалу і рівень розвитку яких визначає достатня сформованість синтетичних структур.

Під час визначенні шляхів формування лінгвістичних здібностей вчена, спираючись на дослідження науковців (Т. Ахутіної, Б. Єрмолаєва, О. Леонтьєва та ін.), розглядає означену здібність як індивідуальну особливість особистості, що є об'єктивною умовою успішного зв'язку (через структуру асоціацій) етапу домовленнєвого програмування висловлювання й етапу мовленнєвого оформлення задуму висловлювання. Етап домовленнєвого програмування виражається в орієнтації в ситуації спілкування, в умовах комунікативних задач, у формуванні комунікативного наміру, загального задуму висловлювання. Етап мовленнєвого оформлення задуму, на думку вченої, проявляється у семантичному програмуванні висловлювання, суб'єктивна вибірковість якого у виборі і комбінуванні семантичних компонентів визначається домовленнєвим етапом програмування. Порушення і недорозвиток семантичного програмування пов'язуються з вадами

сукцесивного та симультаного синтезів.

Отже, основним спрямуванням навчання є планомірне формування у дітей із ПМР тих навчальних спеціальних здібностей, що сприяють успішному оволодінню читанням, письмом, математикою.

В. Тарасун відзначає, що розвиток сукцесивного синтезу забезпечує плавне виконання довгих інструкцій, заучування віршів, полегшує побудову зв'язного граматично правильного мовлення, нормалізує темп навчальної діяльності. Формування симультанного виду синтетичної діяльності забезпечить розвиток системної організації внутрішньої смислової будови мовлення, вироблення складних форм смислового підпорядкування окремих слів одне одному та ін. Впровадження розглянутої системи роботи сприятиме утворенню складних синтезів, які перетворюють ізольовані подразники в організовані схеми. На думку вченої, це створить умови для складної інтегрованої пізнавальної діяльності дітей із ПМР і забезпечить формування у них здібності одночасно поєднувати декілька співвіднесених ознак та внутрішньо організовувати окремі ізольовані ознаки в одночасно охоплюючій схемі. В. Тарасун підкреслює, що означена робота сприятиме інтеграції внутрішнього світу уявлень, необхідної для того, щоб укласти внутрішній досвід дитини у відомі гностичні системи [219].

Третій етап – передбачає знаходження шляхів формування в учнів із ПМР розумових дій як передумови формування головного новоутворення – цілісного, інтегративного образу, що забезпечує прискорення сприймання, розпізнання й переробки навчальної інформації.

Науковець зазначає, що сформована здібність одномоментного розпізнання в своїй основі має процес схожий із розпізнавальною дією, що відбувається під час навчання, оскільки на стадії одномоментності, як і в період навчання, об'єкт, що сприймається, розпізнається на основі послідовної фіксації його суттєвих ознак. У випадку одномоментного розпізнання, як і у випадку сформованої пізнавальної навички, цей ланцюг фіксацій набуває великої швидкості і значно скорочується. У навчальній діяльності передумову і

засіб утворення такого цілісного, інтерактивного новоутворення дослідниця вбачає у відпрацюванні етапів формування розумових дій, оскільки саме в роботах П. Гальперіна та його школи висловлена і підтверджена думка про схожість здібності одномоментного розпізнання і розпізнавальної дії. У ході алгоритмізованої практики досягається швидке, приховане (неусвідомлене) знаходження ознак в пред'явлених навчальних об'єктах, у результаті чого з декількох суттєвих ознак утворюється одна неподільна, перцептивна одиниця. Цілісний образ в даному випадку виконує роль еталона в процесах порівняння, є менш громіздким ніж багаточленний еталон і забезпечує симультанність акту. Отже, зміст розумового прийому включає операцію переходу від сукцесивного виділення окремих елементів до їх симультанного виділення як деяких цілісних одиниць – правилоутворюючих блоків (за термінологією Г. Гранника). Цей перехід відбувається завдяки прискоренню та автоматизації процесу перебору розпізнавальних ознак об'єкта, внаслідок чого відбувається об'єднання елементів у крупну одиницю. В. Тарасун, керуючись результатами досліджень Д. Богоявленського, П. Гальперіна, Г. Гранника, О. Кабанова-Меллера, зазначає, що симультанне виділення зазначених одиниць є умовою утримання в пам'яті змісту завдання під час його сприймання та наступного виконання [219].

Цінним для нашого дослідження є те, що дотримання основних положень запропонованої концепції дозволяє спрогнозувати етапи впровадження формувального експерименту, спрямованого на формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки. Важливим є те, що значно збільшується обсяг інформації, яка переробляється і передається, оскільки «замість значної кількості окремих знань діти засвоюватимуть невеликий обсяг базових інваріантних дій та операцій, який виступатиме не як предмет засвоєння, а як засіб засвоєння того спільного, що складає сутність» творчого самовираження у процесі інсценування казки [219].

Н. Водолага, дослідивши у взаємозв'язку складові театралізованої діяльності (що на думку вченої дозволяє упорядкувати мовленнєву роботу,

врахувати специфічність мовленнєвих завдань у кожному з напрямів, посилити вплив театралізованої діяльності на оволодіння дітьми різними типами зв'язних висловлювань у взаємозв'язку) відзначає, що головною метою педагога у організації та керівництві театралізованою діяльністю дітей є розвиток у дошкільників уміння «входити в образ» і «утримувати» його впродовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленнєвих та виконавчих дій; уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; переносити сформовані уявлення в самостійну ігрову діяльність; виявлення зацікавленості до цього виду мистецтва; усвідомленості змісту, ідеї, художніх образів літературних творів [41, с. 34-35].

Дослідниця зазначає, що організація театралізованої діяльності дошкільників передбачає врахування взаємозв'язку пізнавального, ігрового і сценічного компонентів театралізованої діяльності. Виходячи із завдань нашого дослідження вважаємо доцільним розглянути перераховані компоненти:

- пізнавальний компонент: розширення та збагачення елементарного літературного досвіду, розвиток художньо-естетичного сприймання нових та знайомих казок у процесі їх читання, слухання, перегляду вистав, прослуховування аудіозаписів;

- ігровий компонент: відтворення змісту художнього твору в процесі різноманітної творчої діяльності вербального та невербального характеру, виявлення особистісного ставлення до свого героя та інсценування в цілому;

- сценічний (або артистичний) компонент: підготовка та власне інсценування для глядачів, влучне передавання сценічних образів через спеціально організовану підготовчу роботу, що обов'язково включає вправи та репетиції [41, с. 35-37].

Ці компоненти театралізованої діяльності стали ключовими для виділення етапів впровадження методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Ми передбачаємо, що дотримання розглянутих наукових положень у

процесі формувального експерименту дозволить послідовно перейти від формування у дошкільників із порушеннями мовлення мотиву творчого самовираження, уявлень про можливості творчого самовираження до формування й закріплення здатності до творчого вираження своїх вражень, думок, настроїв, внутрішнього стану в процесі інсценування казки. Ми відходимо від розуміння інсценування казки, що передбачає відтворення дитиною завченого тексту казки та механічне виконання відточених дій, рухів, міміки та мінімізує її творчість. Ми вважаємо, що інсценування казки є творчим процесом, таким саме, як ігрова діяльність в цілому, вона стимулює до творчого самовираження невимушено, оскільки дитина захоплена враженнями та почуттями від сприйняття казки, що створює сприятливі умови для формування здатності до творчого самовираження.

3.2. Педагогічні умови забезпечення ефективності експериментальної методики

Для реалізації мети експериментальної частини дослідження було розроблено методику формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

На основі аналізу наукової літератури, результатів констатувального етапу експерименту та наших дослідницьких передбачень ми припускаємо, що ефективність корекційно-виховної роботи з формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки може бути забезпечена шляхом дотримання таких педагогічних умов:

1. Раціональне поєднання та комплексна реалізація основних напрямків корекційного логопедичного процесу та інсценування казки шляхом занурення дітей в активну театралізовану діяльність з метою:

- розвитку та корекції мовлення;
- розвитку когнітивних процесів;
- розвитку мотиваційної та емоційно-експресивної сфер

дошкільників із порушеннями мовлення.

2. Збагачення позитивного досвіду творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення шляхом стимулювання, заохочення та схвалення індивідуальної свободи творчого самовираження у процесі інсценування казки.

Л. Березовська, спираючись на дослідження Н. Андрюшиної, Є. Бондаревської, Л. Виготського, Р. Чумічевої, зазначає, що суттєвою ознакою самовираження є індивідуальна творча свобода особистості. Науковці розглядають її як якість внутрішнього світу людини, пов'язану з раціональною, емоційно-чуттєвою, вольовою сферою особистості; мірою її свободи, життєтворчості та визначають як «базис особистісної культури, що увібрав цінності пізнання, перетворення переживання» [20, с. 103].

Отже, індивідуальну свободу творчого самовираження ми розглядаємо як вільний, проте такий, що не обмежує свободи інших суб'єктів взаємодії, вибір дитиною адекватних засобів творчого самовираження (мовних та немовних), що відповідають особистісним особливостям дитини, а не шаблонам, кліше, що нав'язуються їй ззовні.

Відповідно, корекційно-освітній процес має бути індивідуалізованим, таким, що дозволить виявити та врахувати не лише особливості, обумовлені порушеннями мовленнєвої системи, а й цілісну характеристику індивідуальності кожної дитини, її фізичні та психологічні особливості.

3. Створення позитивної мотивації до занять.

Спираючись на дослідження науковців (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н. Гавриш, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Орлов, Т. Щербакова, В. Ямницький та ін.), творчість ми розглядаємо як діяльність та як рису особистості. Оскільки, як відомо, у структурі діяльності вагоме місце посідає мотиваційний компонент, особливого значення набуває мотивація творчої діяльності дитини, заохочення її до творчого самовираження. Необхідним є створення позитивної мотивації, урахування потреб дошкільників, однією з яких є потреба перетворити бажання, фантазію

в реальність. Доведено, що задоволення означеної потреби досягається в ігровій діяльності, гра дає можливість дітям опанувати засоби самовираження в невимушеній, опосередкованій формі. Саме в грі дошкільник реалізує можливість діяти самостійно, активно; гра передбачає перевтілення, у грі він може приміряти на себе будь-яку роль за власним бажанням та вподобаннями. Атмосфера гри, радості, взаєморозуміння допомагає усунути емоції негативного характеру. Особливе значення має забезпечення емоційного комфорту, що створює ситуацію довіри, свободи, допомагає дитині почуватися впевнено, позбутися сором'язливості, страхів, зайвих хвилювань та сприяє виявленню особистісних якостей, відношень. Тому надзвичайно важливо дбайливо та чуйно ставитися до особистих проявів дошкільників, що можуть мати як вербальний, так і невербальний характер. Заохочення оригінальності, розкутості нададуть їм можливість відчутти не тільки свою особливість, але й сприятимуть прояву їх творчого потенціалу.

4. Стимуляція пізнавальної активності дитини.

Л. Виготський зазначав, що створення проблемних ситуацій, які передбачають звернення до актуального досвіду дитини та створення умов, які потребують нових комбінацій думок, стимулюють розвиток мислення, оскільки «мислення завжди виникає з утруднення. Думка виникає там, де поведінка зустрічає перешкоду» та сприяє внесенню творчого елемента в поведінку дитини, що робить її «різноманітною до невичерпності й складною до винятковості» [51, с. 206-207, 208]. О. Матюшкін основним структурним компонентом у розвитку творчого потенціалу дітей вважає фактор проблемності [136], [137]. Таким чином, створюючи у ігровій, руховій, мовленнєвій діяльності проблемну ситуацію, вирішення якої вимагає перетворення уже сформованих та засвоєних знань, вмінь та навичок, створення нових образів уяви на основі наявного досвіду та їх втілення у зовнішню форму: рух, міміку, позу, мовлення, інтонацію тощо, ми активізуємо мовлення, мислення, творчу уяву дітей.

5. Взаємозв'язок суб'єктів корекційно-виховного процесу.

Уміння дорослих (батьків, педагогів, логопеда та ін.) бути для дитини партнером у діяльності, плідно з нею співпрацювати, сприяє розвитку індивідуального самовираження дитини [12, с. 124]. Відомо, що дорослий є взірцем, еталоном у сприйнятті навколишньої дійсності дитиною: настрій, емоційна реакція, інтонації, висловлювання сприймаються дитиною як зразок для наслідування. Також особливого значення набуває співпраця логопеда, вихователя та музичного керівника, інструктора з фізичного виховання, оскільки окремі вправи та ігри, елементи ігор та вправ органічно включені у інші заняття та види діяльності: заняття з корекції та розвитку мовлення (розвиток лексики, граматики та зв'язного мовлення); ознайомлення із навколишнім (розширення та конкретизація знань та уявлень дітей про навколишню дійсність); музичні (слухання музичних творів до казок та визначення їх відповідності, настрою; відтворення рухів та дій, що асоціюються з певною казкою та музикою), занять із фізичної культури та режимних моментів (тренування у координованості та спритності, точності дій та рухів; відтворення складних імітаційних рухів та дій). Необхідним є залучення батьків до творчих заходів як ДНЗ, групи, так і індивідуальних творчих завдань (читання нових казок, ілюстрування сцен казки). Зацікавленість дорослих діяльністю дітей, їх думками, бажаннями, спільне прослуховування й розповідання казок, підготовча робота з інсценування казки, на нашу думку, дозволять дітям та дорослим пережити спільну радість, створять відносини взаєморозуміння, сприятимуть виникненню довірчих відносин між педагогами й дітьми, розвитку різнобічних інтересів кожної дитини, стануть позитивним підкріпленням їх творчим проявам. Співтворчість дитини, батьків та педагогів, за нашими передбаченнями, не лише сприятиме виникненню довірчих відносин, але й створить ґрунт для реалізації нових форм спілкування з дітьми, реалізації індивідуального підходу, збагатить соціальний досвід дитини.

6. Гармонійне поєднання ініційованої дітьми та організованої експериментатором творчої діяльності дошкільників із ЗНМ.

Спираючись на дослідження Н. Гавриш, вважаємо принципово важливим у процесі організації формувального експерименту дотримання окресленої вимоги, «... адже у вільній діяльності дитина здобуває досвід, який допомагає їй відчувати себе впевненіше в ситуації навчання, а також надає дитині необхідний (когнітивний і мовленнєвий) матеріал для подальшого його використання, комбінування в процесі творення» [53, с. 317]. Водночас, творчий процес можливий лише тоді, коли виникає потреба в ньому, коли дитина готова до здійснення певних творчих проявів поза заняттями. Дослідниця зазначає: «У спеціально організованій, регламентованій і мотивованій педагогом навчальній ситуації вихователь готує дітей до творчої діяльності, а сам творчий акт в окремої дитини може виникнути і розгорнутися значно пізніше в результаті якогось поштовху, що стає пусковим механізмом цього творчого акту, збуджує творчу активність особистості» [53, с. 287].

Як показав аналіз літератури, провідне місце у формуванні здібностей та розвитку творчих процесів займає систематичне вирішення різноманітних творчих завдань (Л. Виготський, В. Давидов, В. Моляко та ін.). Відповідно у корекційно-виховний процес були органічно включені заняття, ігри та вправи, змістом яких було розв'язання різноманітних творчих завдань за змістом казок. Оскільки творче самовираження передбачає відображення внутрішнього світу дитини, принципово важливою, виходячи з аналізу наукової літератури та наших дослідницьких передбачень, є побудова дитино-центрованого педагогічного процесу, що дозволить експериментатору змістити акценти із засвоєння дитиною знань, умінь та навичок на розвиток та корекцію її особистості; змістити пріоритет із продукту творчості на сам процес творчості. З огляду на це, надзвичайно цінним буде не тільки те, як у дитини вийшло створити образ певного героя, передати його характер та динаміку й логіку розвитку подій, а те, яким чином відбувався шлях дитини від сприймання казки до творчого самовираження: які труднощі вона мала у процесі виконання творчих завдань та яким чином вдалося їх подолати, що дитина відчувала, про що та як думала, що уявляла; які засоби творчого самовираження (мовні та

немовні) використала.

Зміст формувального експерименту реалізується відповідно до загальної системи корекційних логопедичних занять із подолання мовленнєвого порушення та спрямований на корекцію мовленнєвих та немовленнєвих процесів у дошкільників із порушеннями мовлення у спеціально організованій творчій діяльності дітей. Корекційний напрям роботи ґрунтується на методологічних засадах подолання загального недорозвитку мовлення у дошкільників (Н. Жукова, С. Конопляста, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Манько, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шеремет та ін.); в основі загально-розвиваючого напрямку лежить Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі».

Основними напрямками експериментальної методики є розвиток необхідного для формування здатності до творчого самовираження психофізіологічного підґрунтя, а саме:

1. Розвиток та корекція мовлення та когнітивних процесів.
2. Розвиток мотиваційної та емоційно-експресивної сфер дошкільників із порушеннями мовлення (із ЗНМ).
3. Оволодіння дітьми засобами творчого самовираження.

Виходячи з аналізу науково-методичної літератури та матеріалів констатувального експерименту, ми виділяємо такі основні категорії, що потребують усвідомлення та засвоєння дітьми: зміст казки (через усвідомлення її форми та композиції); герої казки; засоби творчого самовираження.

Напрямки експериментальної методики є наскрізними на всіх етапах роботи, а означені категорії виступають основними змістовними лініями на всіх заняттях, у яких реалізовувалися завдання експериментальної методики:

1. Формування мотивації до творчого самовираження.
2. Розвиток та корекція мовлення: фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичного ладу та зв'язного мовлення.
3. Розвиток уяви та мислення: образності, сукцесивних та

симультанних синтезів, здатності встановлювати та розкривати причинно-наслідкові зв'язки, робити умовиводи.

4. Розвиток емоційно-експресивної сфери дитини: здатність розуміти емоційні стани людей та відповідно до них керувати власною поведінкою; вміння виражати власний емоційний стан, розуміти його причинність та наслідки.

5. Оволодіння засобами творчого самовираження: мовними та немовними.

Процес формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення в процесі інсценування казки передбачає розвиток у взаємозв'язку симультанних і сукцесивних синтезів. Отже, спочатку дитина засобами творчого самовираження (мовними та немовними) відтворює свої враження від активного творчого сприйняття казки цілісно – лише на основі відчуттів, вражень, образів – симультанно. Використовуючи цілеспрямований аналіз казки, ми деталізуємо, уточнюємо уявлення дітей, тобто активізуємо сукцесивні процеси. І потім знову – симультанно – цілісно, проте, вже збагачено, на якісно новому вищому рівні.

Реалізація завдань експериментальної методики здійснювалася на заняттях із ознайомлення з художньою літературою, розвитку мовлення та у процесі спеціально організованої творчої діяльності дітей – творчих годин, змістом яких були творчі вправи, ігри та заняття (індивідуальні, підгрупові, фронтально-підгрупові); у процесі підготовки й проведення різноманітних святкових заходів та у нерегламентований час – самостійній художній та ігровій діяльності дітей. Треба відзначити, що корекція мовлення здійснювалася на логопедичних заняттях, у які були включені творчі вправи та ігри, передбачені методикою. На нашу думку, така організація творчої діяльності сприяє засвоєнню засобів творчого самовираження у всіх їх різноманітті в комплексі, системно. Зміст, використання методів і прийомів роботи, послідовність занять, ігор та вправ варіюються з урахуванням вимог до проведення корекційних занять, готовності та бажання дітей щодо прояву

творчості, залежно від досвіду дошкільників та їх інтересів. Використання нового прийому навчання спиралося на знання, засвоєні на попередньому етапі навчання, головним критерієм вибору завдань була їх доступність й урахування зони найближчого та актуального розвитку дитини. Робота з казкою організовувалася в цікавій дітям формі з використанням ігрових прийомів, що дозволяло дітям вдумливо віднестися до неї, творчо осмислити, знайти найбільш оптимальні способи вираження образу, передачі її змісту, а також відчувати глибоке, позитивне емоційне переживання. Казка розглядалася як невід'ємна частина життя дітей, що сприяло не лише формуванню, уточненню, узагальненню й закріпленню знань дітей про казку, але й за рахунок використання творчих завдань різного характеру допомагало перенесенню їх у процес інсценування.

Особлива увага приділялася орієнтуванню на індивідуальні можливості кожної дитини, їх урахування і подальше розширення. Як відомо, ефективність корекційно-виховного впливу забезпечується єдністю зусиль фахівців освітнього процесу та родини. Саме від активної участі батьків у житті та вихованні дитини, сприятливих умов виховання у родині, адекватності виховних впливів залежить успішне особистісне становлення дитини із порушеннями психофізичного розвитку, її особистісний розвиток [148], [145, с. 99]. Відповідно, окремим напрямом експериментальної методики була робота з батьками (бесіди, консультації), спрямована на їх залучення до активної участі у вихованні та навчанні дитини, розширення інформованості батьків про потенційні можливості дитини, перспективи її розвитку, яка дозволяла створити комфортну атмосферу для розвитку дитини в цілому, намітити ефективні шляхи формування здатності до творчого самовираження кожної конкретної дитини. Робота з батьками здійснювалася з урахуванням таких принципів (С. Миронова): партнерства; комплексного підходу до організації корекційно-педагогічного процесу; єдності діагностики і корекції; позитивної характеристики дитини; урахування стану, думки, досвіду батьків; поваги до батька та матері [145, с. 100].

Методика формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки має три *етапи*.

Перший етап спрямований на формування мотивації до творчого самовираження та творчої діяльності загалом; актуалізацію наявних знань дітьми казок та про казку, знайомство з новими казками; розвиток активного художньо-естетичного сприймання казки; корекцію та розвиток мовлення (зокрема лексико-граматичних категорій), формування здатності диференціювати емоційні стани; оволодіння засобами творчого самовираження.

Цей етап *передбачав*:

1. Читання або розповідання казки експериментатором (за необхідності до початку читання казки проводилася робота з пояснення значення нових та незрозумілих слів).

2. Розглядання ілюстрацій до казки та бесіду за її змістом. Питання до дітей передбачали елементарний аналіз змісту казки:

- про кого розповідається у цій казці?
- про що розповідається на початку, у середині та у кінці казки?
- якими словами розповідається про події та про героїв казки?

3. Стимулювання вираження мовними та немовними засобами творчого самовираження вражень та переживань дітей, пов'язаних із сприйманням казки (у процесі сприймання та у кінці).

Ознайомлення дітей із казками відбувалося відповідно до принципів ознайомлення дітей із художнім твором [146, с. 96-97]: емоційно-виразного читання казки, усвідомлення і розуміння дітьми її змісту; повторного читання; включення дітей в активну пізнавальну діяльність за змістом казки; взаємозв'язку пізнавальних, виховних і мовленнєвих завдань; принципу тематичного читання; принципу оцінювального ставлення дітей до змісту казки.

Оскільки формування мотивації діяльності передбачає наявність щирої зацікавленості дітей, провідним завданням формувального експерименту на

цьому етапі було стимулювання інтересу до казки, бажання взаємодіяти з нею. З цією метою казка була інтегрована у різні види діяльності дітей. Творча робота з казкою починалася із занурення дошкільників із порушеннями мовлення до світу казки. Експериментатор повідомляв дітям, що вони опиняться у Казковій країні, де зможуть пригадати улюблені казки, будуть знайомитися з новими, зможуть побувати на місці казкових героїв, перевтілитися у них, та навіть допомогти героям, яким діти співчують.

Оскільки, як показав аналіз наукових досліджень, надзвичайно важливим для розвитку творчості дітей (зокрема у театралізованих іграх) є розвиток художньо-естетичного сприймання художніх творів (казок) у єдності змісту і художньої форми та формування активного творчого ставлення дітей до літературно-мовного матеріалу (А. Богуш, Н. Ветлугіна, Н. Гавриш та ін.) та відповідно до положення Л. Виготського про зону актуального та найближчого розвитку, Н. Менчинської, С. Рубінштейна про те, що навчання має враховувати досягнутий рівень розвитку та спиратися на нього, принциповим для нашого експериментального дослідження став алгоритм: від засвоєного *матеріалу* та сформованих *знань, умінь та навичок* через їх раціональне та оптимальне ускладнення та удосконалення до засвоєння нового *матеріалу* та формування на цій основі здатності до творчого самовираження.

Як показав аналіз результатів експериментальних даних на етапі констатації, діти із порушеннями мовлення є досить неоднорідною групою за показниками обізнаності з казками. Отже, пріоритетними завданнями були: актуалізація знань, що мають діти (пригадати казки, що дітям знайомі), поглиблення знань стосовно казок, обізнаність дітей із якими не відповідає програмовим вимогам; розвиток уміння висловлюватися граматично правильно та лексично багато, влучно й зв'язно за їх змістом.

Для інсценування були обрані казки відповідно до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», які передбачені як матеріал для театралізацій для молодшого дошкільного віку: «Рукавичка», «Коза-дереза»,

«Колобок»; для старшого дошкільного віку: «Колосок», «Лисичка-сестричка», «Солом'яний бичок» [14, с. 426-427]. Окрім того, продовжувалося ознайомлення дошкільників із іншими новими казками, передбаченими програмою.

