

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СЕМЕНИШЕНА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК: 376-056.262.015.31:81(043.3)

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ
ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Федоренко Світлана Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	10
1.1. Поняття готовності до шкільного навчання в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі.....	10
1.2. Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку як складова в загальній структурі готовності до навчання в школі.....	30
Висновки до першого розділу.....	65
РОЗДІЛ II	
СТАН МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	67
2.1. Методика констатувального експерименту.....	67
2.2. Стан та особливості мовленнєвого розвитку слабозорих дітей старшого дошкільного віку.....	96
Висновки до другого розділу.....	117
РОЗДІЛ III	
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	119
3.1. Основи побудови та зміст експериментальної методики навчання по покращенню мовленнєвої готовності до навчання в школі.....	119
3.2. Результати дослідного навчання та виховання з формування мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором.....	159
Висновки до третього розділу.....	175
ВИСНОВКИ	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	180
ДОДАТКИ	197

ВСТУП

Актуальність теми. В сучасних умовах розвитку корекційної педагогіки, де провідною ідеєю є інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в суспільство, що висвітлено в таких законодавчих актах, як Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, набуває великого значення питання готовності дітей до навчання в школі, що забезпечить їм сприятливі умови у новому для них виді діяльності – навчанні.

На сучасному етапі розвитку суспільства великої актуальності набувають тези про систему безперервної освіти і виховання людини, що забезпечує ефективність підготовки дітей, визначає успішність подальшого розвитку особистості. У зв'язку з цим особливе значення має ступінь їх підготовленості, або так званої «шкільної зрілості». Перехід дитини з дошкільного навчально-виховного закладу до школи є важливим етапом в її житті, що пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й з відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо.

Протягом останніх років у вітчизняній педагогіці та психології спостерігається підвищений інтерес до проблеми переходу дитини-дошкільника з дитячого садка до школи і тісно пов'язаного з цим поняття готовності до шкільного навчання.

Зважаючи на вищезазначене, перед дошкільними установами, зокрема спеціальними, стоїть важливе завдання якісної підготовки дітей до навчання в школі. Недостатньо підготовлені до школи діти зазнають значних труднощів у переході до навчальної діяльності і, як результат, недостатньо повно інтегруються в суспільство. Відповідно перед сучасною корекційною педагогікою постає актуальна проблема знаходження нових шляхів та умов

покращення підготовки дошкільників до навчання як у загальноосвітній, так і спеціальній школі.

Відсутність шкільної зрілості або готовності до систематичного шкільного навчання, особливо дітей зі зниженим зором, може призвести до зростання тривожності дітей, формування заниженої самооцінки, до прояву в них хронічної втомлюваності, а також може стати причиною виникнення шкільних неврозів і, як наслідок, – зниження якості навчання та неготовності слабозорої дитини до успішного входження в суспільство.

Невід'ємною частиною формування готовності до навчання в школі є такий її компонент, як мовленнєва готовність, що тісно пов'язана з іншими компонентами готовності (інтелектуальний, емоційний, соціальний), тому відставання в її розвитку рано чи пізно може спричинити відставання в розвитку інших компонентів. Комплексна готовність до шкільного навчання може бути досить високою, але внаслідок *мовленнєвої неготовності* діти можуть зазнавати значних труднощів у навчанні, встановленні нових комунікативних зв'язків, соціалізації. Дошкільне ж дитинство є сензитивним періодом для розвитку мовлення (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін та ін.) і цей час не має бути втрачений.

Аналіз спеціальної педагогічної і психологічної літератури (Т.П. Головіна, М.І. Земцова, З.Г. Єрмолович, Н.С. Костючек, Н.А. Крилова, Л.І. Моргайлик, Л.І. Плаксіна, В.М. Ремажевська, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, С.В. Федоренко, В.О. Феоктістова та ін.) показав, що дошкільники з порушеннями зору зазнають набагато більше труднощів під час переходу до навчання в школі, ніж діти з нормальним зором. Дітям зі зниженим зором складно наслідувати нові для них правила шкільного життя, орієнтуватися в розмаїтті соціальних відносин і зв'язків, справлятися з новою роллю – учня. Дослідження зазначених науковців також показали, що не всі вихованці дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору успішно оволодівають програмою дитячого садка і достатньо підготовлені до шкільного

навчання. Тому важливим та актуальним для спеціальної педагогіки є більш глибоке вивчення готовності до школи саме цієї категорії дітей.