Відомо, що казки прийнято розподіляти на казки про тварин, чарівні та побутові [181, с. 12]. Для інсценування дошкільниками із порушеннями мовлення були обрані казки про тварин. Тварини у цих казках є головними героями, вони діють, розмовляють – поводяться як люди; їм властиві певні якості та риси характеру. Таким чином, кожен образ казкового героя втілює певний людський характер, який розкривається через звички, манери, вчинки, поведінку, зовнішній вигляд тварини-казкового героя. Ці казки характеризуються ясним, чітким та простим сюжетом; образи – виразні, емоційно та ідейно виважені у стилістичному відношенні до найменших деталей. Вони відрізняються невеликим об'ємом, стійкістю сюжетної схеми і лаконізмом художніх засобів вираження. Композиція казок про тварин також відрізняється простотою і прозорістю. До основних образно-виразних особливостей мови казок про тварин відносять: інтонаційно-звукове багатство мовленнєвих характеристик персонажів, відтворення у їх репліках мовлення людей «різних характерів»; ритмізація оповідання, використання стильових ритмічних кліше – зачинів, кінцівок, віршованих фрагментів, пісеньок, типових формул із характерними інверсіями. Казкам про тварин властива певна звукова організація, що виражається у використанні римовок; відповідність словесної форми емоційно-психологічному змісту дії, використання розмовного стилю мови для точної передачі душевного і психологічного стану героїв; інтонаційна різноманітність оповідання (використання інтонації живої розповіді, вираження інтонаційними засобами різноманітної гамми почуттів персонажів) [8], [34], [141], [157]. Розглянуті характеристики, виділені дослідниками, були вирішальними чинниками у виборі казок для формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Для актуалізації знань дітьми казок та ознайомлення з новими використовувалися розповідання казок експериментатором та перегляд відеозаписів, прослуховування звукозаписів казок, робота у куточку книги, перегляд театралізованих вистав за змістом казок, що надавало знайомій казці нового звучання, сприяло повторному переживанню хвилюючих подій та забезпечувало живу, барвисту презентацію казки, полегшувало сприймання, стимулювало емоційні прояви та реакції дітей, сприяло формуванню більш яскравих уявлень про казку, її героїв. Завдання для дітей полягало в тому, щоб відтворити за допомогою уяви образи, сюжетну лінію казки. З метою більш глибокого сприймання, після прослуховування запису казок, дітям пропонувалося розглянути ілюстрації до них, пригадати героїв, зображений на картинці казковий епізод, розповісти про нього та про героїв казки. Виконання завдань супроводжувалося стимулюванням та заохоченням невимушеного вираження дитиною власного внутрішнього світу, вираження мовними та немовними засобами творчого самовираження вражень та переживань дітей, пов'язаних із сприйманням казки. З цією метою експериментатор *пропонував дітям відчувати, та зробити те, що хочеться зробити* (пострибати, сховатися, обійняти сусіда, посміхнутися, засміятися, зажмуритися, насупити брови, відвернутися, щось заспівати, вигукнути ...), але так, щоб не заважати іншим дітям. Заохочувалося прагнення дітей допомагати відтворювати зміст казки; надалі робилися паузи, що дозволяли дошкільникам самим продовжити казку. З метою стимулювання творчих проявів дітей їм пропонувалося відтворити епізоди казки, що сподобалися, її героїв, розповісти про них або їх показати.

Для більш глибокого розуміння основного змісту казки через усвідомлення, відчуття її художньої форми, формування уявлень про жанрові, композиційні, мовні особливості твору, створення умов для усвідомлення доцільності вживання засобів образності в художньому тексті ми проводили елементарний аналіз літературно-художньої структури казки [53]. Особлива увага приділялася здатності виражати свої враження від казки, її персонажів; розвитку вміння аналізувати зміст казки. Отже, використовувалися

запитання, спрямовані на відтворення дітьми не лише змісту казки, але й вираження власного ставлення. Запитання передбачали не точну відповідь, виходячи із сюжету казки, а через її осмислення підводили дитину до вираження своїх вражень: «Що сподобалося у цій казці, а що не сподобалося? Чому? Що ви відчували, коли слухали казку? Що хотілося зробити, коли та чому? Що зробили, а що хотілося зробити, але не зробили? Чому?» Проводилися бесіди, які супроводжувалися розгляданням ілюстрації до казки за запитаннями: «Про кого розповідається у цій казці? Про що розповідається на початку, у середині та у кінці казки? Якими словами розповідається про героїв казки та про події, що з ними відбуваються?»

У корекційно-виховному процесі використовувалося відгадування загадок дітьми. Виходячи з аналізу наукових досліджень, ми передбачали, що це дозволить не лише розвивати мислення та уяву, але й сприятиме засвоєнню мови казки, збагатить словник дітей, сприятиме граматичній упорядкованості мовлення та значно полегшить завдання майбутнього інсценування. Після перерахування дітьми героїв казки експериментатор пропонував дітям їх собі уявити, уважно послухати та відгадати загадки про героїв казки (наприклад: старенька, добра й хазяйновита, «спекла колобок та й поклала на вікні, щоб простилав» – це ...). Для розширення та уточнення уявлень дітей про героїв казок використовувалися ігри та вправи (Додаток К) [163], [41].

Експериментатор пропонував дітям перетворити героїв казок на зачакловані геометричні фігури: «Треба обрати ту геометричну фігуру, яка найбільше нагадує казкового героя за розміром, кольором чи формою. Та пояснити свій вибір». Після того, як діти зробили та пояснили свій вибір, експериментатор пропонував їм викласти на дошці героїв-символів у тій послідовності, у якій вони з'являються в казці. Кожна дитина викладала саме свій символ та розповідала про нього словами казки. Після того, як останній герой-символ був розміщений на дошці, для усвідомлення дітьми значення кожної частини казки, експериментатор забирав один із символів (наприклад

«бабу») та пропонував дітям уявити казку без цього героя. Відповідно встановити, якої частини не вистачає. Таким чином дітей підводили до усвідомлення того, чому важливо, щоб у казці був початок, (бо тільки тоді зрозуміло хто герої, де і коли відбуваються події). Так само проводилася робота над серединою та закінченням казки.

У ході констатувального етапу експерименту було встановлено, що більшість дітей із порушеннями мовлення (із ЗНМ) здатні диференціювати емоції, називати їх, та не всі діти можуть відтворити емоції. Тому доцільним, на нашу думку, було проведення роботи з роз'яснення дітям, як (за якими ознаками) можна визначити характерні риси, що відбивають ту або іншу емоцію: «радість» – веселі очі злегка примружені, куточки губ підняті вгору, вираз обличчя веселий; «сум» – очі дивляться вниз, брови зрушені до перенісся, куточки рота опущені вниз, «страх» – брови високо підняті, очі широко розкриті, рот відкритий; «злість» – брови нахмурені, очі дивляться з-під брів, губи щільно стиснуті [138, с. 105], «подив» – рот та очі широко розкриті, брови підняті [245, с. 11, 92]. Для розуміння ситуацій, що призводять до виникнення емоцій, дітям пропонували сюжетні картинки з казок (наприклад, Бабуся Червоної шапочки, що побачила Вовка – «страх»); читання уривків казок та називання й відтворення дітьми відповідного настрою персонажів. Далі використовували вправи та ігри на визначення емоцій за схематичними малюнками, що передають певний емоційний стан та на вміння адекватно виразити емоції за допомогою міміки (Додаток Л) [245], [126], [138]. Після чого експериментатор називав емоцію, а діти зображували її перед дзеркалом, експериментатор коментував їх дії, пояснював ту або іншу емоцію.

Як відомо, процес інсценування казки передбачає оволодіння дітьми художніми засобами створення образу на вербальному та невербальному рівнях. На невербальному рівні – це «дія» – «...мова театрального мистецтва...» [126, с. 63]. О. Ворожейкіна зазначає: «Засоби логіко-емоційної виразності – це сукупність органічно пов'язаних між собою компонентів виразності, без осмислення та врахування яких неможливо передати логічного

та емоційного (внутрішнього, психологічного) змісту мовлення» [44, с. 26]. Серед компонентів виразності вчена виділяє вербальні та невербальні засоби виразності (там само).

Роботу з оволодіння дітьми художніми засобами створення яскравого театрального образу ми починали з немовних засобів творчого самовираження. Спочатку формували уявлення про їх існування, призначення та варіанти; далі вчили дітей розпізнавати їх смисл та стимулювали бажання оволодіти немовними засобами творчого самовираження з метою створення яскравих театралізованих образів казкових персонажів.

Експериментатор пропонував дітям пригадати, коли у спілкуванні з іншими людьми вони не отримували словесної відповіді чи звертання, а лише спостерігали відповідні рухи тіла, рук, голови та обличчя у відповідь. Діти пригадували та наводили приклади (відмова дитини від їжі – дитина крутить головою, мама грозить пальцем – «цього не слід робити», друг кличе гратися – запрошувальний жест рукою). Експериментатор пояснював, що усі рухи частин тіла та обличчя можуть бути дуже красномовними, яскраво та чітко щось позначати та мають велике значення для змістовності та повноти того, що повідомляється та сприймається. Щоб упевнитися у цьому, він вводив дітей в уявлювану ситуацію: пропонував дітям «зустріти» гостей, що прийшли на День народження, використовуючи лише мовлення. Або уявити, що вони прокинулися рано вранці і зустрічають у вітальні ... бабусю чи дідуся, яких давно не бачили, які раптово приїхали. Перед дітьми стояло завдання намагатися стримувати рухи обличчя та тіла: «Не посміхайся, не рухай руками, не обіймай. Виходить? Важко? Чому, як ти вважаєш?» Завдання діти виконували по черзі перед дзеркалом, що створювало умови для самоконтролю. Діти намагалися та не змогли стримати рухи рук, тулуба, обличчя. Експериментатор пояснював, що міміка – це виразні рухи м'язів обличчя, наприклад посмішка; жести – рухи рук, тіла, голови супроводжують мовлення та дозволяють повніше передати настрій, почуття, думки. Володіння власним тілом та його рухами дозволяє людям більш емко передавати власні почуття,

думки, настрої, бажання. Пропонував дітям навчитися виразності рухів тіла, рук, обличчя, оскільки це є надзвичайно важливим для перевтілення, для створення казкових образів. Особливу увагу дітей привертало до того, як настрої пов'язані із особливостями вербальної та невербальної сфери. Експериментатор і діти доходили висновку, що в радісному настрої в людини руки рухливі, тулуб (корпус) відхилений назад, ступні розведені. Якщо настрої сумний – руки малорухомі, якщо людина сидить, то можуть бути опорою для голови; тулуб (корпус) розслаблений, шукає опору, людина сутулюється; ноги розслаблені, ступні зведені до купи. Якщо людина переживає страх – руки притиснуті до грудей або закривають обличчя, кисті стиснуті в кулаки, тіло може тремтіти, тулуб (корпус) розслаблений, «втиснений» у стегна, нерухливий (сутулість), ноги зігнуті в колінах, змінюється хода. Якщо людина зла – вона розмахує руками, кисті стиснуті в кулаки, може бути тремтіння тіла, тулуб нахилений уперед, людина може тупотіти ногами [138, с. 106]. Для формування здатності використовувати немовні засоби творчого самовираження та розуміння природи емоційних станів дітям пропонувалося виконання творчих вправ (Додаток М) [163], [245].

О. Ворожейкіна зазначає, що осмислення думки (власної або чужої) може бути правильно виражене і так само сприйняте слухачами, якщо будуть правильно використані усі компоненти мовлення (системи його звуків, складової будови, словесного наголосу) та інтонації (органічної єдності пауз, логічної та емоційної функції наголосів, мелодики, темпу, тембру). Уміти чітко, виразно висловити свою думку – це вміння чітко мислити. Правильне інтонування тексту забезпечує якісне сприймання змісту висловлювання, його найтонших відтінків. Інтонація надає тексту логічну ясність та емоційно-образну виразність, вона є своєрідним засобом трансформації смислових взаємозв'язків мовленнєвих елементів у межах тексту. Складовими інтонації є паузи, темп, мелодика, логічні наголоси, саме вони сприяють оформленню змісту висловлювання та його емоційно-вольових відтінків [44, с. 26-27]. Створення ігрового образу є актом суб'єктивного ставлення дитини до нього,

тому вона має самостійно обрати інтонаційні засоби виразності, для цього повинна вміти визначати емоційні стани, вибирати найбільш доцільне з кількох, співвідносити стан героя, дії з необхідною інтонацією [126, с. 77].

Для формування уявлень у дітей про мовні засоби виразності експериментатор звертався до дітей із однаковим за змістом висловлюванням, яке передавав із різною інтонацією: радісною, обуреною, засмученою та питає, «про що говорить мій голос? Який в мене настрій?» Звертали увагу дітей на те, як змінюються відчуття залежно від того, з якою інтонацією мовити. Аналогічно немовним засобам виразності розглядалася зміна голосу в різному настрої [138, с. 106]. Експериментатор звертав увагу дітей на те, що мовлення звучить по-різному в залежності від того, який настрій воно передає, які події воно описує, про яку ситуацію воно розповідає. Для усвідомлення цього дітьми експериментатор читав вірші невиразно та виразно: із різною інтонацією, темпом, силою голосу, використовуючи логічний наголос, та пропонував їм відповісти, чи є відмінність та як їм більше сподобалося. Для формування здатності використовувати мовні засоби творчого самовираження дітям пропонувалося виконання творчих вправ (Додаток Н) [126], [163], [41].

Організовані на першому етапі сприймання казки в різних комунікативних умовах та формування досвіду творчої взаємодії з нею сприяли формуванню стійкого інтересу, ініціативності та зацікавленості дітей, бажання інсценувати казки.

Другий етап експериментальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки спрямований на розвиток причинно-наслідкового мислення, розвиток та формування зв'язного мовлення, оволодіння засобами творчого самовираження.

Він *передбачав*:

1. Повторне читання або розповідання казки експериментатором.
2. Розгляд ілюстрацій та бесіду за змістом казки. Питання до дітей, що передбачають встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків:

- що, чому та як відбулося на початку, у середині та у кінці казки?
- хто, як та чому (... так ...) вчинив з героїв казки?
- якими словами описані герої та події у казці?

3. Переказ казки дітьми.

4. Стимулювання вираження мовними та немовними засобами творчого самовираження вражень та переживань дітей, пов'язаних із сприйманням казки (у процесі сприймання та у кінці).

Художньо-естетичне сприймання казки передбачає розуміння та усвідомлення її змісту, простеження динаміки розвитку подій, аналіз та відтворення дітьми значущих для сюжету ситуацій взаємодії персонажів, у яких найбільш яскраво проявляються їх характерні особливості.

Як показали вивчення наукової літератури, аналіз сюжетно-композиційної структури, змісту й форми казки, передбачає формування у дітей уявлення про елементи сюжету казки: зав'язка (початок), розвиток дії з кульмінацією (середина) і розв'язка (кінець) казки. У ході знайомства дітей із казкою ми використовували наочно-образний і символічний супровід (ілюстрації до текстів казок). Після читання казки, розглядання ілюстрацій, у ході бесіди дітям задавалися запитання, спрямовані як на виявлення ставлення до неї (чи сподобалася казка?) так і на з'ясування ступеню розуміння дітьми змісту казки (про що вона? хто герої казки? що здалося незвичайним?); спрямовані на уточнення розуміння композиційного оформлення твору (як починається казка, що відбувалося в середині, як закінчується казка). Запитання до дітей також мали проблемний характер (як має початися казка, щоб...?; чого не слід було робити ...?; як могла б закінчитися казка, якби...?).

Знайомство з композицією казки відбувалося в такий спосіб: дітей знайомили з поняттями зачин (початок казки), розвиток дії з кульмінацією, розв'язка (кінець казки) та розповідали, що означають ці поняття. З метою уточнення уявлень про композицію казки ми використовували додаткові засоби для встановлення послідовності та розкриття змісту казки: опорні картинки, схематичне зображення. Після читання казки дітям пред'являлася

картинка, що відображала зміст першого ключового епізоду казки і пропонувалося пригадати та розповісти про те, що зображено на картинці. І так далі: одна дитина переказувала фрагмент казки, інша – продовжувала відповідно до наступної картинки. Після уточнення змісту казки, з опорою на наочність (сюжетні картинки окремих фрагментів казки, схеми), дітям пропонувалося відновити сюжет казки. Експериментатор уточнював розуміння послідовності викладу: «Як ви думаєте, що було спочатку (із чого все почалося)? Що трапилося потім? Чим усе закінчилося (як закінчилася казка?)». Наочна основа допомагала вичленувати фрагмент казки, відповідний розглянутому епізоду. Після відтворення всіх подій, зображених на картинках, дітям пропонували розкласти їх під позначками: зачин (початок казки), розвиток дії з кульмінацією, розв'язка казки (кінець казки). Таким чином, у ході виконання означених завдань формувалися такі дії та операції: художньо-естетичне сприймання, розуміння, усвідомлення змісту казки; простеження динаміки розвитку дії; осмислення сюжетної лінії; переказ окремого фрагмента, позначення фрагмента візуальним підкріпленням та співвіднесення змісту фрагмента з позначкою.

Формування у дітей здатності виділяти та позначати елементи композиції казки дозволяло усвідомити особливості розгортання подій, засвоїти їх послідовність, встановити та розкрити їх причинність, змістовно проаналізувати найбільш емоційно насичені фрагменти. Розуміння логічності розвитку та завершеності змісту казки, послідовності в передачі подій, зв'язку між фрагментами казки, завершеність кожної події, відповідність відтвореного дитиною сюжету змістові казки забезпечувало усвідомлений, а не механічний процес інсценування казки.

З цією метою на заняттях діти виконували завдання на встановлення послідовності сюжетних картинок за змістом казок та складання на їх основі єдиного сюжету; на знаходження зайвої картинки серед заданих і розташування їх у логічній послідовності; знаходження помилки у розташованих експериментатором картинках та відновлення їх логічного розташування; розташування картинок за запропонованими опорними

словами до картинок; розташування картинок за сюжетом розказаної експериментатором казки. Закріплення сформованих уявлень відбувалося у виконанні завдань на відтворення композиції казки, виділення основних її елементів, установлення причинно-наслідкових зв'язків, логічне поєднання смислових частин казки; відновлення деформованої казки, встановлення відсутнього фрагменту сюжету казки чи героя, розподілу серії сюжетних картин за приналежністю до початку, середини чи кінця казки. Сформовані уявлення про структуру казки закріплювалися у складанні дітьми цілої казки з картинок. Означені завдання сприяли формуванню здатності узгоджувати свої дії із діями інших дітей, вмінню домовитися з іншою дитиною про послідовність розгортання подій у процесі їх відображення.

Як відомо, своєрідність кожного образу створюється за допомогою єдності типової та індивідуальної характеристики. Герої казок постають перед дітьми у різних ситуаціях та емоційних станах, що сприяють розкриттю всього типового та індивідуального, що їм властиво [44, с. 98]. Єдиним, на основі чого дитина робить висновок про казку, динаміку розвитку дії, характер героя, його сутність, особливості, є текст казки, що містить задані характерні риси персонажів. Безумовно, дитина самостійно аналізує текст казки, вичленовує значимі моменти, засоби художньої виразності, що використані у казці для створення образів персонажів, синтезує їх, робить висновки. У зв'язку з цим, особливе місце у навчальному експерименті займала робота з формування здатності дітей відчувати, бачити, розуміти особливості героїв, надавати їм обґрунтовану характеристику виходячи з розуміння засобів художньої виразності, аналізу форми й змісту казки.

Особливо важливим ми вважали навчити дітей порівнювати образи, виділяючи засоби художньої виразності на матеріалі казок, що мають спільного героя, який по-різному проявляється у цих казках. Наприклад Лисиця – хитра (казка «Лисичка-сестричка») та лисиця – добра та чуйна (казка «Коза-дереза»). Ми передбачали, що це дозволить дітям позбутися навички шаблонного зображення персонажів. Дітям пропонували згадати, які

казки про лисицю їм відомі, як у них характеризується цей персонаж. Це вимагало від дітей уміння пригадати, порівняти, виділити спільне й відмінне та висловити власну думку, підкріплюючи її словами казки, тим самим активізувало їхню розумову та мовленнєву діяльність. Так утворювалися зв'язки між різними казками через виділення загального та індивідуального для персонажа і його характеристики та засвоювався різноплановий образ героїв, що у кожній казці вимагав вдумливого аналізу та свідомого добору засобів творчого втілення персонажів. Наприклад, перед роботою над казкою «Лисичка-сестричка» експериментатор із дітьми пригадували образ лисиці з інших казок: Лисиця – хитрі очі, хитра, руда злодійка (казка «Колобок»), Лисичка-сестричка (казка «Теремок») і т.п. Зверталася увага й на те, що позитивні, улюблені герої в казках описуються приємними, лагідними словами. Перед дітьми ставилися проблемні питання, що вимагали міркувань за змістом казки, здатності розуміти засоби мовної виразності. Наприклад, «Чому в казці «Теремок» лисицю називають лисичка-сестричка, а в казці «Колобок» – лиса-хитрі очі?».

На нашу думку, втілення образу будь-якого персонажу можливо лише у разі проникнення у сутність об'єктів та предметів, з'ясування причин тих або інших явищ, подій, вчинків; глибокого розуміння: що відчуває герой, чому, яке зовнішнє вираження має його стан; вміння провести аналогію з собою, із реальною навколишньою дійсністю. Формування означених процесів залежить від розвитку мислення (аналітико-синтетичних процесів, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки), мовлення (лексико-семантичний склад та інтонаційно доцільна виразність), емоційної сфери (рефлексія, емпатія) та одночасно стимулює їх розвиток.

Особлива увага приділялася вербалізації переживань, ставлень, думок дітей відносно образів персонажів казки та їх обґрунтування. Для роботи над образами персонажів дітям пропонувалося скласти опис-характеристику казкових героїв. У методиці початкового навчання української мови опис розглядається як основа зв'язної розповіді, висловлювання про певні властивості предмета чи

явища. В описі дається характеристика людей, предметів, явищ, природи шляхом перерахування їх основних, суттєвих ознак. Основним змістом опису є виділення характерних ознак об'єкта, їх словесне відображення. Найголовніше в описі – дати точне і яскраве уявлення про предмет, створити словесний образ об'єкта; ознаки об'єкта розкриваються у певній послідовності. В описі спочатку називається об'єкт, потім іде характеристика суттєвих і другорядних ознак, якостей, дій. Завершує опис підсумкова фраза, яка виражає оціночне ставлення до предмета [132, с. 177-178].

Дослідниками представлені методики навчання описам дітей дошкільного віку: К. Аніканова, Н. Виноградова, Л. Ворошніна, В. Глухов, А. Зрожевська, А. Зімульдїнова, А. Куріцина, І. Марченко та інші.

І. Марченко підкреслює, що описи сприяють сенсорному розвитку дітей, розвитку психічних процесів – уяви, мислення; діти вправляються в розумових операціях аналізу, синтезу, порівняння, навчаються помічати красу та своєрідність кожного предмету, явища, а їх уявлення стають дедалі більш цілісними, яскравими, естетично оформленими. Навчаючись виділяти та співвідносити суттєві ознаки предметів, діти використовують для їх позначення необхідні лексеми, речення відповідної структури, об'єднують речення в зв'язне послідовне повідомлення [133, с. 181].

Погоджуючись із зазначеними положеннями, ми вважаємо, що для забезпечення влучного відтворення образів казкових персонажів у процесі інсценування казки необхідним є осмислення «Чому?» герой є саме таким, «Чому?» він так чинить, чи відчувається. Отже, доцільним, на нашу думку, для формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки, є навчання дітей складати описи-характеристики персонажів казки. Опис-характеристику ми визначаємо як мовленнєве позначення (вираження) зовнішніх та внутрішніх ознак, якостей та властивостей персонажу з визначенням власного ставлення до нього та встановлення й розкриття причинності «Чому?».

Розглянемо особливості навчання дітей складати описи-характеристики

персонажів. Навчання здійснювалось у відповідності до принципу наочності: іграшки та картинки, що зображують відповідних героїв казок. На перших етапах герої, про яких складалися описи-характеристики, були добре знайомими дітям. На нашу думку, така наступність у роботі (від добре знайомих дітям до нових героїв) дозволяла використати актуальний досвід дитини і перейти до роботи з уявними образами героїв казок. Навчання починалося зі складання зразка опису-характеристики експериментатором (тобто дітям надавали конкретний зразок), демонстрації «героя», його сприймання дітьми із залученням усіх можливих аналізаторів (зорове, тактильне, слухове), що дозволяло сформувати більш ґрунтовні уявлення про нього. Конкретний зразок складання опису-характеристики сприяв розвитку уваги, уточненню наочних уявлень про об'єкт опису, встановленню нових смислових зв'язків (наочний образ – словесне позначення предмета), що є необхідними для розширення словникового запасу. Зразок використовувався: на початку – для уточнення розуміння завдання і його виконання; у середині – для стимулювання ініціативи дитини (або уточнення завдання, деяких елементів опису-характеристики); наприкінці заняття – з метою показати варіативність описів-характеристик про одного героя.

Спочатку ми використовували навчання складанню опису-характеристики за планом, на початкових етапах – чіткий докладний план із заданими пунктами (називання персонажа, визначення його зовнішніх ознак та властивостей, розкриття внутрішніх якостей, визначення причин, що призвели до таких його особливостей, визначення свого ставлення до персонажу, пояснення причинності). Було відзначено, що краще діти складали характеристики з опорою на наочність, однак поступово ми звужували ступінь присутності наочності на заняттях.

Зразок чи план були засобами вироблення певної моделі мовленнєвої поведінки та формування передумов для творчої діяльності. Уміння самостійно обирати засоби втілення образу, використовуючи описи-характеристики героїв, формувалося у процесі оволодіння виразними

засобами мовлення. Цьому сприяла робота, проведена на першому етапі експериментальної методики, що була спрямована на накопичення мовленнєвого матеріалу, розширення та уточнення уявлень про казкових героїв, роз'яснення смислу мовних засобів художньої виразності казки, виділенню дітьми їх у тексті та використанню у самостійному мовленні.

Наприклад, для складання опису-характеристики про Зайця з казки «Коза-дерева» ми проводили читання казки, розглядання ілюстрацій із виділенням основних композиційних елементів казки та переказ її дітьми. Традиційно, ми заохочували дітей не стримувати потребу у вираженні власних вражень під час та після слухання казки. Експериментатор звертав увагу дітей на те, що всі герої казок різні та своєрідні. Вони відрізняються один від одного не лише зовнішністю, але й характерами – внутрішніми якостями. Пропонував дітям навести приклади: хто схожий один із одним за зовнішністю, хто схожий за характером. Далі експериментатор складав зразок опису-характеристики героя за планом (Додаток П). Чітке формулювання пунктів плану, логічне витікання одного питання з іншого, опора на почуттєвий досвід дітей забезпечували послідовний виклад думок. Використання прийомів порівняння та протиставлення дозволяло надати образам точності.

Далі сформовану навичку необхідно автоматизувати в новій ситуації. З цією метою використовувалося складання описів-характеристик у формі дискусій та діалогів (дитина-дитина, дитина-дорослий). На цих заняттях дошкільники вчилися працювати в нових ситуаціях, що передбачали необхідність слухати співрозмовника, пропонувати різні способи виконання завдання, доводити власне судження та водночас – дозволяли полегшити розповідь та сприяли розвитку вміння співпрацювати, прислухатися до партнера, приймати його інтерпретацію. Дискусії чи діалоги, на нашу думку, сприяли вираженню дитиною своєї особистої думки, вмінню її відстоювати; розвитку емоційно-вольової сфери, самостійності мислення, активізації уяви.

Закріплення уявлень про структуру опису-характеристики, використання виразних засобів мовлення, а також залучення дітей до описів-характеристик

однолітків (їх аналіз та уміння продовжити логіку опису-характеристики), аналіз складених ними та власних описів-характеристик, розвиток критичності й об'єктивної оцінки формувалися у процесі колективного складання опису-характеристики. Означений прийом був також спрямований на формування співпраці між дітьми й розвиток уміння узгоджувати в процесі складання опису-характеристики фрагменти (частини) попередників та нові власні елементи. Він, на нашу думку, дозволяв також усвідомити та побачити багатогранність самого об'єкту. Складання опису-характеристики за частинами звужувало завдання для конкретної дитини і допомагало їй концентруватися на певному фрагменті (зовнішніх характеристиках, внутрішніх якостях, його реальному та казковому призначенні).

Ключовим прийомом, що стимулював пізнавальну активність та сприяв виникненню інтересу до процесу творчості, емоційної включеності дітей, особистісної зацікавленості, було використання проблемних ситуацій. Наприклад, самостійне складання дітьми характеристики у грі «Допоможи міліції». Діти отримували лист із проханням допомоги знайти щось або когось, хто загубився, чи того, хто у «розшуку». Створення проблемної ситуації «міліції» та «розшуку» дозволяло розширити діапазон тих об'єктів, про які діти складатимуть описи-характеристики, у тому числі і про негативних героїв (Злий Вовк, Баба Яга), оскільки розшукувати їх, якщо вони загубляться, діти, як правило, не хочуть, мотивуючи тим, що вони погані. Проте над складанням їх описів-характеристик також потрібні тренування, тому мотивація знайти, щоб зробити добру справу була більш ефективною. Діти складали детальний опис-характеристику означеного об'єкта, на основі якої експериментатор писав «листа до міліції». Дітям потрібно було скласти опис-характеристику не абстрактного об'єкту взагалі, а конкретного героя казки, із властивими саме йому якостями. Особлива увага приділялася вмінню описати не лише зовнішність героя, але й його характер, дії та стосунки з іншими героями, ситуації з сюжету, у яких герой проявляє ті чи інші якості. Діти знаходили спільні та відмінні риси з іншими героями та підтверджували

власні умовиводи словами казки. Дитина, складаючи опис-характеристику героя, аналізувала зміст казки, пригадувала, якими словами описаний герой у казці, аналізувала його вчинки, події, що з ним відбувалися, робила умовиводи.

Надзвичайно важливим для розуміння образів персонажів казки, на нашу думку, є проникнення у їх внутрішній світ. Важливо не просто надати характеристику зовнішнім якостям та факту вчинків персонажів, а проникнути у сутність, причину таких характеристик: Чому? З цією метою використовувались, наприклад, завдання на визначення мотивації вчинків персонажу (Чому ... так... вчинила (вчинив)); придумування історії про минуле, сьогодення й майбутнє якогось персонажу. Окрім того, означені завдання допомагали пов'язувати та відтворювати образи, події у своїй уяві, передавати їх слухачам та сформувані уявлення про те, як це можна показати. Для закріплення здатності складати описи-характеристики дітям пропонували виконати творчі завдання. Наприклад, на сюжетному малюнку до знайомої казки закривали один персонаж. Дитина мала відгадати казку та героя, якого «сховали» та скласти опис-характеристику так, щоб інші діти відгадали казку та героя.

На заняттях формувалося вміння бачити вираження радості, захоплення, похвали й смутку, осуду, глузування, гумору в казці у мовленні персонажів. Із цією метою увага дітей зверталася на ті виразні засоби, які використовуються в тексті казки. Доцільним ми вважаємо проведення паралелі між образами персонажів казки, їх вчинками, характерами, якостями та оцінкою життєвих ситуацій дітьми, що включає порівняння з образами улюблених дітьми казкових героїв: вірний друг як Котик-Братик з казки «Котик і півник», дружні, як герої казки «Ріпка», неслухняні, як Коза-Дерева, ледащі, як Круть та Верть... З цією метою дітям пропонували скласти опис-характеристику один на одного: діти роздивлялися своїх товаришів, міркували, обирали, на кого саме будуть складати опис-характеристику. Діти по черзі складали один на одного опис-

характеристику, кожен розповідав про свого товариша, використовуючи мову казки та характеристики казкових персонажів, інші відгадували, про кого йшла мова.

Для формування здатності втілювати характерні особливості героїв казок немовними засобами творчого самовираження використовувалися творчі вправи (Додаток Р) [44], [163], [126]. Виконанню вправ передували розглядання сюжетних картинок із зображенням героїв, читання уривків казок, де описані герої, їх вчинки, події, що з ними відбуваються, складання описів-характеристики на них. Алгоритм роботи з цього напрямку можна представити так: сприймання – розуміння – опис-характеристика – показ. Виразні рухи дітей експериментатор супроводжував влучним словом, що робило образ персонажа більш чітким, наочним та полегшувало відтворення його дитиною. Наприклад: лисиця гарна, легка, грайлива; ведмідь важкий, косолапий, неповороткий; жаба шльопає, стрибає розчепіривши лапи; заєць стрибає перелякано, мчить, несеться, утікає від лисиці. Л. Макаренко відзначає, що такі вправи вчать дітей відтворювати рухи, які відображають особливості того чи іншого образу та мають наявність елементів творчої трактовки; розвивають здібність до творчого пошуку засобу виразності, фантазії. Діти усвідомлюють для чого вони це роблять, вірять в уявні обставини. Рухи дітей стають чіткішими, виразнішими, діти набувають стійких умінь та навичок, що є передумовою для розвитку дитячого театрального мистецтва [126, с. 69].

Для формування здатності втілювати характерні особливості героїв казок мовними засобами творчого самовираження передбачалося виконання дітьми творчих вправ (Додаток С) [163], [126], [138]. Використання виразних засобів мовлення відпрацьовувалося на заняттях із драматизації найбільш цікавих уривків казок, виконанні окремих реплік героїв, розповіданні про обставини та умови, у яких знаходилися герої. З цією метою використовувалися розглядання ілюстрацій, перегляд мультиплікаційних фільмів, читання казок та художніх творів, у яких розкриваються характерні риси персонажів, яких будуть зображати діти. Образ, який сприймали діти, відрізнявся від того, який

відтворено у казці, що вони будуть інсценувати, та це є доцільним, на нашу думку, оскільки аналіз та бесіда після сприймання цих творів допомагали дітям виділити загальні та індивідуальні особливості персонажу, глибше його зрозуміти, а відповідно і влучніше втілити, крізь призму свого бачення.

Уточнення змісту казок, дій персонажів, розуміння характерних рис образів і героїв допомагало сформувати в дітей уявлення про композицію казок і здатність цілісно сприймати уявлюваний сюжет, що сприяло опануванню дітьми не лише логікою побудови сюжету казки, а й дозволило зрозуміти особливості казкових персонажів, вільно та свідомо використовувати засоби творчого самовираження шляхом творчої інтерпретації засобів художньої виразності казки.

Третій етап експериментальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки був спрямований на опанування у творчій діяльності засобами творчого самовираження.

Третій етап *передбачав*:

1. Читання або розповідання казки експериментатором.
2. Розігрування ізольованих етюдів за змістом казки.
3. Поєднання етюдів та безпосередні репетиції інсценування казки.
4. Інсценування казки.

Творче самовираження ми розглядаємо як складний вид творчої діяльності, що потребує не лише відповідного рівня уявлень про зміст творчої інтерпретації, творчого перетворення (казку), але й знання способів його трансформації, вербального та невербального втілення. Проте, маємо відмітити, що наявність тільки означених компонентів не обумовлює здатності до створення оригінального образу та творчого самовираження у процесі її інсценування. Ми передбачаємо, що створення образу, гармонічного за своїм змістом та формою, потребує реалізації таких груп умінь:

1) визначити настрій, ідею власного творчого втілення, підкорити їм мовлення та дії;

2) обрати відповідні засоби втілення та розкриття образів персонажів, що відображують його характерні особливості;

3) використовувати засоби творчого самовираження під час втілення характеру й поведінки персонажів відповідно до змісту казки у процесі її інсценування.

Роботу на цьому етапі ми будували спираючись на репетиційні періоди роботи над виставою, запропоновані Л. Макаренко [126, с. 84-89].

Період перший.

Дітей ознайомлювали зі змістом казки. Необхідно, щоб діти максимально повно та емоційно зрозуміли та пережили сприйняту казку, красу та поетичність образів, мову казки, оскільки це полегшить її інсценування та створить умови для творчого самовираження. З огляду на це ми використовували бесіди, показ ілюстрацій до казок, системи запитань (Чи сподобалася казка? Про що вона? Хто головні герої казки? Якими ви собі їх уявляєте? Якими словами про них сказано у казці?), які дозволяли упевнитися, що діти правильно розуміють зміст та правильно оцінюють характери дійових осіб, засоби художньої виразності казки. Окрім того, відповідаючи, дитина пригадувала, аналізувала казку та відповідні образи, що відтворювала її уява у процесі сприймання казки. Ми не допускали нав'язування експериментатором власних оцінок та ставлення до змісту казки, створювали умови, у яких діти мали нагоду самостійно висловлюватися, проявляти емоційну активність, стимулювали відтворення (на невербальному та вербальному рівнях) окремих фрагментів казки. Кожне правильне висловлювання дитини підтверджували читанням відповідного фрагменту казки. Розглядаючи з дітьми ілюстрації, особливу увагу приділяли аналізу емоційних станів персонажів, які зображені на картинках, оскільки без глибокого розуміння емоційного стану та способів його зовнішнього прояву неможливі ані виразне мовлення, ані виразні рухи («Що з ним сталося?», «Чому він плаче?» та ін.).

Експериментатор із дошкільниками обговорювали образи п'єси, конфлікти, стосунки між персонажами, розподіляли ролі. З цього моменту

кожна дитина була орієнтована на створення власного образу персонажу казки та працювала над підшукуванням влучних засобів творчого самовираження: мовних та немовних, тобто діти починали робити перші спроби в пошуках майбутніх сценічних образів. Доцільним вважаємо актуалізувати уявлення дітей про персонажів та їх характерні особливості шляхом складання опису-характеристики кожною дитиною на «свого» героя та пригадування відповідних засобів творчого самовираження для втілення образу. Зображення персонажів дітьми відбувалося перед дзеркалом. Кожен епізод казки відпрацьовувався окремо, коли цей етап було завершено, ми переходили до роботи над текстом [44, с. 99].

Важливою є індивідуальна робота з вивчення слів героїв. Проте, ми вважаємо пріоритетним особливу увагу приділити не просто дослівному відтворенню тексту, а його якісним характеристикам. О. Тимофєєва, О. Борисенко відзначають, що у вивченні ролей великого значення має сумісна робота дитини та дорослого, вивчення тексту разом. Принциповим є розуміння епізоду, у якому звучить репліка, тому попередню репліку іншого героя повністю відтворював експериментатор, а дитина – свою. Перед тим, як вивчати ролі, сценарій читали за ролями – кожен актор відтворював тільки власні репліки. Вчені підкреслюють, що не варто вивчати ролі під час репетицій, оскільки в такому разі дитина буде максимально зосереджена тільки на вербальному змісті театралізованого дійства, а інсценування потребує і невербального виразного втілення образу та їх органічної єдності [88, с. 109].

У роботі над виразністю мовлення ми використовували повторне проведення аналізу зовнішнього вигляду героя, ситуації, у якій він знаходиться, його емоційного стану. Якщо в дитини виходило правильно відтворити зміст тексту, але вона поспішала та не звертала уваги на виразність мовлення, ми пропонували їй пошепки відтворити свій текст так, щоб усі почули та зрозуміли зміст висловлювання. Важливо навчити дитину використовуючи епітети, ритм прозаїчного мовлення, композицію висловлювання, добирати лексику у її виразному поєднанні та граматичному оформленні. Провідною метою у ході

виконання завдань, спрямованих на оволодіння дітьми вмінням вільно висловлювати свої думки, було формування здатності висловлюватися точно та зрозуміло, здатності надавати своїм думкам точну оформленість, коли мовлення стає максимально влучним, відчутним, реалістичним, живим, коли думка шляхом її доцільного оформлення стає матеріальною.

Період другий.

У другому періоді роботи над виставою експериментатор із дітьми розробляв колективно мізансцени, які допомагали їм втілити вже зрозумілу сутність стосунків героїв. Діти вчилися розташовуватися на сцені в той чи інший момент вистави, обговорювали, чи підходить запропонована мізансцена для них, чи справляє вона очікуваний ефект. Крім того, обговорювалися опорні точки композиції на сцені: відповідно розставлені деталі декорацій. Обговорювалися також альтернативні пропозиції експериментатора-режисера за мізансценами. Особливої уваги приділяли залученню всіх дітей до роботи у цьому періоді. Усі діти мають орієнтуватися в змісті інсценування, уявляти, як розвиваються події, мізансцени основних подій. Кожна дитина повинна мати власну лінію поведінки, має знати, що їй робити у конкретний момент інсценування, щоб не чекати своєї черги, своєї репліки. З цією метою усі діти залучалися до обговорення епізодів казки та вносили пропозиції, приймали активну участь у доборі найбільш вдалих дій. Л. Макаренко відзначає, що така участь дітей у створенні мізансцен розвиває чуття композиції, кожна дитина вчиться грати в ансамблі, враховуючи манеру виконання інших учасників вистави [126, с. 85], [44, с. 98].

Період третій.

Завершальний етап роботи над виставою – репетиції на «сцені» всієї казки. Л. Макаренко відзначає, що на репетиціях дошкільники мають бути в костюмах [126, с. 123-125]. За кілька репетицій вони «обживають» костюм, тобто вчаться в ньому ходити, сидіти, лежати, бігати. Дітям пропонували вивчити себе в костюмі перед великим дзеркалом, програти в костюмі роль перед ним. Отже, костюм був для «актора» ніби своїм, звичайним і зручним.

Дослідниця підкреслює, що дотримання означеного правила в подальшому, коли дитина буде виступати вже перед глядачами, запобігатиме відволіканню дитини на деталі костюма, оскільки вона буде почувати себе впевнено та комфортно. Поступово дітей підводили до однієї-двох генеральних репетицій із використанням музики, декорацій і всієї атрибутики. Л. Макаренко зазначає, що багато репетицій проводити не можна, оскільки це перш за все гра, тому не слід її ототожнювати з театром у повному сенсі цього слова. Закінчується розглянутий етап безпосередньо інсценуванням казки [126, с. 86].

Отже, методика передбачає створення творчого комунікативно-мовленнєвого середовища, побудованого на різноплановій взаємодії дітей із казками, що забезпечує розвиток та корекцію мовлення, вдосконалення когнітивних процесів та емоційно-експресивної сфер, оволодіння засобами творчого самовираження й забезпечує формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Наступним етапом дослідження стала перевірка ефективності експериментальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

3.3. Результати перевірки експериментальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки

Аналіз літературних джерел, а також дані констатувального експерименту дозволили теоретично обґрунтувати методику формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки, визначити основний зміст, педагогічні умови, етапи, напрями, методи та прийоми формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Розроблена методика формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки

апробувалася впродовж 2010-2011 років.

Визнаючи пріоритетність процесу корекції мовленнєвого порушення, вважаємо доцільним підкреслити, що, як відомо, корекція передбачає не лише і не стільки виправлення, а більшою мірою поліпшення, спрямування розвитку та соціалізації особистості із особливими освітніми потребами. Отже, корекційно-освітній вплив має бути спрямований на особистість дитини із порушеннями мовлення в цілому, враховуючи вторинні відхилення та спираючись на її резервні, збережені функції та психічні процеси. На нашу думку, на процес формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки можна вплинути шляхом розвитку у дитини когнітивних процесів, мотиваційної, емоційно-експресивної сфер. У відповідності до визначеної мети дослідження, на основі виокремлених теоретичних та методологічних засад, було розроблено й експериментально апробовано методику формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки як систему педагогічних логопедичних методик і спеціальних творчих занять, ігор та вправ з інсценування казки.

Метою створення методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки було забезпечення корекції порушень мовлення та розвиток особистісної сфери дітей із ЗНМ, спрямованих на забезпечення повноцінного когнітивного та емоційного розвитку та на гармонізацію внутрішнього світу дитини із зовнішнім світом, виходячи з урахування особливостей порушення структурних компонентів мовленнєвої системи, індивідуально-психологічних особливостей дітей, наявних вторинних відхилень.

Методика формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки враховує програмові вимоги щодо розвитку дитини старшого дошкільного віку та основні методичні аспекти організації логопедичної корекційної роботи з дітьми із ЗНМ.

Формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки передбачає формування всіх структурних компонентів цього особистісного феномену не ізольовано, а системно, комплексно, оскільки це є динамічний процес, що має особливості, обумовлені мовленнєвим порушенням, проте, який водночас ґрунтується на загальних закономірностях онтогенетичного розвитку та залежить від індивідуальних особливостей дітей із ЗНМ.

На прикінцевому етапі було проведено підсумкове діагностування (контрольні зрізи) з метою перевірки ефективності розробленої методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки. Дітям були запропоновані серії діагностичних завдань щодо кожного з напрямків обстеження аналогічно до констатувального етапу дослідження. Критерії оцінок виконання завдань були однаковими як для констатувального, так і для формувального етапу дослідження.

У процесі перевірки експериментальної методики були залучені дошкільники із порушеннями мовлення (із ЗНМ) експериментальної групи, які навчалися за запропонованою нами експериментальною методикою, та контрольної групи, навчання яких відбувалося за традиційними методиками подолання мовленнєвого дефекту (відповідно 54 та 32 дитини).

За даними контрольного зрізу (за визначеними критеріями та показниками) у дітей експериментальної групи було виявлено суттєві позитивні зміни, що вплинули на загальну характеристику стану сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення. За результатами зіставно-порівняльного аналізу одержані рівні сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із мовленнєвими порушеннями підтвердили наші дослідницькі передбачення.

Якісна характеристика дала можливість підсумувати, що після корекційного навчання за нашою методикою у дітей із порушеннями мовлення ЕГ відбулось значне покращення стану сформованості здатності до творчого самовираження

та її усіх складових компонентів, зокрема: мовлення, когнітивних процесів, емоційно-експресивної та мотиваційної сфер. У дітей КГ усі компоненти здатності до творчого самовираження були сформовані зі значними недоліками.

Опрацьовані й узагальнені одержані дані діагностування сформованості здатності до творчого самовираження експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп на формувальному етапі експерименту за кожним складовим компонентом показано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Порівняльні дані сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення КГ та ЕГ за результатами підсумкового діагностування

Кількість Дітей		Досліджувані групи			
		ЕГ 54 дитини	%	КГ 32 дитини	%
Складові компоненти та рівні здатності до творчого самовираження	Високий	4	7,41%	-	-
	Достатній	33	61,11%	8	25%
	Середній	15	27,78%	19	59,38%
	Низький	2	3,7%	5	15,62%
Когнітивний компонент	Високий	3	5,56%	-	-
	Достатній	26	48,15%	7	21,88%
	Середній	20	37,04%	20	62,5%
	Низький	5	9,25%	5	15,62%
Емоційно-експресивний компонент	Високий	15	27,78%	-	-
	Достатній	25	46,3%	12	37,5%
	Середній	13	24,07%	19	59,38%
	Низький	1	1,85%	1	3,12%
Мотиваційний компонент	Високий	3	5,56%	-	-
	Достатній	26	48,15%	7	21,88%
	Середній	20	37,04%	20	62,5%
	Низький	5	9,25%	5	15,62%

Продовження табл. 3.1

Кількість Дітей		Досліджувані групи			
		ЕГ 54 дитини	%	КГ 32 дитини	%
Здатність до творчого самовираження	Високий	7	12,96%	-	-
	Достатній	28	51,85%	9	28,12%
	Середній	16	29,63%	19	59,38%
	Низький	3	5,56%	4	12,5%

Отже, на етапі формувального експерименту була апробована методика формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки. У відповідності до результатів виконаних завдань визначено рівні сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження в експериментальній і контрольній групах. На основі узагальнених результатів нами охарактеризовані рівні сформованості когнітивного, емоційно-експресивного та мотиваційного компонентів, а також здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Рівні сформованості когнітивного компоненту здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

У більшості дітей ЕГ (61,11%) покращилося мовлення. Їх зв'язні висловлювання характеризуються логічною послідовністю, складаються з декількох поширених речень і складних конструкцій, проте мають недостатньою розгорнутістю та недоліками лексико-граматичного ладу мовлення. Діти інколи використовують емоційно забарвлені слова та слова

яскравого семантичного забарвлення. Проявляють елементарну здатність до комбінування наявних уявлень, проте створені дітьми образи є традиційними. Здатні відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей достатній, проте самостійно створити нові образи можуть не завжди. Інколи потребують допомоги експериментатора для здійснення аналізу та синтезу, умовиводів, встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Аналізують, оцінюють зміст казок та образи героїв, обґрунтовують своє ставлення.

На прикінцевому етапі навчання тільки 7,41% дітей експериментальної групи показали високий рівень сформованості когнітивного компоненту. Достатній рівень сформованості засвідчили 61,11% дітей ЕГ та 25% КГ. Із середнім рівнем виявлено 27,78% дітей ЕГ та 59,38% КГ. Кількість дітей із низьким рівнем сформованості когнітивного компоненту зменшилася з 16,07% на констатувальному етапі до 3,7% дітей експериментальної групи та 15,62% контрольної групи (Рис.3.1.).

Рис. 3.1

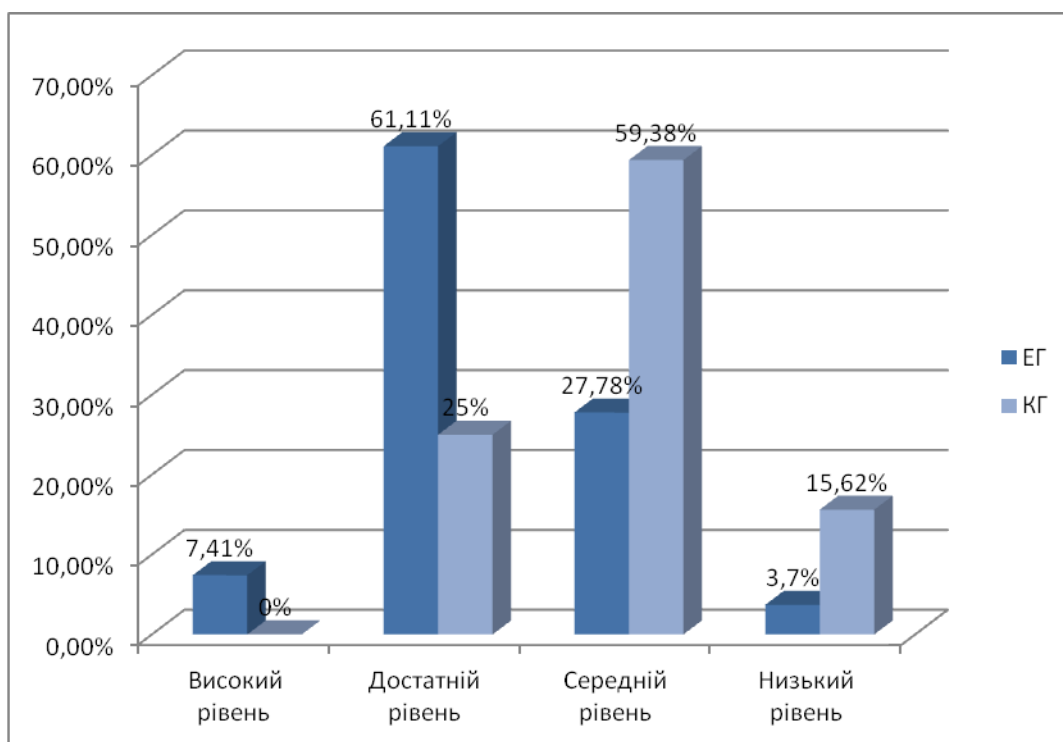


Рис. 3.1 Рівні сформованості когнітивного компоненту за результатами підсумкового експерименту (у %)

Рівні сформованості емоційно-експресивного компоненту здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Значна кількість дітей ЕГ (48,15%) здатна до диференціації, визначення емоційних станів, проте інколи відчують труднощі у встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами, що їх викликали, вираженні емоційних станів. Емоційно сприймають казку, передають свої почуття та враження, пов'язані з героями казки та її змістом. Розуміють емоційний стан героїв казки, втілюють цілісний образ казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження.

Серед дошкільників, які брали участь у формульовальному експерименті, було зафіксовано 5,56% дітей ЕГ із високим рівнем сформованості емоційно-експресивного компоненту. У КГ дошкільників із достатнім рівнем сформованості емоційно-експресивного компоненту виявлено 21,88%, а серед дітей ЕГ їх 48,15%. Середній рівень засвідчили 37,04% дітей експериментальної групи та 62,5% контрольної групи. Низький рівень сформованості емоційно-експресивного компоненту зафіксовано у 9,25% дітей ЕГ та 15,62% КГ (Рис.3.2).