Проблема мовленнєвої готовності до навчання в школі розглядалася як в загальній науково-педагогічній літературі (А.М. Богуш, М.І. Лісіна, Ф.О. Сохін), так і в спеціальній (Л.С. Вавіна, І.М. Гудим, Б.Д. Корсунська, В.І. Лубовський, Т.П. Свиридюк, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Р.Д. Тригер, Г.М. Чефранова, Н.А. Ципіна, М.К. Шеремет та ін.), але, в той же час, зазначена проблема не знайшла широкого відображення у тифлопедагогіці. Мовленнєва готовність розглядається авторами лише в контексті інших компонентів готовності до школи, тому теоретично і методично залишаються не розробленими питання вивчення і формування саме цього виду готовності до навчання в школі.

Для вирішення цієї проблеми потрібно чітко визначити методи і принципи організації навчання і виховання в дошкільних установах, що забезпечить успішність подальшого навчання дітей зі зниженим зором в школі.

Сукупністю зазначених факторів й обумовлена актуальність теми нашого дослідження **«Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі»** для теорії та практики корекційної педагогіки.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукової-дослідної роботи кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету (НПУ) імені М.П. Драгоманова за напрямом **«Системно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки спеціалістів»**.

Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 29.01.2009 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 16.06.2009 р.).

Мета дослідження – розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити систему формування мовленнєвої готовності дошкільників зі зниженим зором до навчання в школі.

Для реалізації зазначеної мети були окреслені такі **завдання**:

– проаналізувати загальну і спеціальну психолого-педагогічну літературу з метою з'ясування стану розробленості проблеми дослідження та уточнення сутності понять «готовність до навчання в школі», «мовленнєва готовність до навчання в школі»;

– визначити компоненти та вивчити рівень сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку, визначити її специфічні особливості у дітей зі зниженим зором;

– розробити й обґрунтувати систему формування мовленнєвої готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі та дослідити її ефективність.

Об'єкт дослідження – мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором у контексті їх готовності до шкільного навчання.

Предмет дослідження – система формування мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять найважливіші положення культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та ін.); основні положення корекційної педагогіки та спеціальної психології стосовно організації корекційно-виховного процесу для забезпечення розвитку дитини при порушеному зорі (М.І. Земцова, О.Г. Литвак, І.С. Моргуліс, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, В.О. Феоктістова та ін.); досвід теоретичного та експериментального вивчення мовлення у дітей з нормальним розвитком та з різноманітними сенсорними порушеннями на етапі дошкільного дитинства (А.М. Богуш, Б.Д. Корсунська, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, М.І. Лісіна, В.І. Лубовський, С.Ю. Мещерякова, Н.Г. Пахомова, Є.Ф. Соботович,

Р.Д. Тригер, К.Д. Ушинський, М.К. Шеремет та ін.); дослідження у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, спрямовані на вивчення особливостей розвитку та корекції мовленнєвої сфери особистості у дітей зі зниженим зором (Л.С. Вавіна, І.М. Гудим, Л.О. Куненко, В.М. Ремажевська, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко, І.П. Чігрінова та ін.).

Методи дослідження. *Теоретичні:* вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної і методичної літератури з питань готовності старших дошкільників до навчання у школі, і зокрема мовленнєвої готовності, з метою визначення стану розробленості окресленої проблеми готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі. *Емпіричні:* спостереження, вивчення документації працівників дошкільних закладів, бесіди, анкетування, діагностичні методики, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) для виявлення особливостей мовленнєвої підготовки дітей зі зниженим зором до навчання в школі. *Методи обробки статистичних даних:* кількісний та якісний аналіз одержаних експериментальних даних з метою визначення рівнів сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

- *уперше* науково обґрунтована система формування мовленнєвої готовності дітей зі зниженим зором; визначені компоненти мовленнєвої готовності до школи; обґрунтовано та розроблено комплексну методику діагностики та визначено рівні мовленнєвої готовності до навчання в школі старших дошкільників зі зниженим зором;