Рис. 3.2

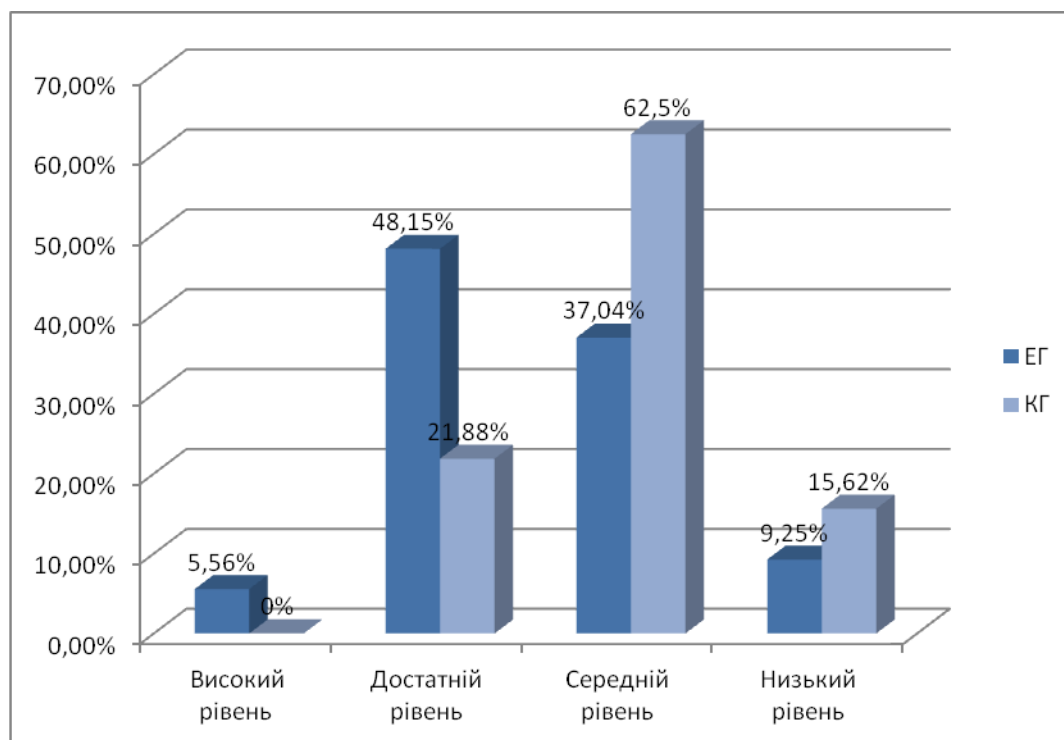


Рис. 3.2 Рівні сформованості емоційно-експресивного компоненту за результатами підсумкового експерименту (у %)

Рівні сформованості мотиваційного компоненту здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Більшість дошкільників ЕГ (46,3%) виявляють бажання проявити свою індивідуальність, прагнення до самовираження має виражений, відносно стійкий характер. Діти з інтересом виконують запропоновані завдання, проявляють творчу активність, ініціативність, захопленість, бажання фантазувати та розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, проте інколи потребують допомоги експериментатора.

На прикінцевому етапі навчання 27,78% дітей експериментальної групи показали високий рівень сформованості мотиваційного компоненту. Достатнього рівня досягли 46,3% дітей експериментальної групи та 37,5% контрольної групи. Середній рівень засвідчили 24,07% дітей ЕГ та 59,38% КГ. Низький рівень сформованості мотиваційного компоненту в ЕГ показали 1,85% дітей, в КГ - 3,12% дітей (Рис.3.3).

Рис. 3.3

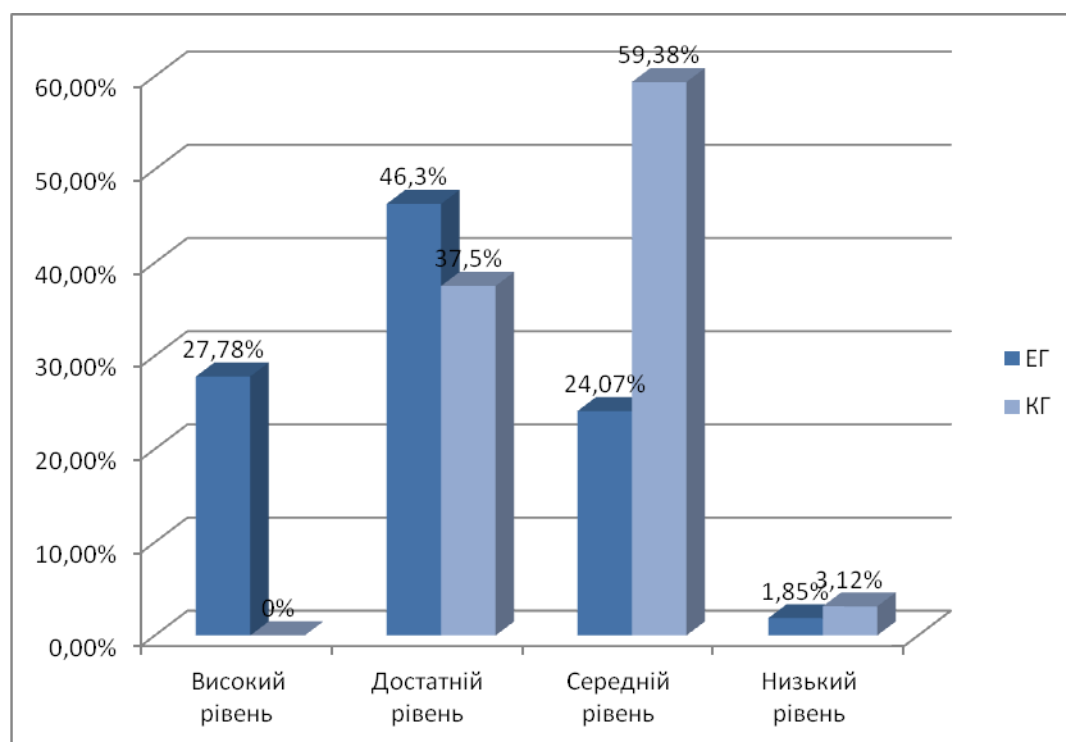


Рис. 3.3 Рівні сформованості мотиваційного компоненту за результатами

підсумкового експерименту (у %)

Отже, результати контрольного діагностування довели, що хоча діти дошкільного віку із порушеннями мовлення і не досягали високого рівня сформованості здатності до творчого самовираження, але в експериментальній групі визначилася незначна категорія дітей із високим рівнем, більшість склали діти з достатнім рівнем сформованості здатності до творчого самовираження. Збільшилась кількість дітей із середнім та зменшилась із низьким рівнем сформованості всіх складових компонентів здатності до творчого самовираження.

Рівні сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення експериментальної та контрольної груп можна представити у такому вигляді (рис. 3.4):

Рис. 3.4

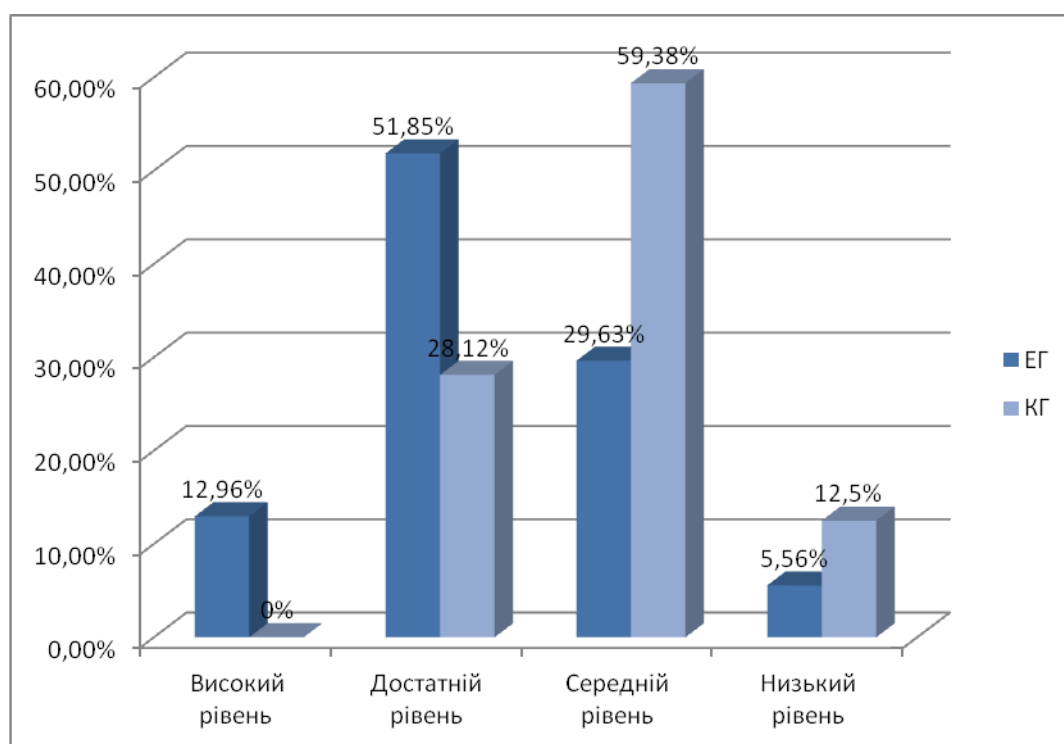


Рис. 3.4 Рівні сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення за результатами підсумкового експерименту (у %)

Проведений аналіз стану сформованості компонентів здатності до

творчого самовираження на етапі формувального експерименту вказує на розбіжність результатів, зокрема, у формуванні його складових компонентів і рівнів. Наявна значна контрастність, що в цілому свідчить про доцільність цілеспрямованої реалізації методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Отже, діагностування з метою виявлення стану та особливостей здатності до творчого самовираження дало можливість оцінювати та простежувати динаміку перебігу корекційно-виховного процесу формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки на основі експериментальної методики. Для підведення підсумків результативності дослідно-експериментальної роботи був проведений контрольний-порівняльний експеримент на основі даних констатувального експерименту, що проводився до і після формувального експерименту.

Порівняння стану сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення до та після експериментального навчання показано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняльні дані рівнів сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення на констатувальному та формувальному етапах (%)

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
констатувальний	діти із ЗНМ (112 д.)	-	26,79%	59,82%	13,39%
	діти БПМ (32 д.)	30%	46,67%	20%	3,33%
формувальний	ЕГ (54 д.)	12,96%	51,85%	29,63%	5,56%

	КГ (32 д.)	-	28,12%	59,38%	12,5%
--	------------	---	--------	--------	-------

В експериментальній групі наявні позитивні зміни. Високого рівня сформованості здатності до творчого самовираження досягли 12,96% дітей, а 51,85% набули достатнього рівня. На констатувальному етапі з високим рівнем сформованості здатності до творчого самовираження дітей із порушеннями мовлення не було, без порушень мовлення дітей із таким рівнем виявилось – 30% та з достатнім – 46,67% дітей. Середній рівень виявили 29,63% дітей ЕГ, тоді як на констатувальному етапі їх було 59,82%. Після проведення формувального експерименту кількість дітей із порушеннями мовлення низького рівня сформованості здатності до творчого самовираження зменшилася з 13,39% до 5,56%.

Щодо дітей контрольної групи, то високого рівня сформованості здатності до творчого самовираження дошкільники із порушеннями мовлення не виявили, а достатній показали – 28,12%, порівняно з 26,79% на констатувальному етапі. На середньому рівні відбулися незначні зміни з 59,82% до 59,38%. Низький рівень виявили 12,5%, тоді як на початку навчання таких дітей було 13,39%.

Було обчислено індекс стану сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення експериментальної й контрольної груп за формулою (2.1) (підрозділ 2.2):

$$\begin{aligned}
 I_{\text{зд.тв.с.}}(ЕГ) &= \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{\text{В}} + 3 \sum_{n=1}^k P_{\text{Д}} + 2 \sum_{n=1}^k P_{\text{С}} + \sum_{n=1}^k P_{\text{Н}}}{100k} = \\
 &= \frac{4 \cdot (7,41 + 5,56 + 27,78) + 3 \cdot (61,11 + 48,15 + 46,3)}{100 \cdot 3} + \\
 &+ \frac{2 \cdot (27,78 + 37,04 + 24,07) + (3,7 + 9,25 + 1,85)}{100 \times 3} = \frac{163 + 466,68 + 177,78 + 14,8}{300} =
 \end{aligned}$$

$$= \frac{822,26}{300} = 2,740867$$

За аналогією знаходимо індекс групового стану сформованості здатності до творчого самовираження дітей контрольної групи:

$$I_{\text{зд.тв.с.}}(\text{КГ}) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_B + 3 \sum_{n=1}^k P_D + 2 \sum_{n=1}^k P_C + \sum_{n=1}^k P_H}{100k} =$$

$$= \frac{3 \cdot (25 + 21,88 + 37,5) + 2 \cdot (59,38 + 62,5 + 59,38) + (15,62 + 15,62 + 3,12)}{100 \cdot 3} =$$

$$= \frac{253,14 + 362,52 + 34,36}{300} = \frac{650,02}{300} = 2,16673$$

Результати обчислення індексів групового стану сформованості здатності до творчого самовираження дітей із ЗНМ та дітей без порушень мовлення на констатувальному й формувальному етапах експерименту подані в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняльні дані індексів групового стану сформованості здатності до творчого самовираження на формувальному етапі експерименту

Етап експерименту	Група	Індекс групового стану сформованості здатності до творчого самовираження			
		Низький 1-1,5	Середній 1,5-2,5	Достатній 2,5-3,5	Високий 3,5-4
Констатувальний	Діти із ЗНМ	-	2,1369	-	-
	Діти БПМ	-	-	3,0445	-
Формувальний	ЕГ	-	-	2,7408	-
	КГ	-	2,1667	-	-

Результати дослідження показали, що на констатувальному та формувальному етапах експерименту відсутні показники високого індексу групового стану сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення (із ЗНМ) та дошкільників без порушень мовлення (БПМ).

На констатувальному етапі дошкільники з порушеннями мовлення не виявили показників достатнього рівня, тоді як у групі дітей без порушень мовлення показник цього рівня становить 3,0445. Проте в експериментальній групі дошкільників із порушеннями мовлення відбулися позитивні зміни. Так, в експериментальній групі дошкільників із порушеннями мовлення на прикінцевому етапі індекс групового стану сформованості здатності до творчого самовираження становить 2,7408, що відповідає достатньому показнику, тоді як на констатувальному етапі цей показник був середнім – 2,1369. Щодо контрольної групи, то, як свідчать дані таблиці, на прикінцевому етапі відбулися несуттєві зміни: індекс групового стану сформованості здатності до творчого самовираження становить – 2,1667.

Таким чином, дані експерименту підтверджують, що дошкільники з порушеннями мовлення (із ЗНМ) після корекційного навчання за традиційною програмою мають нижчий рівень сформованості здатності до творчого самовираження, на відміну від дітей з порушеннями мовлення (із ЗНМ), які навчались за експериментальною методикою формування здатності до творчого самовираження у процесі інсценування казки.

Для перевірки обчислимо відсоткову різницю індексів за формулою (2.2) (підрозділ 2.2.):

$$V_r = \frac{2,7408 - 2,1667}{2,7408} \cdot 100\% \approx 21\%$$

V_r – відсоткова різниця індексів: групи дошкільників із порушеннями мовлення, які навчались за експериментальною методикою (ЕГ) та контрольної групи (ЕГ) дошкільників із порушеннями мовлення, які навчались за звичайною програмою спеціального дошкільного закладу.

Отже, відсоткова різниця індексів на прикінцевому етапі дослідження у дошкільників із порушеннями мовлення експериментальної групи порівняно з контрольною групою за показниками стану сформованості здатності до творчого самовираження $\approx 21\%$.

Оскільки загальний рівень оцінки всієї групи в цілому визначається середнім показником, то для визначення наявності різниці між оцінками виконання завдань у різних групах порівнюються їх середні оцінки від усіх представників групи. Для перевірки використовується t-критерій Стьюдента. Досліджувані групи обрані випадковим чином із однієї і тієї ж генеральної сукупності (діти одного віку із порушеннями мовлення (із загальним недорозвитком мовлення)). Порівнювані вибірки (експериментальна та контрольна групи) незалежні. Об'єми вибірок досить великі $n \geq 30$ ($n_1 = n_{EG} = 54; n_2 = n_{KG} = 32$).

Сформулюємо гіпотези. Нульова гіпотеза (H_0): різниця між середніми оцінками (середнє значення набраних балів) в експериментальній та контрольній групах не істотна і спричинена випадковими причинами. Альтернативна гіпотеза (H_A): різниця між середніми значеннями набраних балів двох груп істотна.

Для прийняття нульової чи альтернативної гіпотези про наявність різниці між середніми необхідно порівняти розрахункове значення $t_{емн}$ із критичним $t_{кр}$. Розподіл критичного значення t-критерію залежить від рівня значущості оцінки α та кількості ступенів свободи $k = n_1 + n_2 - 2$. В нашому випадку $\alpha = 0,05$, $k = 54 + 32 - 2 = 84$. Критичне значення $t_{кр}(\alpha, k) = t_{кр}(0,05; 84) = 1,99$. Якщо $|t_{емн}| \leq t_{кр}(\alpha, k)$, то нульову гіпотезу H_0 приймають: різниця між середніми оцінками (середнє значення набраних балів) в експериментальній та контрольній групах не істотна і спричинена випадковими причинами; і відхиляють альтернативну гіпотезу H_A . Якщо $|t_{емн}| > t_{кр}(\alpha, k)$, то нульову гіпотезу H_0 відхиляють, і приймають альтернативну гіпотезу H_A . Тобто різниця між середніми оцінками в двох групах істотна і з ймовірністю помилки $\alpha = 0,05$

можна стверджувати, що запропонована методика краще традиційно використовуваної [31, с. 607].

Обчислені значення показані в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розрахунок значущості різниці між середніми оцінками формувального експерименту

Показник	Експериментальна група			Контрольна група			t_{emp}	Висновок
	Кількість спос- тережень n_x	Середній бал (\bar{x})	Дисперсія D_x	Кількість спос- тережень n_y	Середній бал (\bar{y})	Дисперсія D_y		
Когнітивний компонент	54	2,72	0,423	32	2,09	0,397	4,3	$4,3 > t_{кр}$ H ₀ відхиляємо, H _A приймаємо. Різниця значуща для $\alpha = 0,05$
Емоційно-експресивний компонент	54	2,5	0,546	32	2,06	0,371	2,8	$2,8 > t_{кр}$ H ₀ відхиляємо, H _A приймаємо. Різниця значуща для $\alpha = 0,05$
Мотиваційний компонент	54	3	0,593	32	2,34	0,288	4,2	$4,2 > t_{кр}$ H ₀ відхиляємо, H _A приймаємо. Різниця значуща для $\alpha = 0,05$
Здатність до творчого самовираження	54	2,72	0,571	32	2,16	0,382	3,5	$3,5 > t_{кр}$ H ₀ відхиляємо, H _A приймаємо. Різниця значуща для $\alpha = 0,05$

На основі даних таблиці ми можемо зробити висновки: за загальним станом сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення приймаємо альтернативну гіпотезу. Зі ймовірністю 95% можна стверджувати, що загальний рівень оцінки в експериментальній групі істотно відрізняється від контрольної. Різниця між середніми спричинена різницею між станом сформованості здатності до творчого самовираження у двох групах, а не випадковою похибкою даних внаслідок їх вибіркової оцінки.

Отже, статистичні обчислення результатів експерименту за t-критерієм Стьюдента підтвердили, що загальний рівень стану сформованості здатності до творчого самовираження в ЕГ дійсно істотно відрізняється від КГ.

Результати дослідження виявили динаміку рівнів сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення, його складових компонентів, що свідчить про ефективність проведеного корекційного навчання. Отже, статистична обробка результатів експериментальної роботи підтверджує доцільність запровадження методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки за експериментальною методикою, що забезпечує вищий рівень сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Висновки до третього розділу

Відповідно до завдань дослідження було обґрунтовано та розроблено експериментальну методику формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки, визначено її зміст і основні етапи та напрямки реалізації.

Визначено педагогічні умови формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення в процесі інсценування казки.

Кожен етап роботи мав власну мету, включав напрями поетапного формування складових компонентів здатності до творчого самовираження: мотиваційного, когнітивного та емоційно-експресивного. Формування

означених компонентів здійснювалося комплексно та було забезпечено формуванням потреби, бажання заявити про себе іншим, потреби в образному освоєнні дійсності, розвитком та вдосконаленням когнітивних процесів (мовлення, мислення, уяви); оволодінням адекватними засобами творчого самовираження.

Апробація та підсумковий порівняльний аналіз рівнів сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення виявив значні позитивні зміни в експериментальній групі. Таким чином, аналіз результатів формувального етапу дослідження дав змогу виявити позитивну динаміку рівнів сформованості всіх складових компонентів здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення та зробити висновок про ефективність запропонованої методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки. Доцільність застосування методики формувального експерименту підтвердилась у процесі статистичної обробки одержаних даних.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури, сучасних підходів до змісту, організації та реалізації корекційно-виховного процесу з дошкільниками із порушеннями мовлення дає змогу стверджувати, що проблема творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення є надзвичайно актуальною та недослідженою. Формування здатності до творчого самовираження може здійснюватися у процесі інсценування казки, оскільки ігрова та творча діяльність максимально сприяють всебічному гармонійному розвитку дитини.

2. У дослідженні уточнені та доповнені поняття «творче самовираження» та «здатність до творчого самовираження» стосовно дошкільників із порушеннями мовлення; визначені складові компоненти здатності до творчого самовираження, а саме: мотиваційний, когнітивний та емоційно-експресивний компоненти. Встановлені та описані критерії, показники та рівні сформованості кожного з компонентів та здатності до творчого самовираження в цілому.

3. Розроблено методику дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення. Встановлені рівні сформованості кожного компоненту та здатності до творчого самовираження у досліджуваної категорії дітей: високий, достатній, середній і низький. Виявлений тісний взаємозв'язок складових компонентів здатності до творчого самовираження. Констатувальний експеримент дозволив виявити особливості здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення: несформованість усіх компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичних процесів, лексики, граматичного ладу та зв'язного мовлення), недостатність мисленнєвої діяльності та уяви, обмеженість уявлень дітей щодо засобів творчого самовираження та досвіду їх використання, які призводять до зниження мотивації до творчого самовираження та значних труднощів формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із

порушеннями мовлення. Встановлено, що означена категорія дітей знаходиться на значно нижчому рівні здатності до творчого самовираження у порівнянні із дітьми без мовленнєвих порушень за кожним складовим компонентом. Високий рівень сформованості здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ не виявлений, тільки 26,79% дітей показали достатній рівень, 59,82% – середній рівень сформованості здатності до творчого самовираження, а 13,39% – низький рівень. Діти БПМ продемонстрували кращі показники сформованості здатності до творчого самовираження, високий рівень встановлений у 30% дітей, достатній рівень у 46,67%, а середній рівень – 20%, низький рівень сформованості здатності до творчого самовираження – 3,33% дітей.

4. Визначені та науково обґрунтовані педагогічні умови формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення: раціонального поєднання та комплексної реалізації основних напрямків корекційного логопедичного процесу та інсценування казки шляхом занурення дітей в активну театралізовану діяльність з метою розвитку та корекції мовлення, когнітивних процесів, мотиваційної та емоційно-експресивної сфер дошкільників із порушеннями мовлення; збагачення позитивного досвіду творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення шляхом стимулювання, заохочення та схвалення індивідуальної свободи творчого самовираження у процесі інсценування казки; створення позитивної мотивації до занять; стимуляції пізнавальної активності дитини; взаємозв'язку суб'єктів корекційно-виховного процесу; гармонійного поєднання ініційованої дітьми та організованої експериментатором творчої діяльності дошкільників із ЗНМ.

5. Розроблено методику формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки, яка спрямована на корекцію мовленнєвих та немовленнєвих процесів та передбачає використання традиційних методик розвитку та корекції мовлення дітей із ЗНМ у спеціально організованій та ініційованій дітьми творчій діяльності (заняття, ігри та вправи, змістом яких є

розв'язання різноманітних творчих завдань за змістом казок). Кожний етап методики має мету, завдання й спрямований на формування складових компонентів здатності до творчого самовираження.

6. Ефективність розробленої методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки доведена експериментально. Аналіз даних формувального експерименту засвідчив, що після проведення дослідної роботи у дошкільників із порушеннями мовлення експериментальної групи рівень здатності до творчого самовираження виявився значно вищим порівняно з дітьми контрольної групи. Простежувалась тенденція щодо появи дітей із високим рівнем здатності до творчого самовираження (12,96%), та збільшення кількості дітей, які мали достатній рівень (51,85%) і, навпаки, досить суттєво зменшилась кількість дітей із середнім та низьким рівнями (відповідно 29,63% та 5,56%). У контрольній групі вираженої тенденції до позитивних змін не спостерігалось. Доцільність застосування методики формувального експерименту підтвердилась у процесі статистичної обробки одержаних даних.

Отже, запроваджена методика формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки є ефективною та заслуговує на поширення й запровадження у логопедичну практику.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці спеціальної програми формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки та в пошуках шляхів її реалізації в системі дошкільної освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова К. А. Психология сознания личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избранные психологические тр. / Ксения Александровна Абульханова. – М. : Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж : НПО: “МОДЭК”, 1999. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Актуальні проблеми дошкільного виховання : міжвуз. зб. наук. пр. / А. М. Богущ, Т. І. Поніманська. – Рівне, 1997, – 176 с.
4. Александрова О. Разыгрываем сказки / О. Александрова. // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 1. – С. 44–51.
5. Алексиева С. К. Активизация словесного творчества детей / С. К. Алексиева. // Дошкольное воспитание – 1970. – № 9. – С. 30–34.
6. Алиева Т. И. Развитие творческого восприятия литературных произведений у детей среднего дошкольного возраста : автореф. дис. на сосиск. науч. степ. канд. пед. наук / Алиева Т. И. – М., 1991. – 19 с.
7. Аматыева Е. П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Аматыева Елена Петровна. – О., 1997. – 247 с.
8. Аникин В. П. Русская народная сказка / В. П. Аникин. – М., 1984. – 176 с.
9. Аніщук А. М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Аніщук Антоніна. – Ніжин, 2009. – 258 с.
10. Аніщук А. М. Професійна підготовка фахівців до формування у старших дошкільників соціально схвалювальних форм та засобів самовираження / Антоніна Аніщук. // Вісник Ін-ту розв. дитини. Серія : філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. праць – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 19. – С. 67–71.

11. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников : кн. для воспитателей детского сада / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с. : ил.
12. Аханькова Евгения Викторовна. Использование приемов творческого рассказывания в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Аханькова Евгения Викторовна. М., -2004. – 209 с.
13. Ахутина Т. В. Порождение речи / Т. В. Ахутина. – М. : МГУ, 1989. – 213 с.
14. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – Вид. 3-тє, випр. – К. : Світоч, 2009. – 430 с.
15. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – С. 203-244. (Державний освітній стандарт).
16. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998. – 47 с.
17. Баранник Д. Х. Усне монологічне мовлення : дис. ... д-ра філол. наук : 10.661 / Баранник Д. Х. – К., 1969. – 862 с.
18. Белова-Давид Р. А. Нарушение речи у дошкольников / Р. А. Белова-Давид. – М. : Просвещение, 1972. – 232 с. : ил.
19. Бережная М. С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности : автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (художественное воспитание в дошкольных учреждениях, общеобразовательной и высшей школе)” / Бережная Мария Сергеевна. – М., 2008. – 48 с.
20. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Березовська Л. І. – О., 2004. – 218 с.
21. Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку “образу Я” особистості / І. Д. Бех. // Педагогіка і психологія. – 1992. – № 3. – С. 9–21.

22. Боголюбская М. К. Хрестоматия по детской литературе : учеб. пособ. для дошкольных пед. училищ / М. К. Боголюбская, А. Л. Табенкина. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1967. – 519 с.
23. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія / А. М. Богуш. – К. : Слово, 2004. – 376 с.
24. Богуш А. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / А. М. Богуш, Л. І. Березовська. – О. : М. П. Черкасов, 2008. – 203 с.
25. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах: підруч. [для студ. ВНЗ ф-та дошкільної освіти] / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : ВД “Слово”, 2006. – 304 с.
26. Болдырева Н. К. Особенности эмоциональной сферы у детей с тяжелыми нарушениями речи : Материалы 7 Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации [“Язык, сознание и образ мира”] / Н. К. Болдырева, Е. В. Коваленко, М. Ю. Орешкина. – М., 1997. – С. 29–30.
27. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / [сост. Мещеряков Б., Зинченко В.]. – Олма-пресс – 2004. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/30/word/formirovanie-sposobnostei>
28. Бондар В. І. Спеціальне навчання: забезпечення та реалізація принципу рівних освітніх можливостей / В. І. Бондар. // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб. : у 2 ч. – К., 1998. – Ч. 1. – С. 71–78.
29. Бондар В. І. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні / Бондар В. І., Синьов В. М., Тищенко В. В. // зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. ІХХ., В 2-х ч., Ч. 1. Серія : соціально-педагогічна. – Кам’янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 7–27.
30. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток / Віталій Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.

31. Бронштейн И. Н. Справочник для инженеров и учащихся втузов / И. Н. Бронштейн, К. А. Семендяев. – М. : Наука. Главная ред. физматлит., 1981. – 720 с.
32. Буркіна М. Театралізована діяльність дітей / М. Буркіна. // Дошкільне виховання. – 1985. – № 5. – С. 28–29.
33. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М. : Академический проект, 1999. – 364 с. : илл.
34. Ведерникова Н. М. Русская народная сказка / Н. М. Ведерникова. – М. : Наука, 1975. – 135 с.
35. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. : В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2007. – 1736 с.
36. Венгер Л. А. Домашняя школа мышления (для пятилетних детей) / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
37. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – М. : Педагогика, 1973. – 239 с.
38. Ветлугина Н. А. Основные проблемы художественного творчества детей / Н. А. Ветлугина. // Художественное творчество и ребенок. – М. : Педагогика, 1972. – 287 с.
39. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / укл. : А. М. Богуш. – К. : ІЗНМ, 1997. – 112 с.
40. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
41. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Водолага Наталія Володимирівна. – О., 2001. – 216 с.
42. Вопросы психологии художественного восприятия в трудах А. В. Запорожца (К 80-летию со дня рождения) [Электронный ресурс] / Д. М. Дубовис, К. Е. Хоменко. // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 117–123. – Режим доступа к журн. : <http://www.voppsy.ru/issues/1985/855/855117.htm>

43. Воробьева В. К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В. К. Воробьева. // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 40–46.
44. Ворожейкіна О. М. Театр для малюків (початкова школа) / О. М. Ворожейкіна. – Х. : Вид. група “Основа”, 2010. – 207 с., [1] – (Серія “Шкільний театр”).
45. Воронова В. Я. Творческие игры старших дошкольников : пособ. для воспитателя детского сада / В. Я. Воронова. – М. : Просвещение, 1981. – 80 с.
46. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / под ред. С. С. Ляпидевского, В. И. Селиверстова. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.
47. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском в возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 78 с.
48. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский. // Вопросы психологи. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
49. Выготский Л. С. К вопросу о психологии творчества актера : Научное наследие : собр соч. в 6 т. [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6 – Режим доступа : <http://gnozis.info/?q=node/81>
50. Выготский Л. С. Мышление и речь : Собр. соч. в 6-ти томах. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6-361.
51. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский. // под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671, [1] с.
52. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т.6. – 374 с.
53. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Наталія Гавриш. – К., 2002. – 438 с.
54. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов. // Дефектология – 1994. – № 2. – с. 56–73.

55. Глухов В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения / В. П. Глухов. // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 69–76.
56. Говорун Д. И. Творческое воображение и эстетические чувства / Д. И. Говорун. – К. : Высшая школа, 1990. – 141 с.
57. Голота Н. Особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку у художній праці / Наталія Голота. // Вісник Ін-ту роз. дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : [зб. наук. праць] – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 38–43.
58. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
59. Горбушина Л. А. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста / Л. А. Горбушина, А. П. Николаичева. - М. : Просвещение, 1985. – 170 с.
60. Грибов Ю. А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей / Ю. А. Грибов. // Вопросы психологии. – М. : Педагогика, 1989. – № 2, С. 57–62.
61. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова. // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
62. Гриншпун Б. М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов. // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 81–84.
63. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов. // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 6. – С. 20–28.
64. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 644 с.
65. Державна національна програма «Освіта Україна. ХХІ століття». – К. : Райдуга, 1994. – 27 с.
66. Дитина в дошкільні роки / [наук. кер. К. Л. Крутій]. – Запоріжжя : ЛПІС «ЛТД», 2000. – 268 с.

67. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / [наук. кер. О. В. Проскура]. – К. : Освіта, 1993. – 269 с.
68. Дмитрієва І. В. Специфіка естетичного виховання у спеціальній школі для дітей з вадами розумового розвитку / І. В. Дмитрієва // Наука і сучасність. Серія : Педагогіка. Філологія : зб. наук. пр. – К., 2006. – Т. 54. – С. 41–50.
69. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / [А. М. Богуш , Н. В. Гавриш] ; [за ред. А. М. Богуш]. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
70. Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія Ч.1 / упоряд. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1999 – 211 с.
71. Дошкольное образование : словарь терминов / [сост. Н. А. Виноградова и др.]. – М. : Айрис-пресс, 2005, – 400 с.
72. Дунаєвська Л. Ф. Добрий друг казка. Усна народна творчість як виховний засіб / Л. Ф. Дунаєвська. // Дошкільне виховання. – 1980. – № 8. – С. 8–10.
73. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. – М. : МО и ПК, 1996. – 197 с.
74. Енциклопедія освіти : Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
75. Ермаш Г. Л. Творческая природа искусства / Г. Л. Ермаш. – Москва, 1977. – С. 3–4.
76. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся младших классов: кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
77. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) : пособ. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
78. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова. – М. : Соц.-полит. журн. Асоц. “Гуманитарий”, 1994. – 96 с.

79. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Філічева. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1990. – 239 с.
80. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособ. [для психолого-мед.-пед. комис.]. / С. Д. Забрамная. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 32 с.
81. Загальна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
82. Загарницька Ірина. Мова – культура – нація / Ірина Загарницька. // Вісник Ін-ту роз. дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : [зб. наук. праць] – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 3. – С. 14–22.
83. Закон України “Про дошкільну освіту” : проект // Дошкільне виховання. – 1998. – № 1–2. – С. 3–7.
84. Заплатна С. М. Проблеми розвитку лексичної системи мови в дітей із мовленнєвими вадами [Електронний ресурс] / С. М. Заплатна. // Дошкільна освіта. – 2005. – № 1 (7). – Режим доступу до журн. : <http://www.lips.zp.ua/states/321-120032.html>
85. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка // Психологические и пед. игры дошкольника / под ред. А. Запорожца, А. Усовой. – М. : Просвещение, 1966. – 351 с.
86. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А. В. Запорожец. // Дошкольное воспитание. – 1948. – № 9. – С. 34–41.
87. Засекіна Л. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі [Електронний ресурс] / Л. Засекіна – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=76&c=1839>
88. Затія-дивоглядія : Як зробити ляльковий театр другом кожної дитини / [авт.-упор. : О. О.Тимофєєва, О. В. Борисенко.] – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 164 с., 8 іл.

89. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 220 с.
90. Зрожевская А. А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Зрожевская Алла Акимовна. – М., 1986. – 24 с.
91. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова [и др.]. ; под ред. С. Л. Новоселовой. – М. : Просвещение, 1989. - 286 с. : ил.
92. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 238 с.
93. Калиниченко А. В. Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособ. / А. В. Калиниченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
94. Качуровська О. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із ТВМ / О. Качуровська. // Дефектологія – 2006. – № 2. – С. 46–49.
95. Колесов Т. В. О психофизиологии творчества / Т. В. Колесов, Е. Н. Соколов. // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 6. – С. 43–53.
96. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : монографія / О. Л. Кононко. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.
97. Кононко О. Л. Самосвідомість у житті дошкільника / О. Л. Кононко. // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, 2004 – С. 6–10.
98. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
99. Конопляста С. Ю. Концептуальні засади психолого-педагогічної діагностики та корекції психомовленнєвого розвитку дітей з ВНПП / С. Ю. Конопляста // Науковий часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 78–83.
100. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак. ; [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : Знання, 2010. – 293 с.

101. Копытин А. И. Основы арттерапии / А. И. Копытин. – СПб., 1999. – 242 с.
102. Корнилова И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. / И. Г. Корнилова. – М. : Экзамен, 2004. – 160 с.
103. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию : пособ. для воспит. дет. сада / Э. П. Короткова – Изд. 2-е, испр. и доп. - М. : Просвещение, 1982. – 97 с.
104. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К. : Знання, 1963. – 80 с.
105. Кравцова Е. Е. Развитие воображения / Е. Е. Кравцова. // Дошкольное воспитание – 1989. – № 12. – С. 37–41.
106. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1985. – С. 351–352.
107. Краткий словарь психологических терминов [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/16/word/formirovanie>
108. Крутій К. Л. Конспекти занять із художньо-мовленнєвої діяльності дітей середнього дошкільного віку. / К. Л. Крутій, О. П. Кулинич, Н. В. Погрібняк. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2012. – 164 с. – (“Бібліотека вихователя дошкільного навчального закладу”).
109. Крутій К. Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці / К. Л. Крутій. // Дошкільна освіта. – 2003. – № 1. – С. 32–38.
110. Кулик М. Нетрадиційна робота з казкою / М. Кулик. // Дошкільне виховання – 2002. – № 12. – С. 14–15.
111. Кучерявый А. Г. Педагогика и психология детского творчества. Аспект самоформирования учений организовать творчество детей / А. Г. Кучерявый. – К., 1998. – 156 с.
112. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1995. – 160 с.

113. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 220 с.
114. Ленів З.П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ленів Зоряна Павлівна. – К., 2010. – 273 с.
115. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314 – 370. – Режим доступа : <http://www.philology.ru/linguistics1/leontyev-70.htm>
116. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
117. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
118. Леонтьев А. Н. О формировании способностей [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. / Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособ. для студ. ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с. – Режим доступа : <http://psylist.net/hrestomati/readerage012.htm>
119. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
120. Листопад О. Феномен творчості : мотивації творчої діяльності та особистісні риси творців / Олексій Листопад. // : Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-т ім. П. Тичини – Умань, – 2011 – Ч. 3. – С. 136–146.
121. Логопедия : Учебник для студ. дефектологических фак. пед. ВУЗов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
122. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / Л. И. Лубовский. // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 7–14.
123. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М., 1979. – 320 с.

124. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Луцан Надія Іванівна. ; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К. Д.Ушинського. – О., 1995. – 194 с.
125. Луцан Н. І. Мовленнєва ситуація як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників / Н. І. Луцан. // Наука і освіта. – 2002. - № 3–4. – С. 86–89.
126. Макаренко Л. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність / Л. Макаренко. – К. : Шк. Світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”). – Бібліогр. : С. 126–127.
127. Маллаев Д. М. Игры для слепых и слабовидящих: учеб. пособ. / Д. М. Маллаев. – М. : Советский спорт, 2002. – 136 с. : ил.
128. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / за ред. З. П. Плохій. – К. : СП “Свенас”, 1999. – 286 с.
129. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : Наук.-метод. посіб. / Н. В. Манько. – К. : КНТ, 2008 – 256 с.
130. Манько Н. В. Сучасні погляди на етіологію відхилень мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку / Н. В. Манько // Науковий часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 13. – С. 88 – 91.
131. Марченко І. С. Методологічні основи формування та розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / І. С. Марченко // Наук. часоп. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та спец. псих. : зб. наук. праць – 2006. – Вип. 6. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, – С. 18–24.
132. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Спеціальність : Корекційна освіта (логопедія) / І. С. Марченко. – 1-ше вид. – К. : ВД «Слово», 2010. – 288 с.
133. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Марченко

- Інна Сергіївна. ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 244 с.
134. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии) / Е. М. Мастюкова. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
135. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение. – 95 с.
136. Матюшкин А. М. Вопросы методики экспериментального исследования психологических закономерностей творческого мышления. / А. М. Матюшкин. // в кн. : Научное творчество. – М. : Наука, 1969. – С. 375 – 381.
137. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин. // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74–81.
138. Маханева М. Д. Театрализованные занятия в детском саду : [пособ. для работников. дошкольных учреждений] / М. Д. Маханева. – М. : “Сфера”, 2001. – 128 с.
139. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджерицкая. ; [под ред. Т. А. Марковой]. – М. : Просвещение, 1982. – С. 6–14.
140. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – Вид. 2-е, випр. – К. : Світоч, 2009. – 208 с.
141. Милюгина Е. Г. Русская народная сказка в круге детского чтения : учеб. пособ. [Электронный ресурс] / Е. Г. Милюгина. – Тверь, 2001. – 104 с. – Режим доступа : http://www.distedu.ru/mirror/_nach/www.region.tver.ru/pu/slovesn/skazka/skazka.htm
142. Мир философии: кн. для чтения: В 2-х ч. Ч. 2 : “Человек. Общество. Культура.” / сост. П. С.Гуревич, В. И. Столяров. – М. : Политиздат, 1991. — 1991. – 624 с.
143. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.

144. Миронова С. П. Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей з вадами психофізичного розвитку / С. П. Миронова // зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XV. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 76–81.
145. Миронова С. П. Роль сім'ї та громадськості у розв'язанні проблем корекційної освіти. / С. П. Миронова // Науковий часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 14. – С. 98–101.
146. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Х. : Ранок, 2011. – 176 с. – (“Дошкільна освіта”).
147. Мозгова Г. П. Негативний психологічний клімат оточення – основа виникнення психосоматичних захворювань у дітей / Г. П. Мозгова // Логопедія. – 2011. – № 1. – С. 51–54.
148. Мозгова Г. П. Позитивний психологічний клімат – передумова психосоматичного здоров'я та поведінки дитини / Г. П. Мозгова // Науковий часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К., 2011. – Вип. 18. – С. 172–176.
149. Моляко В. А. Концепция творческой одаренности / В. Моляко. // Первые Международные научные леновские чтения, 17–20 дек. 1991 г. : Тез. докл. – М. : ИПАН, 1991. – С. 102–104.
150. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко. // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 47–51.
151. Моляко В. О. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко. – К. : Знання – 2007. – 308 с.
152. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности: метод. реком. / В. А. Моляко. – К. : Знание Украины, 1991. – 19 с.
153. Морозова Н. Г. О понимании текста / Н. Г. Морозова. // Известия АПН РСФСР – 1947. – № 7. – С. 191–239.

154. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : ООО “Апрель Пресс”, ЗАО “ЭКСМО-Пресс”, 1999. – 352 с.
155. Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи / В. Н. Мясищев. // Проблемы способностей. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 5–14.
156. Національна Доктрина розвитку освіти Україні у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4–6.
157. Никифоров А. И. Русская детская сказка драматического жанра / А. И. Никифоров. // Сказочная комиссия в 1927 году. – Л. : Наука, 1928. – С. 49–63.
158. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – М. : Книга, 1972. – 152 с.
159. Ньюстром Д. Организационное поведение / Глоссарий по книге [Электронный ресурс] / Д. Ньюстром, К. Дэвис. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/801/word/formirovanie>
160. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии : учеб.-метод. пособ. / под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарин, Н. Д. Соколовой. – СПб. : ЛОИУУ, 1996. – 95 с.
161. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. – 2002. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/formirovanie>
162. Онищук І. А. Особливості розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності [Електронний ресурс] / І. А. Онищук. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – 2010. – Кн. 2, вип. 14. – С. 256-265. – Режим доступу до журн. : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvd/2010_14_2/28.pdf
163. Основи акторської майстерності / упоряд. Л. А. Ряднова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2009. – 160 с. : іл. – (Серія “Творчому педагогу”).
164. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигикало. – К. : Академ-видав, 2008. – 432 с.

165. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Пахомова Наталія Георгіївна. – К., 2006. – 258 с.
166. Пенъевская Л. А. Рассказывание детей старшей группы детского сада как средство обучения связной речи : дис. ... канд. пед. наук. / Пенъевская Л. А. – М., 1947. – 170 с.
167. Пенъевская Л. А. Рассказывание как средство обучения связной речи // Известия АПН РСФСР. – Вып. 16. – М-Л, 1948. – 111 с.
168. Пенъевская Л. А. Сказки и рассказы в играх детей дошкольного возраста / Л. А. Пенъевская. – М. : Просвещение, 1968. – 75 с.
169. Петровский А. В. Роль фантазии в развитии личности / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1968. – 128 с.
170. Піроженко Т. О. Комунікативно–мовленнєвий розвиток дитини : [монографія] / Т. О. Піроженко. – К. : ТОВ “Нора-прінт”, 2002. – 309 с.
171. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психологічних наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Піроженко Т. О. – К., 2004. – 40 с.
172. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 448 с.
173. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддъяков. – М. : Педагогика, 1977. – 271 с.
174. Поддъяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддъяков. // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16–19.
175. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студентів ВНЗ / Т. І. Поніманська. – К. : “Академвидав”, 2004. – 456 с.
176. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 303 с.
177. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса. / Я. А. Пономарев. // Исследование проблем психологии творчества. – М. : Наука, 1983.

178. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников / под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 240 с.
179. Пролісок : [кн. для читання в дошкільних закл.] / [упоряд. Є. І. Жицький, Г. А. Карнаух, Л. В. Кремсал, Г. Ф. Лоза. ; заг. ред. В. Д. Крушинської]. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К. : Рад. Школа, 1981. – 312 с.
180. Пропп В. Я. Русская сказка / В. Я. Пропп. – Л. : Изд. Лен. ун-та, 1984. – 336 с.
181. Пропп В. Морфология сказки [Электронный ресурс] / В. Я. Пропп. // Вопросы поэтики. Гос. ин-т истории искусств. – Л. : Academia, 1928. – Вып. XII. – 152 с. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/skazki/critics/pms/pms-001-.htm>
182. Психологический словарь / [под общ. научн. ред. П. С. Гуревича]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
183. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
184. Психология детей дошкольного возраста. / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1964. – 215 с.
185. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 222 с.
186. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. : О. М. Степанов]. – К. : “Академвидав”, 2006. – 424 с.
187. Психологічний словник / за ред. В. І. Войта. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
188. Рибо Т. Творческое воображение / Т. Рибо. – СПб. : [Изд. Пантелеева], 1901. – 237 с.
189. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / Рібцун Юлія Валентинівна. – К., – 2010. – 21 с.
190. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1996. – 486 с.
191. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 442–460.

192. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
193. Рубинштейн С. Л. Способности // Психология индивидуальных различий / С. Л. Рубинштейн. ; [под ред. Ю. Б. Гиппенрейгер, В. Я. Романова]. – 2-е изд. – М. : “Че Ро”, 2002. – С. 20–39; 200–209.
194. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова – Львів-Краків – Париж : Просвіта, 1993. – С. 127.
195. Сакулина Н. П. Художественное воспитание в детском саду / Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, В. А. Езикеева, Н. С. Карпинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 151 с.
196. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1980. – 208 с. : ил. 4 л.
197. Середюк Л. А. Педагогічні умови оптимізації особистісного самовираження старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Середюк Лариса Анатоліївна. – Рівне, 2002. – 246 с.
198. Силивон В. Развитие творчества детей в процессе игр-драматизаций / В. Силивон. // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 4. – С. 8–9.
199. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки / В. М. Синьов // Науковий часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 3–8.
200. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В. М. Синьов. // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XV. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 7–10.
201. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В. М. Синьов. // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XV. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 7–10.

202. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–10.
203. Січкаччук Н. Д. Дослідження рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією / Н. Д. Січкаччук. // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2011. – Ч. II, № 14. – С. 177–186.
204. Січкаччук Н. Д. Формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / Січкаччук Наталія Дмитрівна. – К., 2011. – 20 с.
205. Слепович Е. С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с ЗПР / Е. С. Слепович, С. С. Харин. // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 72–78.
206. Слинько О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько. // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–67.
207. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
208. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР / И. А. Смирнова. – СПб. : Детство-Пресс, 2007, – 320 с.
209. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович. // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 2–7.
210. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є. Ф. Соботович. // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 2–11.

211. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович. // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 2–5.
212. Социальная адаптация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями: метод. пособ. (из опыта работы городской экспериментальной площадки ГОУ “Начальная школа – детский сад” №1853 компенсирующего вида) / под ред. Ю. Ф. Гаркуши, Г. Н. Кувшиновой. – М. : [В. Секачев], 2008. – 132 с.
213. Специальная педагогика : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – Изд. 2-е, стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 400 с.
214. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
215. Сулаєва Н. В. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми з обмеженими психічними й фізичними можливостями : навч. посіб. / Н. В. Сулаєва, Л. О. Федорович. ; [за наук. ред. Л. О. Федорович]. – Кременчук : Християнська зоря, 2010. – 164 с.
216. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1970. – 288 с.
217. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун. // Дефектологія. – 2000. – № 2, – С. 2–10.
218. Тарасун В. В. Логодидактика / В. В. Тарасун. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
219. Тарасун В. Корекційно-превентивне навчання: мета, завдання, зміст [Електронний ресурс] / В. Тарасун. – режим доступу : <http://ispukr.org.ua/tarasun.html>

220. Татаренко Марина Геннадіївна Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами театрального мистецтва в умовах дозвілля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Татаренко Марина Геннадіївна. - К., 2006. – 322 с.
221. Тельчарова О. Сюжетна гра як засіб мовленнєвого розвитку дошкільників / О. Тельчарова // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення : зб. наук. праць – К. : Запоріжжя, 1998. – Вип. 11. – С. 138–145.
222. Теория речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Наука, 1968. – 271 с.
223. Теплов Б. М. Способности и одаренность : Избр. тр.: в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – М. : Педагогика, 1985. – С. 15–41.
224. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Тихеева Е. И. ; [под ред. Ф. А. Сохина]. – М., 1981. – 159 с.
225. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / Трофименко Л. І. ; [за ред. Є. Ф. Соботович]. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с.
226. Трофименко Л. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II–III рівнів. / Л. Трофименко. // Дефектологія. – 2007. № 3. – С. 34–40.
227. Трошин О. В. Логопсихология : учеб. пособ. / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М. : ТЦ “Сфера”, 2005. – 256 с.
228. Усачева Л. Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи: Сюжетно-ролевая игра : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук. / Л. Н. Усачева. – М., 1983. – С. 24.
229. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / Усова А. П. ; [под ред. А. В. Запорожца]. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.
230. Федяевская В. М. Что и как рассказывать и читать дошкольникам / В. М. Федяевская. – М. : ГУПИМП РСФСР, 1955. – 207 с.
231. Фесенко Л. І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фесенко Лариса Іванівна. – О., 1994. – 176 с.

232. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : МГЗПИ, 1991. – 188 с.
233. Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1990. – 238 с.
234. Филичева Т. Б. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : АПН РСФСР, 1989. – 46 с.
235. Филичева Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. // Дефектология. – 1985, № 4.
236. Философский энциклопедический словарь. / [редкол. : Аверинцев А. А., Араб-Оглы Э. А., Ильичев Л. Ф. и др.] – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 556.
237. Філософія : навч. посіб. / І. Ф. Надольний, В. Л. Андрущенко, І. В. Бойченко [та ін.] ; за ред. І. Ф. Надольного. – К. : Вікар, 2000. – 624 с.
238. Фомічова Л. І. Мова, мовлення та когнітивні процеси на ранніх етапах корекційного впливу / Л. І. Фомічова // Актуальні питання сурдопедагогіки : зб. наук. пр. – К., 2003. – С. 196–207.
239. Халилова Л. Б. Характеристика связного высказывания и пути его формирования у учащихся с церебральным параличом / Л. Б. Халилова // Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом : сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ дефектологии – М., 1989. – С. 57.
240. Харитоновна Е. А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.03. / Харитоновна Е. А. – М., 1997. – 16 с.
241. Художественное творчество в детском саду : пособ. для воспитателей и музыкальных рук. / Н. Ветлугина. – М., Просвещение, 1974., – 175 с. : илл.
242. Художественное творчество и ребенок : монография / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – 287 с.