- *удосконалено* систему взаємозв'язку психолого-педагогічного персоналу спеціального дошкільного закладу для дітей зі зниженим зором, який бере участь у корекційно-виховній роботі по формуванню мовленнєвої готовності до школи;

– *набули подальшого розвитку* зміст, форми та методи виховної роботи по мовленнєвому розвитку в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що використання розробленого комплексу діагностичних методик та системи формування мовленнєвої готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі педагогами та психологами спеціальних дошкільних закладів дозволяє підвищити рівень сформованості у дітей мовленнєвої готовності, що покращує ефективність корекційно-виховної роботи з дітьми зазначеної категорії в цілому.

Отримані результати можуть бути використані при розробці та впровадженні корекційних програм формування готовності до школи дошкільників зі зниженим зором, в роботі з їх батьками, викладанні фахових курсів зі спеціальної психології, дошкільної тифлопедагогіки у вищих педагогічних закладах освіти за напрямком «Корекційна освіта. Тифлопедагогіка».

Матеріали дослідження можуть використовуватися в процесі професійної перепідготовки та підвищенні кваліфікації учителів, вихователів, психологів, логопедів спеціальних закладів для осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Результати дослідження **впроваджено** в корекційно-розвивальний процес навчання та виховання дітей зі зниженим зором в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору № 755 м. Києва (довідка № 5 від 6.06.2011), № 219 м. Києва (довідка № 26 від 3.06.2011) та у навчальний процес Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 49/11 від 12.04.2011).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дисертаційного дослідження були представлені на: Міжнародній науково-практичній конференції «IV Международная научно-практическая

конференція, посвящена 80-літтю со дня рождення В.А. Феоктистовой» (Санкт-Петербург, 2010); всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах «Теорія і практика тифлопедагогіки: взаємозв'язки та взаємозбагачення» (Київ, 2008), «Науково-методичні засади розроблення програмного забезпечення для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів» (Київ, 2008), «Системно-методичне забезпечення процесу підготовки спеціалістів до роботи у навчально-реабілітаційних установах» (Київ, 2010), «Науково-методичні засади інтеграції дітей з порушеннями зору в соціум у процесі їх комплексної реабілітації» (Теребовля, 2010), «Підвищення ефективності навчально-реабілітаційного процесу в роботі зі сліпими дітьми в умовах діяльності школи-лабораторії» (Харків, 2010); Другому з'їзді тифлопедагогів України «Удосконалення професійної майстерності тифлопедагогів у процесі здійснення комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору» (Київ, 2009); звітних науково-практичних конференціях викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова (секція тифлопедагогіки) (Київ, 2008-2011). Проміжні та кінцеві результати дисертаційного дослідження доповідалися і обговорювалися на засіданнях кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Публікації. Результати проведеного дослідження відображено у 7 наукових публікаціях, із них: статей у фахових збірниках наукових праць – 5; тез доповідей – 1, навчальна програма – 1.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (211 найменувань, з них іноземною мовою – 2) та додатків. Загальний обсяг роботи 204 сторінки, із них 179 сторінок основного тексту та додатки на 8 сторінках. Дисертація містить 9 таблиць, 9 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

1.1. Поняття готовності до шкільного навчання в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі

З метою визначення розробленості питання готовності до шкільного навчання дітьми з порушеннями зору в науковій літературі нами було опрацьовано літературу з загальної і спеціальної дошкільної педагогіки та психології. Необхідність врахування положень загальної дошкільної педагогіки та психології пояснюється тим, що основні види діяльності як у дошкільників з нормальним зором, так і у дошкільників з порушеннями зору, формуються за тими ж самими віковими закономірностями. Крім того, у тифлопедагогіці і тифлопсихології питання готовності до школи слабозорих дітей вивчалось дуже мало, тому воно потребує детальної розробки саме для зазначеної категорії дітей.

Важливою проблемою в педагогіці ряд психологів (Н.І. В'юнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова) вважає відсутність єдиної концепції готовності дитини до школи, що охоплює визначення цього поняття, виділення структури, а також розуміння суті прикладних аспектів «роботи» із цим феноменом: діагностики, консультування й розвитку [43].