252. Шибанова Н. Феноменология творческого самовыражения ребенка старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Наталия Шибанова, Виктория Салютнова. // Вісник Ін-ту розвитку дитини. – 2011. – Вип. 17. – С. 38–45. – Режим доступа к журн. : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_17/Pdf/23.pdf
253. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
254. Щетинина А. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека / А. М. Щетинина // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 60–66.
255. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Международная пед. академия, 1995. – 221 с.
256. Юрова Р. А. Характеристика связной речи учеников младших классов с тяжелыми нарушениями звуковой стороны речи (ринолалией) / Р. А. Юрова. // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 10–13.
257. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с. – Режим доступу : http://eduknigi.com/ped_view.php?id=36
258. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 165 с.
259. Ястребова А. В. Коррекция общего недоразвития речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. // Дефектология – 1981. – № 1. – С. 59–65.

Додаток А

Запитання бесіди з дитиною

1. Як тебе звати ?
2. Який у тебе зараз настрій?
3. Тобі подобається у дитячому садку?
4. Що подобається робити більше за все?
5. Ти любиш казки?
6. Яка твоя найулюбленіша казка?
7. Який герой казки тобі подобається більше ніж інші? Чому?
8. Ти хотів (-ла) би бути схожим на цього героя? Чому?
9. Який герой казки тобі не подобається більше ніж інші? Чому?
10. Ти хотів би потрапити у казку та побувати на місці її героїв?

Додаток Б

Експериментальна методика дослідження здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення

Серія №1. Дослідження когнітивного компоненту.

Завдання 1.1.

Завдання розроблене на основі практичного матеріалу та методичних рекомендацій для проведення психолого-педагогічного обстеження дітей: таблиця 43 для дослідження мислення; розуміння картин із зображенням нісенітниць (С. Забрамна, О. Боровик) [80, с.20].

Мета: дослідити можливості критичного осмислення пред'явленого матеріалу, розуміння дітьми нісенітності зображеного; здатність до умовиводів та обґрунтування власного судження; стійкість інтересу до запропонованого завдання; самостійність, ініціативність, захопленість вирішенням запропонованого завдання.

Матеріал: картинка із зображенням різних нісенітниць.

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показують картинку та роблять паузу, спостерігаючи за її реакцією, потім питають, чи буває так, як намальовано.

Інструкція: подивись на малюнок. Що тут намальовано? Тобі подобається те, що намальовано? Буває так, як намальовано? Чому ти так вважаєш?

Методикою експериментального обстеження передбачалися два варіанти допомоги дитині:

Перший варіант допомоги – додаткові навідні запитання, що допомагали активізувати увагу дитини: «Подивись уважно, що не так на цьому малюнку? Як не буває? Можливо художник щось наплутав?»

Другий варіант допомоги – конкретні запитання до змісту малюнку та завдання: «Чи буває у зебри такий хвіст? Чи буває у тигра такий хвіст?»

Фіксується також безпосередня реакція дитини на запропонований малюнок (сміх, посмішка, можливі вигуки, репліки).

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина самостійно встановлює безглуздість зображеного, правильно та обґрунтовано доводить нісенітність зображеного, застосовуючи пояснювальне мовлення з використанням правильно побудованих простих та складних поширених речень. Емоційні прояви мають виразний характер, сприймання супроводжується вигуками, сміхом, посмішкою, емоційними репліками, висловлюваннями, що відображають враження дитини. Дитина може обґрунтувати власне судження розгорнуто та виразно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина самостійно встановлює нісенітність в зображеній ситуації та пояснює безглуздість зображеного. Для обґрунтування власного судження використовує прості або прості поширені речення. Емоційна реакція на зображене стримана (посмішка); вигуки, емоційні репліки та висловлювання, що відображають враження дитини відсутні. Дитина може обґрунтувати власне судження, проте не розгорнуто та невиразно. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина встановлює нісенітність зображеного, для обґрунтування потребує допомоги експериментатора (перший варіант допомоги експериментатора); замість пояснення дитина обмежується констатацією факту, у вигляді відірваних фраз без чіткої структури висловлювання. Емоційна реакція не виражена: посмішка, вигуки, емоційні репліки відсутні. Самостійно обґрунтувати та виразити свої враження дитина не може. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: дитина встановлює нісенітність зображеного, самостійно чи з допомогою (другий варіант допомоги експериментатора); пояснити невідповідність зображеного реально існуючому не може навіть після надання допомоги експериментатором. Пояснювальне мовлення відсутнє. Дитина відповідає на запитання одним – двома словами. Емоційні прояви відсутні. Дитина не здатна виразити свої враження. Оцінюється в 1 бал.

Картинка «Нісенітниці»



Завдання 1.2.

Розроблене на основі завдання методики І. Марченко, спрямованого на дослідження вербальної уяви дітей (загадки-описи з точно визначеними ознаками на описовому та дієвому рівні та загадки з точно визначеними і зашифрованими ознаками) [133, с.76-77].

Мета: дослідити особливості уяви, виявити здатність за словесним описом відтворювати образ об'єкта, який слід відгадати; наявність і стійкість інтересу; самостійність, ініціативність, захопленість, бажання вирішити запропоноване завдання.

Матеріал: загадки.

Пухова руденька шуба

Із сосни стриба на дуба.

Хвіст у неї як мітла,

А сама на зріст мала. (Білка)

Довгі вуха, куций хвіст,

Невеличкий сам на зріст.

На городі побував,

Там капусти прожував. (Заєць)

Хто стоїть на білій ножці

Під листочком при дорожці?

Встала шапка з-під трави,

Та немає голови. (Гриб)

Процедура проведення індивідуальна. Дитині пропонують послідовно відгадати декілька загадок.

Інструкція: Уважно послухай загадку та відгадай її.

Можливе надання допомоги дитині у вигляді опису та характеристики кожного із об'єктів, або називання додаткової ознаки об'єкта про який йдеться

у загадці.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – відгадування 3 загадок самостійно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – відгадування 2 загадок самостійно чи 3 загадок за допомогою експериментатора. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – відгадування 1 загадки самостійно чи 2 загадок за допомогою експериментатора. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина не відгадала жодної загадки навіть за допомогою експериментатора. Оцінюється в 1 бал.

Методикою експериментального обстеження передбачалися три варіанти допомоги дитині в ході виконання завдань 1.3. – 1.6.:

Перший варіант допомоги – експериментатор розповідає або зачитує уривки з відповідних казок та повторює завдання.

Другий варіант допомоги – додаткові навідні запитання.

Третій варіант допомоги – зразок виконання завдання.

Завдання 1.3.

Мета: виявити обізнаність дітей із казками, розуміння їх змісту, здатність до зв'язної логічно послідовної розповіді із дотриманням лексико-граматичних та композиційних вимог; здатність творчо інтерпретувати та використовувати засоби художньої виразності казки у власній творчості; здатність підпорядкувати власну уяву певному задуму та оригінального й творчого розв'язувати проблемні казкові ситуації, комбінувати уявлення для створення нових казкових образів та ситуацій; зацікавленість запропонованим завданням, самостійність, ініціативність; наявність творчої активності, спрямованості.

Матеріал: картинки із зображенням фрагментів казок: «Лисичка-сестричка», «Коза-дереза», «Рукавичка».

Процедура проведення індивідуальна. Експериментатор пропонує дитині розглянути ілюстрації до казок, пригадати та назвати їх. Пригадати героїв

казок, обрати героя казки, який подобається, та уявити себе на місці цього героя, уявити, що та як робила б дитина, що та як хотіла б змінити та розповісти про це. Так само робота проводиться над образом героя, якого дитина вважає негативними.

Інструкція: уважно роздивись малюнок. Пригадай цю казку. Назви, хто зображений на малюнку. З якої казки цей герой?

Яка казка тобі подобається понад усі? Про що ця казка? Хто з героїв тобі подобається більше за інших? Хто з героїв тобі не подобається більш за інших? Ти хотів би (хотіла б) побувати на його місці у казці? Як би ти вчинив (вчинила) на місці героя? Уяви, що ти ... і раптом ... (у відповідності до сюжету, що відображений на картинці). Розкажи, що б відбувалося? Що могло б тоді статися?

До казки «Лисичка-сестричка»: «Уяви та розкажи. Як можна допомогти лисиці стати хорошою? Якби ти вчинив (вчинила) на місці лисиці (діда)? Що б тоді відбувалося? Розкажи свою казку».

До казки «Коза-дереза»: «Уяви та розкажи, як могло б бути, якби ти був (була) на місці кози (зайця, лисиці). Як можна допомогти зайцю? Розкажи свою казку».

До казки «Рукавичка»: «Уяви та розкажи, що могло б статися, якби мишка була жадібна та зла й не впустила б зайця. Як можна було б мешканцям рукавички провчити її. Що б тоді відбувалося? Розкажи свою казку».

Перед «розв'язанням проблемної ситуації» експериментатор уточнював, що потрібно, щоб то була казкова історія, чим спонукав дитину скласти повну, завершену розповідь замість окремих слів-пояснень.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина самостійно правильно виконала завдання. Знає та розуміє зміст казок. Творчо інтерпретує засоби художньої виразності казки й використовує оригінальні незапозичені виразні засоби. Зв'язне мовлення характеризується змістовністю, образністю, логічною послідовністю, використанням влучних слів яскравого семантичного забарвлення. Дитина

майже не припускається лексико-граматичних помилок. У процесі розповіді використовує поширені прості та складні речення, оформлює розповідь відповідно до композиційних вимог. Рівень розвитку комбінаторних механізмів уяви дозволяє їй перетворювати знайомий матеріал і створювати на цій основі нові образи, ситуації. Дитині властива оригінальність та індивідуальність у використанні прийомів розкриття та створення образів і особливостей сюжету, самостійність творчого процесу. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (перший варіант допомоги). Знає та розуміє зміст казок. Не переносить засоби художньої виразності казки у власну творчість. Зв'язне логічно-послідовне висловлювання дитини характеризується недостатньою розгорнутістю та недоліками лексико-граматичного ладу мовлення. Висловлювання вкладається в декілька поширених речень і складних конструкцій. Дитина іноді використовує емоційно забарвлені слова та слова яскравого семантичного забарвлення. Рівень комбінаторних здібностей достатній, проте самостійно створити нові образи може не завжди. Проявляє елементарну здатність до комбінування наявних уявлень. Розв'язання «проблемної ситуації» не характеризується творчістю та оригінальністю. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (другий варіант допомоги). Знає та розуміє зміст казки. Не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості. Зв'язне висловлювання супроводжується значною кількістю лексико-граматичних помилок. Характерна недостатня розгорнутість самостійного висловлювання, що вкладається в декілька речень. Дитина не вживає поширені речення і складні конструкції; не використовує слова яскравого семантичного забарвлення. Рівень комбінаторних здібностей низький, самостійно створити нові образи та ситуації дитина не може. Під час розв'язання «проблемної ситуації» переходить до переказу знайомої казки, послідовного перерахування подій. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: під час виконання завдання дитина потребує допомоги експериментатора (третій варіант допомоги). Дитина пригадує казку з допомогою експериментатора. Не використовує засоби художньої виразності казки. Мовлення дитини є спотвореним за рахунок стійких та виражених лексико-граматичних помилок. Невеликі за обсягом самостійні зв'язні висловлювання складаються з набору фактично пов'язаних між собою фраз, з відносно правильно побудованими простими реченнями та майже повною відсутністю чіткої структури всього висловлювання. Дитина пропускає члени речення, переставляє їх місцями, не закінчує однієї смислової фрази і починає іншу, згодом повертаючись до першої. Розповідь характеризується бідним вибором мовних засобів, порушенням логічної послідовності повідомлення. Відсутні елементи самостійного фантазування. Під час розв'язання «проблемної ситуації» дитина просто відтворює зміст опорного матеріалу. Оцінюється в 1 бал.

Казка «Лисичка-сестричка»

(Художник В. Жигарев)



Казка «Коза-дереза»
(Художник Л. Сулова)



Казка «Рукавичка»
(Художник Н. Фаттахова)



Завдання 1.4.

Мета: виявити обізнаність дітей із казками, розуміння їх змісту, здатність творчо інтерпретувати та використовувати засоби художньої виразності казки у власній творчості; здатність аналізувати та оцінювати образи героїв казки, встановлювати та розкривати причинно-наслідкові зв'язки, робити умовиводи та виражати власне ставлення до них, мотивувати власні судження; зацікавленість, ініціативність, самостійність у вирішенні завдання.

Матеріал: картинки із зображенням фрагментів казок: «Теремок», «Солом'яний бичок», «Колобок».

Процедура проведення індивідуальна. Експериментатор пропонує дитині розглянути ілюстрації до казок, пригадати та назвати їх. Пригадати героїв казок, обрати героя казки, який подобається, та розповісти про нього. Так само робота проводиться над образом героя, якого дитина вважає негативними.

Інструкція: уважно роздивись малюнок. Пригадай цю казку. Назви, хто зображений на малюнку. З якої казки цей герой?

Яка казка тобі подобається понад усі? Про що ця казка? Хто з героїв тобі подобається (не подобається) більше за інших? Чому він тобі подобається (не подобається)? Ти б хотів (хотіла) бути на нього схожим (схожою)? Чому? Розкажи про свого улюбленого героя (про героя, який не подобається): який він, який в нього характер, як він поводитьсь?

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина самостійно правильно виконала завдання. Знає та розуміє зміст казок. Обґрунтовано та логічно висловлює власне ставлення до їх героїв. Аналізує та оцінює поведінку героїв, їх характери та образи, спираючись на зміст казок. Актуалізуючи наявні відомості (текст казки – те, *як* та *що* про героя говориться у казці) та поєднуючи їх із власними умовиводами (як розкривається характер героя, його внутрішні якості у вчинках, поведінці), поєднуючи зовнішній образ героя із його внутрішніми якостями дитина висловлює своє ставлення до нього, мотивуючи свої моральні та естетичні оцінки. Творчо інтерпретує засоби художньої виразності казки та використовує

оригінальні незапозичені засоби створення образу у творчому процесі. Висловлювання характеризується змістовністю, зв'язністю, образністю, логічною послідовністю, використанням влучних слів яскравого семантичного забарвлення. Дитина майже не припускається лексико-граматичних помилок. У процесі розповіді використовує прості та складні речення. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (перший варіант допомоги). Знає та розуміє зміст казок, самостійно оцінює, із допомогою аналізує поведінку героїв, їх характери та образи. Встановлює та розкриває причинно-наслідкові зв'язки. Здатна обґрунтувати власне ставлення, мотивувати власні моральні та естетичні оцінки, спираючись на зміст казки. Проте нелогічно непослідовно переключається з зовнішнього образу героя на його внутрішні якості; не може їх об'єднати для надання цілісної характеристики. Не переносить засоби художньої виразності казки у власну творчість. Зв'язне логічно-послідовне висловлювання дитини, що вкладається в декілька поширених речень і складних конструкцій, характеризується недостатньою розгорнутістю та недоліками лексико-граматичного ладу мовлення. Дитина іноді використовує емоційно забарвлені слова. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (другий варіант допомоги). Знає та розуміє зміст казки, проте не може самостійно проаналізувати та оцінити поведінку героїв, їх характери та образи. Вираження власного ставлення до героїв необґрунтоване, неглибоке, відсутнє розмірковування та розкриття причинно-наслідкових зв'язків: дитина концентрує увагу на зовнішніх характеристиках, не звертаючи увагу на прояви характеру, поведінку, вчинки героїв. Часто дитина не може сконцентрувати увагу на конкретному герої. Не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості. Зв'язне мовлення супроводжуються значною кількістю лексико-граматичних помилок. Характерна недостатня розгорнутість самостійного висловлювання, що вкладається в декілька речень. Дитина не вживає поширені речення і складні конструкції; не використовує слова

яскравого семантичного забарвлення. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: під час виконання завдання дитина потребує допомоги експериментатора (третій варіант допомоги). Пригадує казку з допомогою експериментатора. Не може проаналізувати зміст казки, поведінку та характери героїв навіть із допомогою експериментатора. Дитина не висловлює власного ставлення до її змісту та образів казкових героїв. Оцінка образів персонажів відсутня, або необґрунтована, немотивована. Не використовує засоби художньої виразності казки. Невеликі за обсягом самостійні зв'язні висловлювання складаються з набору фактично пов'язаних між собою фраз, спотворених стійкими та вираженими лексико-граматичними помилками. Оцінюється в 1 бал.

Казка «Теремок»
(Художник Н. Фаттахова)



Казка «Солом'яний бичок»
(Ілюстрація ТОВ ВПЦ «Три крапки»)



Казка «Колобок»
(Художник В. Жигарев)



Завдання 1.5.

Мета: виявити обізнаність дітей із казками, розуміння їх змісту, здатність творчо інтерпретувати та використовувати засоби художньої виразності казки у власній творчості; здатність аналізувати та оцінювати образи героїв казки, встановлювати та розкривати причинно-наслідкові зв'язки, робити умовиводи та виражати власне ставлення до них, мотивувати власні судження; зацікавленість, ініціативність, самостійність у вирішенні завдання.

Матеріал: картинки із зображенням фрагментів казок: «Котик і півник», «Цап та баран», «Кривенька качечка».

Процедура проведення індивідуальна. Експериментатор пропонує дитині розглянути ілюстрації до казок, пригадати та назвати їх. Пригадати героїв казок, обрати героя казки, який подобається, та розповісти про нього. Так само робота проводиться над образом героя, якого дитина вважає негативними.

Інструкція: уважно роздивись малюнок. Пригадай цю казку. Назви, хто зображений на малюнку. З якої казки цей герой?

Яка казка тобі подобається понад усі? Про що ця казка? Хто з героїв тобі подобається (не подобається) більше за інших? Чому він тобі подобається (не подобається)? Ти б хотів (хотіла) бути на нього схожим (схожою)? Чому? Розкажи про свого улюбленого героя (про героя, який не подобається): який він, який в нього характер, як він поводить?

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина самостійно правильно виконала завдання. Знає та розуміє зміст казок. Обґрунтовано та логічно висловлює власне ставлення до їх героїв. Аналізує та оцінює поведінку героїв, їх характери та образи, спираючись на зміст казок. Актуалізуючи наявні відомості (текст казки – те, як та що про героя говориться у казці) та поєднуючи їх із власними умовиводами (як розкривається характер героя, його внутрішні якості у вчинках, поведінці), поєднуючи зовнішній образ героя із його внутрішніми якостями дитина висловлює своє ставлення до нього, мотивуючи свої моральні та естетичні

оцінки. Творчо інтерпретує засоби художньої виразності казки та використовує оригінальні незапозичені засоби створення образу у творчому процесі. Висловлювання характеризується змістовністю, зв'язністю, образністю, логічною послідовністю, використанням влучних слів яскравого семантичного забарвлення. Дитина майже не припускається лексико-граматичних помилок. У процесі розповіді використовує прості та складні речення. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (перший варіант допомоги). Знає та розуміє зміст казок, самостійно оцінює, із допомогою аналізує поведінку героїв, їх характери та образи. Встановлює та розкриває причинно-наслідкові зв'язки. Здатна обґрунтувати власне ставлення, мотивувати власні моральні та естетичні оцінки, спираючись на зміст казки. Проте нелогічно непослідовно переключається з зовнішнього образу героя на його внутрішні якості; не може їх об'єднати для надання цілісної характеристики. Не переносить засоби художньої виразності казки у власну творчість. Зв'язне логічно-послідовне висловлювання дитини, що вкладається в декілька поширених речень і складних конструкцій, характеризується недостатньою розгорнутістю та недоліками лексико-граматичного ладу мовлення. Дитина іноді використовує емоційно забарвлені слова. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (другий варіант допомоги). Знає та розуміє зміст казки, проте не може самостійно проаналізувати та оцінити поведінку героїв, їх характери та образи. Вираження власного ставлення до героїв необґрунтоване, неглибоке, відсутнє розмірковування та розкриття причинно-наслідкових зв'язків: дитина концентрує увагу на зовнішніх характеристиках, не звертаючи увагу на прояви характеру, поведінку, вчинки героїв. Часто дитина не може сконцентрувати увагу на конкретному герої. Не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості. Зв'язне мовлення супроводжується значною кількістю лексико-граматичних помилок. Характерна недостатня розгорнутість самостійного висловлювання, що вкладається в декілька речень. Дитина не

вживає поширені речення і складні конструкції; не використовує слова яскравого семантичного забарвлення. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: під час виконання завдання дитина потребує допомоги експериментатора (третій варіант допомоги). Пригадує казку з допомогою експериментатора. Не може проаналізувати зміст казки, поведінку та характери героїв навіть із допомогою експериментатора. Дитина не висловлює власного ставлення до її змісту та образів казкових героїв. Оцінка образів персонажів відсутня, або необґрунтована, немотивована. Не використовує засоби художньої виразності казки. Невеликі за обсягом самостійні зв'язні висловлювання складаються з набору фактично пов'язаних між собою фраз, спотворених стійкими та вираженими лексико-граматичними помилками. Оцінюється в 1 бал.

Казка «Котик і півник»

(Художник С. Логінов)



Казка «Цап та баран»



(Художник С. Логінов)

Казка «Кривенька качечка»

(Художник О. Гребенюк)



Завдання 1.6.

Мета: виявити здатність дитини робити умовиводи на основі встановлення взаємозв'язку між змістом висловлення, позою, мімікою героїв, інтонацією й конкретною казковою ситуацією; здатність обґрунтовувати власне судження. Обізнаність дітей із казками. Особливості ставлення дитини до запропонованого завдання: зацікавленість, ініціативність, самостійність.

Матеріал: картинки із зображенням фрагментів казок: «Червона Шапочка», «Вовк та семеро козенят», «Колосок».

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показують по черзі картинки із зображенням фрагментів казок. Показ супроводжується читанням тексту знайомої казки з невідповідністю: висловлення (зміст, інтонація) сюжету, образу героїв, зображених на малюнку. Після кожного фрагмента (картинки), дитині пропонують відповісти, чи все правильно. Знайти невідповідності та розповісти, як має бути.

Інструкція: уважно подивись на малюнок та послухай казку. Скажи, чи правильно я прочитала? Чи так було у казці? Якщо ні, то розкажи, як має бути.

До казки «Червона Шапочка»: «Добра бабуся лежала в ліжку, бо справді трохи занедужала. Вона гукнула вовкові:

- Смикни, онучко, за мотузку, клямка й відкриється.

Вовк смикнув за мотузку, і двері відчинилися. Вовк зайшов у хату, бабуся йому зраділа, обійнялися вони, поцілувалися й стали чекати на Червону Шапочку».

До казки «Вовк та семеро козенят»: «Приходить коза; скільки не гукала, не причитувала, ніхто їй не відповідає. Бачить – двері відчинені, вбігла в хатинку – там немає нікого. Заглянула в піч і знайшла одне козенятко. Як довідалася коза про своє щастя, зраділа, заспокоїлася, стала хвалити своїх діток, що відчинили двері вовкові».

До казки «Колосок»: «Напікли мишенята пиріжків. Прибіг Півник, дивиться, вихваляє:

- От так мишенята! От так молодці!

А мишенята й кажуть:

- Ти, півник нічого не робив й пиріжків також не отримаєш».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: Знає та розуміє зміст казок. На основі аналізу їх змісту та опорного наочного матеріалу встановлює та пояснює всі невідповідності. Обґрунтовує та мотивує власне судження логічно, підкріплюючи їх не тільки словами й реченнями з казки, а й власними умовиводами. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: Знає казки та розуміє їх зміст. На основі аналізу їх змісту та опорного наочного матеріалу встановлює та пояснює всі невідповідності. Може потребувати допомоги експериментатора (перший варіант допомоги). Обґрунтовує та мотивує власне судження логічно, спираючись на зміст казки без власних оцінок та умовиводів. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: Розуміє та знає казки, проте не може самостійно проаналізувати їх зміст та наочний матеріал для встановлення невідповідностей. Потребує допомоги експериментатора (другий варіант допомоги). Змістовно обґрунтувати власне судження дитина не може, для пояснення лише посилається на зміст казки (Тому, що так (або не так) було у казці). Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: Дитина не може проаналізувати зміст казки, та наочний матеріал; встановлює невідповідності із допомогою експериментатора (третій варіант допомоги). Вона не може пояснити свою відповідь або відмовляється від її обґрунтування, або відповідь має неповний, нелогічний характер («тому, що» або «тому, що так намальовано»), дитина взагалі не звертається до змісту казок. Оцінюється в 1 бал.

Казка «Червона Шапочка»

(Художник Г. Потьомкіна)



Казка «Вовк та семеро козенят»
(Ілюстрація ТОВ ВПЦ «Три крапки»)



Казка «Колосок»
(Ілюстрація ТОВ ВПЦ «Три крапки»)



Серія №2. Дослідження емоційно-експресивного компоненту.

Завдання 2.1.

Мета: виявити здатність сприймати та диференціювати емоційні стани, визначати їх; здатність встановлювати та пояснювати зв'язок між певним емоційним станом та відповідною ситуацією. Вміння дитини за допомогою виражальних засобів передавати емоційні стани. Захопленість, ініціативність, самостійність, інтерес до запропонованого завдання.

Матеріал: картинки із зображенням емоцій: радість, сум, страх, злість, подив; картинки із зображенням героїв казок, у відповідних емоційних станах.

Процедура проведення індивідуальна. Оскільки для дітей незрозумілим є термін «емоція» ми заміняли його словом «настрій». Експериментатор показує (по черзі) картинки, на кожній із яких зображений певний емоційний стан. Дитині пропонують назвати кожен з них, показати його та пригадати й розповісти, коли буває такий настрій.

Якщо дитина не може показати емоцію, використовується дзеркало.

Якщо дитина не може пояснити, «коли буває такий настрій», можливе надання допомоги у вигляді введення дитини в уявлювану ситуацію, наприклад: «Уяви, що тобі подарували ляльку (машинку), про яку ти давно мріяла (мріяв)», (радість). «А коли ще може бути такий настрій?»

Інструкція: уважно роздивись малюнок. Як ти вважаєш, який настрій зображений на малюнку? Покажи, так само. У тебе буває такий настрій? Коли в тебе буває такий настрій?

Потім дитині пропонують розглянути картинки із зображенням героїв казок, що відображають кожен емоцію. Дитина має розкласти картки у відповідності: радість – радість, сум – сум, страх – страх, злість – злість, подив – подив.

Інструкція: уважно роздивись малюнки. Який настрій у цих героїв? Поклади малюнки із однаковим настроєм поруч.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина самостійно правильно виконує завдання,

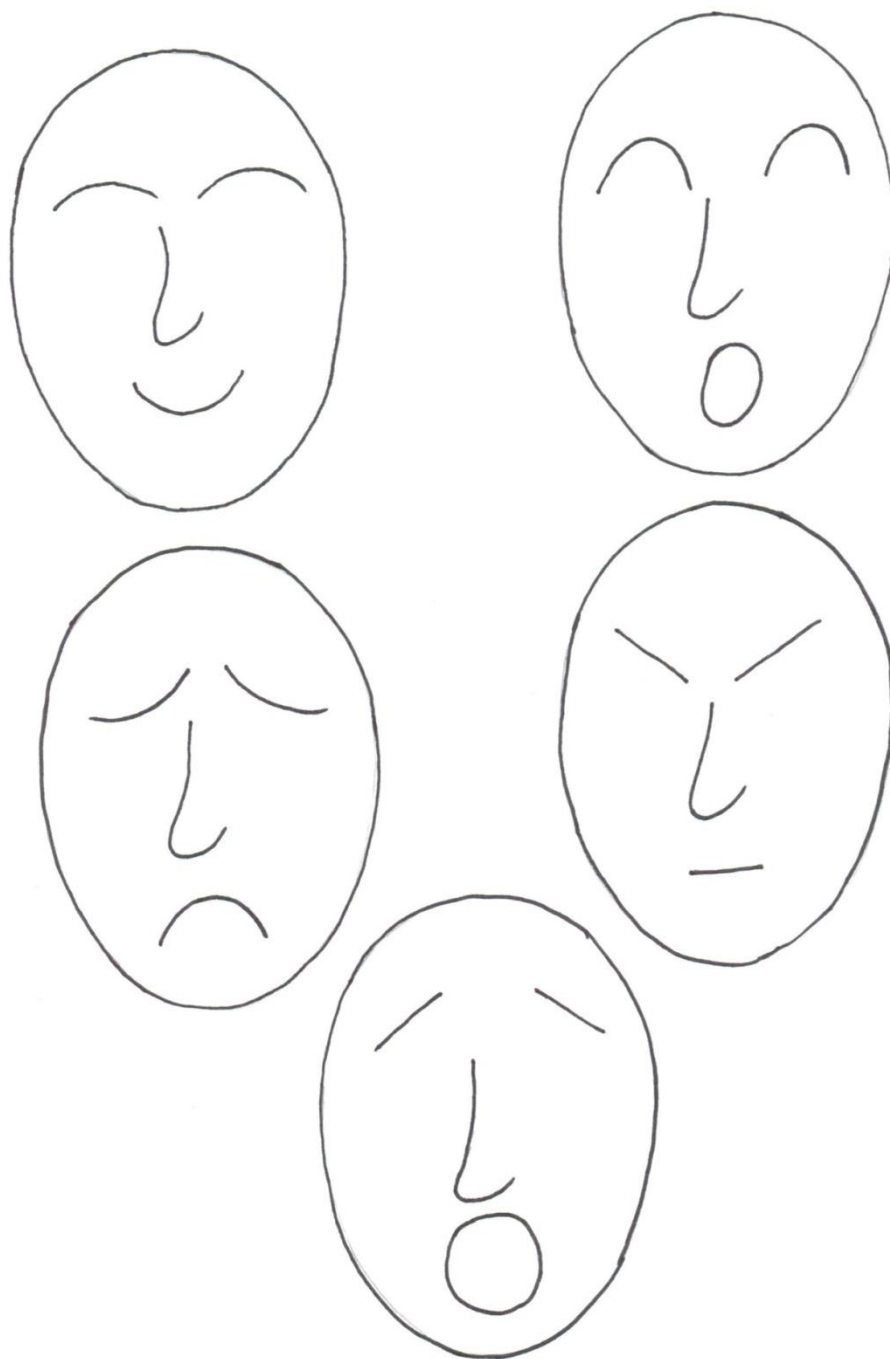
диференціює всі емоційні стани; дає їм визначення; встановлює зв'язок між емоційними станами та відповідними ситуаціями, пояснює та наводить приклади. За допомогою виразних засобів може відтворити всі емоційні стани. У співвіднесенні емоцій, що відтворені на картках із зображенням героїв казок, що відображають кожну емоцію дитина не припускається помилки. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: під час виконання завдання (самостійно чи з допомогою експериментатора), дитина впізнає, визначає та відтворює чотири емоції; встановлення та пояснення зв'язку між емоційними станами та відповідними ситуаціями викликає труднощі, дитина потребує допомоги експериментатора. За допомогою виразних засобів відтворює чотири емоційні стани. У співвіднесенні емоцій, що відтворені на картках із зображенням героїв казок, що відображають кожну емоцію дитина припускається однієї помилки. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина виконує завдання самостійно чи з допомогою експериментатора; впізнає, визначає три емоції; встановити та пояснити зв'язок між усіма розглянутими емоційними станами та відповідними ситуаціями дитина не може навіть із допомогою експериментатора. За допомогою виразних засобів відтворює три емоційні стани. У співвіднесенні емоцій, що відтворені на картках із зображенням героїв казок, що відображають кожну емоцію припускається двох помилок. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: дитина виконує завдання з допомогою експериментатора; впізнає, визначає та відтворює один – два емоційні стани; встановити та пояснити зв'язок між емоціями та відповідними ситуаціями дитина не може навіть із допомогою експериментатора. За допомогою виразних засобів відтворює один або два емоційні стани. У співвіднесенні емоцій, що відтворені на картках із зображенням героїв казок, що відображають кожну емоцію припускається трьох або більше помилок. Оцінюється у 1 бал.

Піктограми емоцій за М. Чистяковою



Картинка «Радість»
(Художник Г. Потьомкіна)



Картинка «Сум»
(Художник Л. Сулова)



Картинка «Страх»
(Художник В. Жигарев)



Картинка «Злість»
(Ілюстрація ТОВ ВПЦ «Три крапки»)



Картинка «Подив»
(Художник Н. Фаттахова)



Методикою експериментального обстеження передбачалися три варіанти допомоги дитині в ході виконання завдань 2.2. – 2.6.:

Перший варіант допомоги – експериментатор розповідає або зачитує уривки з відповідних казок та повторює завдання.

Другий варіант допомоги – додаткові навідні запитання.

Третій варіант допомоги – зразок виконання завдання.

Завдання 2.2.

Мета: виявити здатність дітей творчо інтерпретувати засоби художньої виразності казки та переносити їх у власну творчість; добирати виразні засоби для втілення та розкриття образу казкового персонажа, їх багатство, точність та доречність; здатність створювати яскравий образ казкового героя, передавати його своєрідність за допомогою вдалого поєднання мовних та немовних засобів виразності. Виразність, емоційність, оригінальність та індивідуальність втілення й розкриття образу. Виявити бажання розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, добирати відповідні засоби творчого самовираження, захопленість творчим процесом, зацікавленість, ініціативність, самостійність.

Матеріал: картинки із зображенням фрагментів казок: «Рукавичка», «Солом'яний бичок», «Колобок», «Коза-дереза».

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показують картинки із зображенням казкових героїв в певних ситуаціях відповідно до змісту казки. Експериментатор пропонує дитині пригадати героїв казок, обрати героя казки, який подобається, та показати його.

Інструкція: уважно роздивись малюнок. Назви, хто на них намальований? З якої казки цей герой? Хто з героїв казки тобі подобається? Ти б хотів (хотіла) бути на нього схожим (схожа)? А опинитися на його місці, зіграти його у казці? Давай спробуємо. Подумай, який він. Покажи улюбленого героя. Я буду розповідати казку, а ти уяви себе на місці казкового героя, та спробуй його показати, що та як він говорить, як стоїть, як рухається.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина самостійно правильно виконала завдання. Актуалізуючи наявні відомості (текст казки – те, *як* та *що* про героя говориться у казці), творчо інтерпретуючи засоби художньої виразності казки та поєднуючи їх із власними умовиводами (як розкривається характер героя, його внутрішні якості у вчинках, поведінці), дитина вільно та творчо відтворює образи персонажів, використовуючи відповідні нешаблонні виразні засоби для створення яскравого образу. Показ характеризується емоційністю, індивідуальністю, своєрідністю манери виконання, оригінальністю поєднання засобів виразності та їх багатством, точністю та доречністю. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (перший варіант допомоги). Не використовує засоби художньої виразності казки у творчому процесі. Відтворює образи героїв, використовуючи точно та доречно відповідні виразні засоби, що мають традиційний, шаблонний характер. Емоційно виконує завдання, проте творчий процес характеризується недостатньою індивідуальністю та оригінальністю манери виконання. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (другий варіант допомоги). Вона не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості. У процесі відтворення образу персонажу, дитина відчуває значні труднощі, оскільки не може підібрати та використати відповідні виразні засоби. Звертається лише до окремих засобів виразності, що мають традиційний, шаблонний характер. Дитина відтворює абстрактний образ. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: під час виконання завдання дитина потребує допомоги експериментатора (третій варіант допомоги). Не використовує засоби художньої виразності казки, не може передати образ казкового героя, навіть із допомогою експериментатора. Або виразні засоби традиційного, шаблонного характеру дитина використовує недоречно, неточно, взагалі не відтворюючи

означений образ. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 2.3.

Мета: виявити здатність дітей творчо інтерпретувати засоби художньої виразності казки та переносити їх у власну творчість; добирати виразні засоби для втілення та розкриття образу казкового персонажа, їх багатство, точність та доречність; здатність створювати яскравий образ казкового героя, передавати його своєрідність за допомогою вдалого поєднання мовних та немовних засобів виразності. Виразність, емоційність, оригінальність та індивідуальність втілення та розкриття образу. Виявити бажання розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, добирати відповідні засоби творчого самовираження, захопленість творчим процесом, зацікавленість, ініціативність, самостійність.

Матеріал: картинки із зображенням фрагментів казок: «Котик і півник», «Цап та баран», «Кривенька качечка», «Лисичка-сестричка», «Теремок».

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показують картинки із зображенням казкових героїв в певних ситуаціях відповідно до змісту казки. Експериментатор пропонує дитині пригадати героїв казок, обрати героя казки, який подобається, та показати його.

Інструкція: уважно роздивись малюнок. Назви, хто на них намальований? З якої казки цей герой? Хто з героїв казки тобі подобається? Ти б хотів (хотіла) бути на нього схожим (схожа)? А опинитися на його місці, зіграти його указці? Давай спробуємо. Подумай, який він. Покажи улюбленого героя. Я буду розповідати казку, а ти уяви себе на місці казкового героя, та спробуй його показати, що та як він говорить, як стоїть, як рухається.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина самостійно правильно виконала завдання. Актуалізуючи наявні відомості (текст казки – те, як та що про героя говориться у казці), творчо інтерпретуючи засоби художньої виразності казки та поєднуючи їх із власними умовиводами (як розкривається характер героя, його внутрішні якості у вчинках, поведінці), дитина вільно та творчо відтворює

образи персонажів, використовуючи відповідні нешаблонні виразні засоби для створення яскравого образу. Показ характеризується емоційністю, індивідуальністю, своєрідністю манери виконання, оригінальністю поєднання засобів виразності та їх багатством, точністю та доречністю. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (перший варіант допомоги). Не використовує засоби художньої виразності казки у творчому процесі. Відтворює образи героїв, використовуючи точно та доречно відповідні виразні засоби, що мають традиційний, шаблонний характер. Емоційно виконує завдання, проте творчий процес характеризується недостатньою індивідуальністю та оригінальністю манери виконання. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (другий варіант допомоги). Вона не використовує засоби художньої виразності казки у власній творчості. У процесі відтворення образу персонажу, дитина відчуває значні труднощі, оскільки не може підібрати та використати відповідні виразні засоби. Звертається лише до окремих засобів виразності, що мають традиційний, шаблонний характер. Дитина відтворює абстрактний образ. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: під час виконання завдання дитина потребує допомоги експериментатора (третій варіант допомоги). Не використовує засоби художньої виразності казки, не може передати образ казкового героя, навіть із допомогою експериментатора. Або виразні засоби традиційного, шаблонного характеру дитина використовує недоречно, неточно, взагалі не відтворюючи означений образ. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 2.4.

Мета: виявити здатність дитини емоційно сприймати та виражати ти свої почуття, емоції та враження, що пов'язані із змістом казки, її героями. Здатність до сприйняття та розуміння емоційного стану героїв казки; до встановлення та розуміння залежності між емоційними станами героїв казки й

причинами, що призвели до їх виникнення та відповідними засобами їх вираження. Здатність дитини творчо відтворити описаний та зображений образ. Виявити бажання розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, добирати відповідні мовні та немовні засоби творчого самовираження, захопленість творчим процесом, ініціативність, самостійність, зацікавленість.

Матеріал: картинки із зображенням фрагментів казок: «Червона Шапочка», «Вовк та семеро козенят», «Колосок».

Процедура проведення індивідуальна. Дитині показують картинки із зображенням героїв казок в певних ситуаціях відповідно до змісту казки. Показ супроводжується читанням фрагменту тексту казки з невідповідністю: висловлення (зміст, інтонація) сюжету, образу героїв, зображених на малюнку. Після кожного фрагмента (картинки) дитині пропонують відповісти, чи все правильно. Знайти невідповідності та показати як прочитав експериментатор та як було насправді.

До казки «Червона Шапочка»: «Добра бабуся лежала в ліжку, бо справді трохи занедужала. Вона гукнула вовкові:

- Смикни, онучко, за мотузку, клямка й відкриється.

Вовк смикнув за мотузку, і двері відчинилися. Вовк зайшов у хату, бабуся йому зраділа, обійнялися вони, поцілувалися й стали чекати на Червону Шапочку».

До казки «Вовк та семеро козенят»: «Пришла коза; скільки не гукала, не причитувала, ніхто їй не відповідає. Бачить – двері відчинені, вбігла в хатинку – там немає нікого. Заглянула в піч і знайшла одне козлятко. Як довідалася коза про своє щастя, зраділа, заспокоїлася, стала хвалити своїх діток, що відчинили двері вовкові».

До казки «Колосок»: «Напікли мишенята пиріжків. Прибіг півник, дивиться, вихваляє:

- От так мишенята! От так молодці!

А мишенята й кажуть:

- Ти, півник нічого не робив й пиріжків також не отримаєш».

Інструкція: уважно подивись на малюнок та послухай казку. Скажи, чи правильно я прочитала, чи так було у казці? Покажи як я прочитала та як було насправді.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина самостійно правильно виконала завдання. Вільно та творчо відтворює описаний та зображений образ у відповідному емоційному стані у конкретній ситуації, використовуючи належні, проте нешаблонні виразні засоби для створення яскравого образу. Показ характеризується індивідуальністю, своєрідністю манери виконання, оригінальністю поєднання засобів виразності, їх багатством, точністю та доречністю. Дитина емоційно виконує завдання. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (перший варіант допомоги). Відтворює описаний та зображений образ у відповідному емоційному стані у конкретній ситуації, використовуючи належні виразні засоби, що мають традиційний, шаблонний характер. Показ характеризується точним та доречним використанням засобів виразності. Емоційне виконання завдання характеризується недостатньою виразністю, індивідуальністю та оригінальністю манери виконання. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора (другий варіант допомоги). У процесі показу описаного та зображеного образу у відповідному емоційному стані дитина відчуває значні труднощі. Звертається лише до окремих засобів виразності традиційного, шаблонного характеру, що дозволяють зобразити казкового героя, проте не передають його емоційний стан. Або навпаки: передає емоційний стан, проте образ казкового героя дитина не відтворює. Завдання дитина виконує з низькою емоційністю. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: під час виконання завдання дитина потребує допомоги експериментатора (третій варіант допомоги). Вона не може відтворити описаний та зображений образ та передати його емоційний стан навіть із

допомогою експериментатора. Виразні засоби традиційного, шаблонного характеру дитина використовує недоречно, неточно, взагалі не відтворюючи означений образ. Виконання завдання є неемоційним. Оцінюється в 1 бал.

Завдання, спрямовані на виявлення засобів творчого самовираження, розроблені Л. Березовською, адаптовані відповідно до мети та завдань нашого експериментального дослідження [20, с.118-119].

Завдання 2.5. (Аналогічно завданню «Живі картинки»)

Мета: виявити здатність дітей створювати яскраві образи казкових персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою немовних засобів виразності, оригінальність втілення та розкриття образу. Виявити прагнення проявити свою індивідуальність, бажання створювати казкові образи, добирати необхідні немовні засоби творчого самовираження, захопленість творчим процесом, ініціативність, самостійність, зацікавленість.

Дослідження проводиться підгрупами (4 дитини).

Процедура проведення. Експериментатор пропонує дітям пригадати казки, які вони знають та героїв цих казок. Діти разом пригадують та описують героїв. Потім експериментатор пропонує дітям пограти в гру: одна дитина обирає казкового героя, якого хоче показати, пригадує, який він та показує (наприклад, лисичка: манера поведінки, хода, рухи). Інші діти мають відгадати, кого показала дитина. Умова: показувати без слів, за допомогою рухів, жестів, міміки. Пізніше діти обмінюються ролями: ті, що загадували – відгадують, і навпаки.

Інструкція: давайте пригадаємо усі казки, які ми знаємо. Хто з казкових героїв вам більш за інших запам'ятався? Чому? Який він, як він поводить себе? Він добрий чи поганий? Як він виглядає, як говорить, як рухається? Давайте пограємо. Треба загадати казкового героя, пригадати, який він, подумати, як його краще можна показати. Головне правило гри: показувати без слів, за допомогою рухів, виразу обличчя, ходи, дій. Інші мають вгадати. Хто вгадав перший, буде наступним показувати свого казкового героя.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина загадує цікавий та оригінальний казковий образ. Створює яскравий образ персонажу, здатна передати його своєрідність, використовуючи влучні немовні засоби творчого самовираження. Дитина виконує завдання самостійно, емоційно, творчо. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина загадує образ героя, що найбільш часто зустрічається у казках, використовуючи для його втілення традиційні немовні засоби творчого самовираження. Процес творчості характеризується емоційністю, дитина інколи потребує допомоги експериментатора (перший варіант допомоги). Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: Дитина загадує типового казкового героя, використовуючи для його втілення лише деякі шаблонні, узагальнені немовні засоби виразності. У процесі добору немовних засобів творчого самовираження потребує допомоги експериментатора (другий варіант допомоги). Процес втілення характеризується стислістю та невпевненістю. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: Дитина загадує та зображує казкового героя, невиразно, не використовуючи для його втілення навіть окремі, найбільш типові немовні засоби виразності. Потребує допомоги експериментатора (третій варіант допомоги) як на етапі обрання казкового героя, так і на етапі його зображення. Виконання завдання характеризується відсутністю творчих елементів. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 2.6. (Аналогічно завданню «Відгадай за описом»).

Мета: виявити здатність дітей створювати яскраві образи казкових персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою мовних засобів творчого самовираження. Виявити прагнення дитини проявити свою індивідуальність, бажання створювати та розкривати казкові образи, добирати відповідні мовні засоби творчого самовираження, захопленість творчим процесом, ініціативність, самостійність, зацікавленість.

Матеріал: різнокольорові геометричні фігурки (овал, квадрат, коло, трикутник, прямокутник).

Дослідження проводиться підгрупами (4 дитини).

Процедура проведення: Експериментатор пропонує дітям пригадати всіх казкових героїв, яких вони знають. Розглянути геометричні фігурки та подумати, якого казкового героя можна замінити оранжевим овалом, сірим трикутничком, як можна використати червоний кружечок, коричневий прямокутник. Дитина обирає геометричну фігуру, яка найбільше їй до вподоби, і розповідає про обраного казкового героя, не називаючи його. Інші діти вгадують.

Інструкція: давайте пригадаємо усі казки, які ми знаємо. Хто з казкових героїв вам більш за інших запам'ятався? Чому? Який цей герой, як він поводить себе? Він добрий чи поганий? Як він виглядає, як говорить, як рухається? Давайте пограємо: уважно подивіться на різнокольорові фігури, що лежать перед вами. Подумайте, на кого з казкових героїв схожа кожна фігура. Оберіть казкового героя та схожу фігуру. Подумайте, як можна розповісти про цього героя так, щоб інші діти вгадали, про кого ви розповідаєте. Головне правило гри: не називати героя його власним ім'ям, а розповісти про нього так, щоб інші діти його вгадали. Хто вгадав перший, буде наступним загадувати свого казкового героя.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень: дитина створює оригінальний яскравий образ казкового персонажу, передаючи його своєрідність за допомогою вдалого поєднання мовних засобів творчого самовираження. Використовує повні завершені висловлювання та мовні засоби творчого самовираження, необхідні для розкриття характерних рис та якостей героя. Творчий процес характеризується самостійністю, емоційністю. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень: дитина обирає більш типовий образ казкового героя, влучно передаючи його своєрідність. Висловлювання характеризується чіткістю та завершеністю, але дитина обмежено використовує мовні засоби творчого самовираження. Виконання завдання характеризується емоційністю, проте інколи дитина потребує допомоги експериментатора (перший варіант допомоги). Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень: дитина обирає типовий казковий персонаж та потребує допомоги експериментатора (другий варіант допомоги) у процесі створення образу героїв. Висловлювання мають завершений характер. Майже не використовує мовні засоби творчого самовираження. Виконання завдання характеризується недостатньою емоційністю. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень: дитина не може виконати завдання навіть із допомогою експериментатора (третій варіант допомоги). Відчуває значні труднощі у процесі вибору казкового героя та засобів виразності для створення його образу. Проте навіть із допомогою експериментатора, не використовує мовні засоби творчого самовираження для його зображення. Висловлювання дитини неемоційні, стислі та невпевнені, характеризуються значною кількістю пауз, позбавлені творчих елементів. Оцінюється в 1 бал.

Додаток В

**Протокол фіксації особливостей використання дітьми засобів
творчого самовираження**

Мовні засоби творчого самовираження.

Завдання №	П.І. дитини	
Мовні засоби творчого самовираження	Наявність	Відповідність
Образні вирази		
Порівняння		
Пісеньки		
Інтонація		
Звуконаслідування (імітація)		
Вигуки		

Немовні засоби творчого самовираження.

Завдання №	П.І. дитини	
Немовні засоби творчого самовираження	Наявність	Відповідність
Міміка		
Жести		
Рухи		
Дії		
Хода		
Поза		

Додаток Д

Обізнаність дітей з казками

Казка	Досліджувані групи	
	Діти із ЗНМ	Діти БПМ
«Лисичка-сестричка»	51,79% (58)	96,67% (29)
«Коза-дереза»	71,43% (80)	73,33% (22)
«Рукавичка»	90,18% (101)	96,67% (29)
«Теремок»	61,61% (69)	96,67% (29)
«Солом'яний бичок»	71,43% (80)	90% (27)
«Колобок»	100% (112)	100% (30)
«Котик і півник»	61,61% (69)	76,67% (23)
«Цап та баран»	40,18% (45)	46,67% (14)
«Кривенька качечка»	71,43% (80)	63,33% (19)
«Колосок»	64,29% (72)	96,67% (29)
«Червона Шапочка»	94,64% (106)	100% (30)
«Вовк та семеро козенят»	68,75% (77)	100% (30)

Додаток Ж

**Рівні виконання завдань для діагностування сформованості
мотиваційного компоненту**

Високий рівень: дитина проявляє самостійність, стійкість інтересу до запропонованого завдання. Проявляє бажання розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, добирати відповідні засоби творчого самовираження; характерна захопленість творчим процесом, ініціативність, зацікавленість.

Достатній рівень: інтерес до запропонованого завдання має виражений, проте нестійкий характер. Дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора. Проявляє бажання розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, добирати відповідні засоби творчого самовираження, проте захопленість творчим процесом, ініціативність, зацікавленість мають не стійкий характер.

Середній рівень: інтерес до запропонованого завдання не виражений, або швидко згасає. Дитина виконала завдання самостійно чи з допомогою експериментатора. Проявляє бажання розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, добирати відповідні засоби творчого самовираження, проте відсутні захопленість творчим процесом, ініціативність, зацікавленість.

Низький рівень: дитина не проявляє зацікавленості завданням. Під час виконання завдання дитина потребує допомоги експериментатора. Бажання розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, добирати відповідні засоби творчого самовираження мають не стійкий характер; відсутні захопленість творчим процесом, ініціативність, зацікавленість.

Додаток 3

Таблиця 3.1

Результати виконання діагностичних завдань дітьми із ЗНМ та дітьми БПМ для діагностики сформованості мотиваційний компоненту

Завдання та рівні здатності до творчого самовираження		Досліджувані групи			
		112 дітей	%	30 дітей	%
		діти із ЗНМ		діти БПМ	
1.1.	Високий	-	-	17	56,67%
	Достатній	49	43,75%	10	33,33%
	Середній	56	50%	3	10%
	Низький	7	6,25%	-	-
1.2.	Високий	-	-	22	73,33%
	Достатній	58	51,79%	5	16,67%
	Середній	48	42,86%	3	10%
	Низький	6	5,35%	-	-
1.3.	Високий	-	-	8	26,67%
	Достатній	21	18,75%	14	46,66%
	Середній	81	72,32%	8	26,67%
	Низький	10	8,93%	-	-
1.4.	Високий	-	-	16	53,33%
	Достатній	33	29,46%	12	40%
	Середній	73	65,18%	2	6,67%
	Низький	6	5,36%	-	-
1.5.	Високий	-	-	8	26,67%
	Достатній	23	20,54%	16	53,33%
	Середній	79	70,54%	6	20%

	Низький	10	8,92%	-	-
--	---------	----	-------	---	---

Продовження додатку 3

Продовження табл. 3.1

1.6.	Високий	-	-	17	56,67%
	Достатній	58	51,79%	11	36,67%
	Середній	49	43,75%	2	6,66%
	Низький	5	4,46%	-	-
2.1.	Високий	-	-	14	46,67%
	Достатній	49	43,75%	12	40%
	Середній	58	51,79%	4	13,33%
	Низький	5	4,46%	-	-
2.2.	Високий	-	-	20	66,67%
	Достатній	56	50%	7	23,33%
	Середній	54	48,21%	3	10%
	Низький	2	1,79%	-	-
2.3.	Високий	-	-	14	46,67%
	Достатній	38	33,93%	9	30%
	Середній	69	61,61%	7	23,33%
	Низький	5	4,46%	-	-
2.4.	Високий	-	-	22	73,33%
	Достатній	63	56,25%	6	20%
	Середній	47	41,96%	2	6,67%
	Низький	2	1,79%	-	-
2.5.	Високий	-	-	9	30%
	Достатній	24	21,43%	16	53,33%
	Середній	84	75%	5	16,67%
	Низький	4	3,57%	-	-
2.6.	Високий	-	-	9	30%
	Достатній	24	21,43%	16	53,33%
	Середній	84	75%	5	16,67%

	Низький	4	3,57%	-	-
--	---------	---	-------	---	---

Додаток К

**Ігри та вправи для розширення та уточнення уявлень дітей про
героїв казок**

Гра «Герої казок. Які вони?» (Л. Ряднова).

Експериментатор називає дітям героя казки і пропонує сказати, якій він.

Перший варіант гри. Експериментатор наводить приклад, яким орієнтує дітей на добір ознак, що характеризують героя казки зовнішньо.

Наприклад. Заєць: маленький, білий, пухнастий.

Другий варіант гри. Експериментатор наводить приклад, яким орієнтує дітей на добір ознак, що характеризують внутрішні якості героя казки.

Наприклад. Півник: працьовитий, старанний, хазяйновитий.

Примітка. Завдання діти виконують після зразка експериментатора.

Гра «Скажи інакше».

Експериментатор називає героя казки та його якість (ознаку), до якої діти мають дібрати синоніми. Ігрове завдання: «скажи іншими словами».

Наприклад: «Дідусь – добрий, діти доповнюють: хороший, лагідний, сердешний, чуйний, уважний...»

Примітка. Завдання діти виконують після зразка експериментатора.

Гра «Продовж ланцюжок».

Одна дитина обирає героя та його певну характерну якість, інші мають придумати як можна сказати ще.

Наприклад: «ведмідь сильний, як ..., як танк, слон; півень сміливий, як... ніндзя, лицар».

Примітка. Завдання діти виконують після зразка експериментатора.

Гра «Навпаки».

Експериментатор називає казкового героя та його якість (ознаку) та іншого казкового героя, діти мають назвати його протилежну ознаку (дібрати до ознаки першого героя антонім). Ігровим завданням є «сказати навпаки».

Наприклад: «заєць – боягузливий, а півень – ... хоробрий; ... – злий, а...

– добрий».

Примітка. Завдання діти виконують після зразка експериментатора.

Гра «У мене є» (Л. Ряднова).

Експериментатор пропонує дитині уявити себе лисичкою, зайчиком і т.д. та охарактеризувати себе.

Наприклад. Уяви, що ти лисичка. Розкажи, яка ти. (У мене є вушка, чотири лапки, м'якеньке хутро, пухнастий хвіст.)

Уяви, що ти зайчик. Розкажи, який ти. (У мене є чотири лапки, два довгих вушка, короткий хвостик, м'якеньке сіре хутро).

Примітка. Завдання діти виконують після зразка експериментатора.

Гра «Хто я?»

Дитина загадує героя не називаючи самого героя його власним ім'ям, перераховує властиві йому особливості. Інші діти мають відгадати його.

Наприклад: «Я руда, хитра, люблю курчаток. Хто я?»

Примітка. Завдання діти виконують після зразка експериментатора.

Вправа «Добери слово» (Н. Водолага).

Мета: Поширювати словник дітей образними поетично-художніми висловами.

Матеріал: картинки з зображенням героїв казок (лисичка, мишка, зайчик, вовк, півник, котик, коза).

Вправа проводиться після читання казки. Експериментатор показує дітям зображення героїв відомих казок, а вони мають пригадати, якими образними словами описаний цей персонаж у казці.

Вправа «Що вміє робити?»

Мета: Активізувати словник дітей шляхом добору відповідних дій до названих героїв казок, предметів, об'єктів, істот.

Матеріал: картинки з зображенням героїв казок, предметів, об'єктів природи (сонечко, зайчик, дім, ліс, дерево, ведмідь, теремок, рукавичка).

Експериментатор запитує: «Що вміє робити ... теремок?», а діти мають назвати якомога більше дій. За аналогією добирати дії до інших слів.

Примітка. Завдання діти виконують після зразка експериментатора.

Вправа «Як сказати краще».

Мета: Розвивати вміння дітей добирати слова відповідно до ситуації, точного та доречного їх вживання.

Експериментатор по черзі називає дії (йти, дибати, сунути, лізти, ледве ногами перебирати, нога за ногою) і пропонує дітям подумати та сказати, хто так ходить.

Іде по дорозі... Ось диває... По лісі суне... Ледве ногами перебирає... Біжить нога за ногою... Лізе крізь чагарники...

Примітка. Доцільно заохочувати дітей до показу, використання виразних рухів.

Вправа «Порівняй».

Мета: Вчити дітей порівнювати героїв казок за характером, діями; добирати влучні слова для характеристики їх образів.

Матеріал: картинки з зображенням героїв казок парами (лисичка і заєць, півник та мишенята).

Експериментатор пропонує дітям пригадати все, що вони знають про названих героїв казок. Далі діти визначають, чим вони схожі (за характером, діями, зовнішнім виглядом) та чим вони відрізняються.

Вправа «Добери слово».

Мета: Розвивати вміння дітей влучно характеризувати персонажів казки.

Матеріал: іграшки (лисичка, зайчик, дід, баба тощо).

Одна дитина обирає будь-яку з іграшок і називає одне слово, яким можна сказати про цього героя так, щоб усім одразу стало зрозуміло, про кого йдеться.

Примітка. Називати героя його власним ім'ям не можна.

Гра-змагання «Хто більше?»

Мета: Вчити дітей характеризувати заданий персонаж, добираючи влучні слова, дотепні вирази.

Матеріал: картинки з зображенням героїв казок.

Дитина обирає картку, експериментатор пропонує їй назвати якомога більше слів, якими можна охарактеризувати цього персонажа. Перемагає той, хто назвав більше за інших влучних слів, що характеризують героя.

Гра-змагання «Хто знає, той каже далі».

Мета: Розвивати вміння дітей визначати якості, властиві персонажу казки.

Матеріал: картинки з зображенням персонажів казок.

Експериментатор розподіляє дітей на дві команди. Одній пропонують назвати якості, що властиві одному героєві, а другій – ті, що властиві іншому. Перемагає та команда, яка називає слово останньою.

Гра «Проте».

Мета: Розвивати вміння дітей визначати характерні особливості персонажів казки, добирати необхідні для характеристики слова.

Матеріал: картинки з зображенням головних персонажів казок парами, наприклад, котик і півник.

Зміст гри полягає у тому, щоб зіставити дії двох казкових героїв. Кожній із двох команд експериментатор пропонує похвалити свого героя, знаходячи вагомні аргументи для характеристики персонажів. Наприклад, «Котик вміє ловити мишей». «Проте півник вміє голосно співати...». Потім починає інша команда. Перемагає та команда, яка називає речення останньою.

Гра «Впізнай героя».

Мета: Закріпити знання дітьми казок. Розвивати вміння впізнавати героїв за образним описом.

Матеріал: уривки з літературних текстів, у яких дається образна характеристика героя.

Експериментатор зачитує дітям слова з тексту казки, в яких дається образна характеристика будь-якого персонажа, та пропонує здогадатися, про кого йдеться, назвати персонаж та казку.

Наприклад: «Я, коза-дереза, за три копи куплена, півбока луплена! Тупу-тупу ногами, сколю тебе рогами, ніжками затопчу, хвостиком замету, – тут

тобі й смерть» (коза з казки «Коза-дереза»).

Додаток Л

Вправи та ігри на визначення емоцій за схематичними малюнками, що передають певний емоційний стан та на вміння адекватно виразити емоції за допомогою міміки

Вправа «Міміка в малюнках» (М. Чистякова).

Мета: формувати здатність розпізнавати емоційний стан за мімікою, що відображені на піктограмах.

Перший варіант вправи (гра з використанням шаблону А)

Для гри використовують набори карток (для кожної дитини). Діти розглядають піктограми, називають емоції, які на них зображені. Потім всі картки розрізають по лінії, що ділить умовне обличчя на верхню і нижню частини, і змішуються.

Завдання для дітей полягає у тому, щоб знову зібрати їх. Одна дитина може відновлювати одну піктограму, а інша – іншу. Відновивши картки, діти поєднують їх верхні і нижні частини за допомогою липкої стрічки. Коли шаблони відновлені, діти отримують олівці, фломастери і фарби та доповнюють обличчя деталями, яких не вистачає на картці: малюють очі, волосся, вуха, інколи головний убір і роблять фон.

Другий варіант вправи (гра з використанням шаблону Б)

Використовуються ті ж піктограми, що і в попередній грі, але меншого розміру; крім того, овал, що символізує обличчя, поміщається на картці так, щоб потім дитина змогла б домальовувати до голови тіло. Гра з картками проводиться так само, як і у попередній грі.

Примітка 1. Піктограма це – картка, на якій зображена певна емоція. Декілька піктограм об'єднуються в шаблон.

Примітка 2. Доцільно використовувати шаблони А і Б з трьома контрастними емоціями: сум – здивування – радість; радість – злість – страх.

Не можна щоб в тріаді були емоції страху і здивування через схожість їх мімічного вираження.

Вправа «Визначення настрою за окремими частинами обличчя»
(Л. Макаренко).

Мета: формувати здатність визначати настрої за окремими частинами обличчя.

Використовуються картки з зображенням різних частин обличчя: очі, брови, губи, що передають емоційні стани. Діти за їх положенням дають загальну характеристику обличчя, називають емоцію.

Запитання до дітей: «Який настрій у цих людей? Що говорять їхні очі та брови? Визнач настрій за губами. Про що вони говорять? Кутики рота підняті чи опущені?»

Потім діти домальовують частини обличчя, що відсутні на картці та які передають емоційний стан людини.

Гра «Дзеркало».

Мета: формувати здатність диференціювати та відтворювати різні емоційні стани.

Діти грають парами. Одна дитина отримує завдання від експериментатора – зобразити певну емоцію, показати її. Друга дитина наслідує емоційний стан першої та називає його.

Примітка. У виконанні цього завдання доцільно поєднувати у пари дітей, одна з яких означену емоцію відтворює добре, а інша – відчуває певні труднощі. Виконання завдання контролюється експериментатором.

Гра «Зіпсований телефон» (М. Маханева).

Мета та сама

Усі учасники, окрім експериментатора та однієї дитини, заплющують очі, «сплять». Експериментатор показує дитині певну емоцію. Вона «будить» іншу дитину і показує (зображає) емоцію і так по колу: передавання від однієї дитини до іншої різних емоційних станів мімікою: радість, смуток, переляк, злість, здивованість... за принципом гри «Зіпсований телефон».

Додаток М

Творчі вправи для формування здатності використовувати немовні засоби творчого самовираження та розуміння природи емоційних станів

Вправа, у якій експериментатор описує певні ситуації, а діти відтворюють свій настрій, що викликаний цими ситуаціями (Л. Ряднова).

Інструкція: покажи, як ти радієш, коли у твого друга день народження (*радість*).

Інструкція: покажи, як ти засмучуєшся, коли твоя бабуся погано почувається (*сум*).

Інструкція: покажи як ти боїшся, коли на тебе гавкає велика собака (*страх*).

Інструкція: покажи, як ти розізлишся, якщо побачиш, як хлопчик ламає гілочку на дереві (*злість*).

Інструкція: покажи як ти здивуєшся, коли побачиш слона на вулиці (*подив*).

Вправа «Етюди» (М. Чистякова).

Дітям емоційно переказується запропонована в етюді ситуація, яка є основою для відтворення певної емоції.

1. Подив.

Хлопчик дуже здивувався: він побачив, як фокусник посадив в порожню валізу кішку і закрив його, а коли відкрив валізу, кішки там не було... З валізи виплигнув собака.

Примітка. Міміка: Рот розкритий, брови і верхні повіки підведені.

2. Радість.

Захворіли ведмежата Тім і Том. До них прийшов доктор. Вінвилікував ведмежат. І стало дуже добре. Не болять більше животи у Тіма і Тома.

Примітка. Виразні рухи. Положення сидячи, ноги розсунути, тіло відхилувати назад, підборіддя підведені, посмішка.

3. Сум.

Мандрівник попав на Чарівний острів, де живуть одні плакси. Він прагне утішити то одного, то іншого, але всі діти-плакси відштовхують його і продовжують ревити.

Примітка. Діти виконують завдання під музику Д. Кабалевського «Плакса». Міміка. Брови підведені і зрушені, рот напіввідкритий.

4. Злість.

Друзі посварилися. Вони дуже сердиті.

Примітка. Зрушені брови, очі примружені, зуби стиснуті; розмахувати руками... Етюд виконується під музику Е. Ботлярова «Забіяка».

5. Страх.

За вікном гроза, злива. Виблискують блискавки. Грізно гримить грім. Дитина одна вдома, стоїть біля вікна. У момент сильного гуркоту грому їй страшно.

Примітка. Виразні рухи. Голова закинута і втягнута в плечі; очі широко розкриті; рот відкритий; долоні як би відгороджують від обличчя страшне видовище. Звучить музика М. Раухвергера «Грім».

Вправа, у якій експериментатор описує або зачитує певну ситуацію з казки, а діти мімікою показують відповідний настрій (Л. Ряднова).

Завдання для дитини: уяви, що ... (наприклад, бабусю врятували від злого вовка (радість); зайчика вигнали з його хатинки (жалість); лисичка з'їла колобка (сум, злість)), (Червона Шапочка зустріла вовка – страх) покажи, який у тебе через це настрій?

Вправа, у якій експериментатор називає емоційний стан та пропонує дітям назвати та показати казкового героя, у якого був такий настрій.

Дитині пропонують пригадати та показати, хто з герої казки був: наляканий; сумний; радісний; злий; добрий.

Додаток Н

**Творчі вправи для формування здатності використовувати
мовні засоби творчого самовираження**

Вправа, у якій діти визначають та емоційно виражають інтонації, які передають протилежні емоції (сумно – радісно; страшно – нестрашно) (Л. Макаренко).

Перший варіант вправи. Експериментатор читає знайомі дітям вірші з різною інтонацією, а діти мають визначити інтонацію, що передає певну емоцію та відтворити її.

Другий варіант вправи. Діти по черзі розповідають знайомі вірші з різною інтонацією (радісно, сумно, здивовано), визначають та наслідують її один за одним.

Вправа, у якій діти пригадують та копіюють інтонації, які використовують дорослі або інші діти, коли вони сердиті, сумні, веселі (Л. Макаренко).

Дитині пропонують згадати та повтори, що та як говорять їй рідні, коли вона вимила посуд, забруднилася, розбила матусин ...

Вправа, у якій діти промовляють різні звуки, склади, слова, задані експериментатором фрази з різною інтонацією (Л. Ряднова).

Перший варіант вправи. Діти промовляють заданий експериментатором склад з різною інтонацією.

Наприклад: -ба- (здивовано, радісно, сумно, злякано, плачучи, сердито).

Другий варіант вправи. Діти промовляють голосні звуки з різною інтонацією.

Наприклад: А-а-а-а (злякано, загрозовано, радісно, здивовано, підступно).

Третій варіант вправи. Діти промовляють фразу «Ну, ось і все» з різною інтонацією (радісно, ніби завершили роботу; сумно, ніби здивувалися до кінця улюблений мультик; злякано, ніби наздогнав вовк, від якого намагалися втекти).

Примітка. Діти виконують завдання після зразка експериментатора.

Вправа «Знайди головне слово в реченні».

Експериментатор промовляє речення та просить дітей знайти у ньому головне слово та вимовити речення виділяючи голосом головне слово.

Примітка. Завдання діти виконують після зразка експериментатора.

Вправа «Зроби головними різні слова».

Дитині потрібно, використовуючи перенос логічного наголосу вимовити певне речення, змінюючи його основний зміст.

Експериментатор пропонує дітям послухати речення: «мама купила іграшку» та виділити (зробити головними усі слова по черзі).

Примітка. Діти виконують завдання після зразка експериментатора.

Вправа «Драбинка» (Л. Ряднова).

Діти проспівують голосні звуки, склади з різною силою голосу за малюнком драбинки. На першому щаблі – тихо на другому – голосніше і так далі.

Примітка. Вправа виконується дітьми після зразка експериментатора.

Вправа «Розкажи віршик».

Діти розповідають вірші з різною силою голосу: голосно, помірно, тихо, пошепки.

Вправа «Луна».

Експериментатор промовляє певні слова з різною силою голосу, діти повторюють їх із такою самою силою голосу.

Вправа на розвиток темпоритму голосу.

Діти розповідають знайомий вірш помірно, швидко, повільно.

Примітка. Вправа виконується після зразка експериментатора.

Імітаційно-ігрова вправа «Скажи тим же голосом».

Мета: Розвивати вміння дітей наслідувати голоси персонажів.

Матеріал: зображення персонажів казок.

Кожна дитина обирає собі картку із зображенням будь-якого персонажа, в певному епізоді та говорить фразу з відомої казки тим же голосом, яким би її

сказав

герой

казки.

Додаток П

План складання опису-характеристики героя казки

1. Називання персонажа (хто це).
2. Визначення зовнішніх ознак та властивостей (у зазначеному пункті доцільно пригадати як виглядає реальний об'єкт, у даному випадку – заєць):
 - який на вигляд, який на дотик, який за розміром;
 - на що схожий, від чого суттєво відрізняється за зовнішнім виглядом (маленький як, пухнастий як...).
3. Визначення внутрішніх властивостей:
 - добрий чи поганий (злий);
 - чому?
 - який у нього настрій;
 - чому?
 - чого він бажає, чого боїться;
 - чому?
4. Який він у казці:
 - що про нього говорить автор казки, якими словами;
 - що він робить;
 - що з ним відбувається.
5. Як ти до нього ставишся:
 - подобається чи не подобається;
 - чому?
6. Як би ти його показав.

Додаток Р

Творчі вправи для формування здатності втілювати характерні особливості героїв казок немовними засобами творчого самовираження

Всі вправи виконуються після обговорювання образів з дітьми. За необхідності експериментатор показує зразок втілення образу.

Вправа «Продовж фразу показом» (О. Ворожейкіна).

Експериментатор пропонує дітям закінчити фразу показом (демонстрацією) відповідної дії:

Якщо холодно на вулиці, що ви одягнете? (*шубу, шапку, рукавички*).

Якщо вам подарують маленьке кошеня, що ви зробите? (*погладимо, нагодуємо*).

Якщо вам потрібно привітати матусю зі святом (*обіймемо, поцілуємо, подаруємо квіти*).

Якщо мама відпочиває, як ви поводитиметесь? (*ходитиму тихенько, навшпиньках*).

Якщо ваш друг плаче, що робити? (*утішити, заглянути в очі*).

Вправа «Хто як ходить».

Експериментатор називає, а діти показують:

Маленькі ніжки йшли по доріжці.

Великі ніжки йшли по доріжці (діти спочатку йдуть маленькими кроками, потім великими – велетенськими кроками).

Як ходить дідусь.

Як сірий вовк у лісі нишпорить?

Як заєць, притиснувши вуха, тікає від вовка або лисиці.

Як пробігає сірий заєць, який усього боїться.

Як ступає косолапий ведмідь.

Примітка 1. Звернути увагу дітей на особливості постави, положення та рухи голови, рухи рук, швидкість ходи.

Примітка 2. Якщо діти добре втілюють образ, запропонувати їм позмагатися: «Чий образ швидше впізнають інші діти».

Вправа «Сядь на стільчик, як...» (Л. Ряднова).

Експериментатор пропонує дітям показати, як сідає маленька дитина; старенька бабуся; клоун; спляча людина; король.

Вправа «Стань, як ...».

Експериментатор пропонує дітям показати, як стоїть солдат; штангіст зі штангою; моряк з біноклем; дерево під час урагану; квітка під палючим сонцем; хоробрий заєць; лисичка, що підслуховує; ведмідь, що ховається від бджіл.

Вправа «Покажи як спить».

Експериментатор пропонує дітям показати, як спить маленька дитина, їжачок, собака, котик, горобчик, лисичка.

Вправа «Ловилки».

Експериментатор пропонує дітям показати, як: воротар ловить м'яч, дитина ловить метелика, рибак витягає велику рибу, мама ловить муху, лисичка ловить курчаток.

Вправа «Покажи ходу людини, яка...».

Експериментатор пропонує дітям показати ходу людини, яка щойно пообідала; у якої замалі черевики; яка пнула ногою цеглину; у якої болить спина; яка опинилася вночі у лісі.

Вправа «Покажи жестами куди ти йдеш».

Дитині пропонують жестами показати, що вона йде у лікарню, у басейн, до кінотеатру, до бібліотеки, до магазину, до дитячого садка. Показувати без слів, щоб усі зрозуміли.

Вправа «Жести».

Діти показують жестами: іди сюди, йди туди, стій, браво, тихо, до побачення.

Вправа, у якій діти спілкуються жестами, пантомімою один з одним (Л. Макаренко).

Дитині пропонують поспілкуватися зі своїми друзями без слів, але так, щоб вони все зрозуміли. Наприклад, «поклич їх; розкажи їм який у тебе настрій; запроси затанцювати з собою; покажи як тобі з ними весело».

Вправа на визначення та знаходження одного, найбільш яскравого руху, жесту, пози, мімічного вираження.

Дітям пропонують позмагатися – використати один, найбільш точний та яскравий рух, жест, позу, мімічне вираження, яке б робило образ казкового героя таким, що легко впізнається.

Примітка. Під час виконання цих завдань важливо звернути увагу дітей на те, чим відрізняється той самий образ однієї та іншої дитини; ким відтворений образ є найбільш вдалим, таким, що краще упізнається, які саме рухи, пози є найбільш влучними.

Вправа «Зроби фігуру».

Діти за власною уявою стають в умовну позу, яка на їх думку передає образ обраного героя. Інші діти відгадують.

Примітка. Запропонувати дитині дати пояснення, обґрунтувати обрану позу: чому обрав саме цю позу, як іще можна передати цього героя?

Вправа, що включає кілька дій, які є складовими частинами сценки.

Запропонувати дітям показати епізод казки, окремі дії казкових персонажів. Наприклад. Півник підмітає. Мишенята бавляться. Півник знаходить колосок. Діти показують епізоди окремо по черзі.

Примітка 1. Експериментатор зачитує уривок (епізод) казки, який діти мають показати.

Примітка 2. Звернути увагу дітей на передання не тільки дій героїв казки, а й на їх характерні особливості рухів, міміку (знайшов колосок – подив, радість).

Вправа, у якій поєднуються окремі дії у єдиний сюжет, відтворюється динаміка розгортання сюжету.

Експериментатор зачитує фрагмент казки, кожна дитина обирає, кого вона хоче грати, визначає, як буде грати свою роль, що буде робити, як буде рухатися. Діти відтворюють фрагмент казки разом.

Примітка. Діти перетворюють показ окремих дій (попередня вправа) на їх ланцюжок, що має початок, логічний розвиток, завершення та потребує точної взаємодії партнерів.

Вправа на розігрування добре знайомої казки без слів із допомогою пантоміми.

Експериментатор разом з дітьми пригадують казку, наприклад, «Дід та баба». Розподіляють ролі та відтворюють її сюжет без слів.

Додаток С

Творчі вправи для формування здатності втілювати характерні особливості героїв казок мовними засобами творчого самовираження

Вправа, у якій дитині потрібно визначити настрій героя (Л. Ряднова).

Експериментатор читає уривок казки, а діти визначають настрій кожного персонажу і промовляють слова персонажів із різним настроєм.

Вправа, у якій дитині пропонується вимовити певну фразу від імені якогось героя із різною інтонацією: радісно, сумно, злякано.

Вправа на підбір інтонації (Л. Макаренко).

Дитина добирає інтонацію, яка найбільш повно передає емоційний стан героя, його характерні особливості.

Експериментатор пропонує дитині уявити: «Як би ти був (була) лисицею, як би ти сказав (сказала) слова «добрий день» Ведмедю, якого боїшся? Зайцю, якого хочеш з'їсти? Лисиці-подружці?».

Вправа, змістом якої є діалог за ілюстративним матеріалом за змістом знайомих казок.

Діти розглядають картинку, пригадують казку, героїв, ситуацію, яка відображена та уявляють, що кажуть один персонаж іншому відповідно до ситуації.

Вправа, у якій дитина промовляє слова від імені певного героя (М. Маханева).

Дітям пропонують пригадати казку, наприклад, «Рукавичка», та попроситися до рукавички як зайчик, вовк і т.д. Діти виконують вправу по черзі, потім визначають, кому вдалося вдаліше відтворити образ героя.

Вправа, у якій дітям пропонують розіграти казкові діалоги.

На відміну від попередньої вправи, у цій за обох казкових героїв мовить одна дитина.