Вчені (Н.І. В'юнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова) зазначають, що в дошкільному дитинстві, завдяки пізнавальній потребі, дитина жадібно всмоктує в себе знання про навколишній світ і з більшим бажанням опановує різні вміння і навички. Це стає можливим, коли вона діє поруч і разом з дорослим. Таким чином навчальна діяльність починається задовго до вступу до школи. Недостатня ж сформованість навчальних умінь і навичок та пов'язані з цим

невдачі й труднощі не дозволяють дитині повною мірою прийняти себе як повноцінного суб'єкта діяльності [43].

Характеризуючи поведінку дітей дошкільного віку, О.М. Леонт'єв [98] зазначає, що існує певна важлива особливість, що якісно відрізняє поведінку дитини у віці до трьох років від поведінки дошкільників старшого віку. Ця особливість проявляється в тому, що дитина переддошкільного віку перебуває немов би під впливом зовнішніх вражень. Тому їй дуже легко залучити до чого-небудь, але також легко й відволікти. Вона дуже емоційно реагує на те, що відбувається, але її емоції нестійкі.

Характерна особливість діяльності в цьому віці, на думку О.М. Леонт'єва [98], полягає в наступному: хоча діяльність дитини підкорюється мотивам, що відповідають уже відносно дуже розвиненим потребам, і вже містить у собі складні й різноманітні свідомі цілеспрямовані процеси – свідомі дії, однак мотиви їх ще внутрішньо не підпорядковані один одному. Інакше кажучи, між мотивами, що спонукають дитину, не встановилися ще такі співвідношення, при яких одні є для неї головними, більш важливими, інші – менш важливими, другорядними, а це означає, що не встановилися ще відповідні співвідношення між різними видами діяльності та більш чи менш важливим змістом, закладеним у них.

Отже, починаючи приблизно з трирічного віку, у дітей формується більш складна внутрішня організація поведінки, більш складна структура їхньої діяльності в цілому. Вона характеризується тим, що діяльність дитини усе більше підкорюється й направляється вже не окремими мотивами, які змінюються, підкріплюють один одного або вступають у конфлікт між собою, але супідрядністю мотивів окремих дій. Тепер дитина може прагнути досягнення мети, що сама по собі не приваблива для неї, заради чого-небудь іншого або, навпаки, відмовитися від чого-небудь безпосередньо приємного для того, щоб досягти більш важливого або уникнути небажаного. Як наслідок її окремі дії можуть відкривати для неї більш складний зміст залежно від того, у підпорядкуванні до якого мотиву вони вступають.

О.М. Леонтьєв [98] зазначає, що дитина в ході свого розвитку активно включається в світ людських відносин, засвоюючи – спочатку в дуже конкретній і дієвій формі – суспільні функції людей, суспільно вироблені норми й правила поведінки. Ця спочатку обов'язкова конкретність і дієвість форми, у якій відбувається оволодіння дитиною вищими процесами людської поведінки, неодмінно вимагає, щоб завдання, які вихователь ставить перед дитиною, були змістовні для неї, щоб зв'язок між тим, що вона повинна зробити, і тим, заради чого вона діє, та умовами її дії був не формальним, не умовним й не занадто складним, але по можливості більш безпосереднім й близьким. Тільки за цієї умови можуть створюватися нові вищі внутрішні зв'язки й співвідношення в діяльності дитини, що відповідають тим складним завданням, які ставлять перед людиною суспільно-історичні умови її життя.

Крім цього, вчені [43] вважають, що вивчаючи будь-який вік дитини, потрібно враховувати наступне:

- вікові особливості розвитку;
- фізичний і фізіологічний розвиток;
- соціальну ситуацію розвитку, що включає в себе залучення дитини до системи діяльності і включення в систему суспільних відносин;
- базове протиріччя віку;
- засоби вікової адаптації;
- вікові новоутворення.

Кожен з цих параметрів, на думку авторів, набуває особливого значення саме в дошкільному дитинстві. Епоха дошкільного дитинства значно розширює – у порівнянні з раннім віком – життєвий простір для реалізації можливостей дитини у взаємодії зі світом. Протиріччя ж полягає в тому, що дитина дошкільного й молодшого шкільного віку не має ще у своєму розпорядженні достатніх психічних сил і засобів, щоб дійсно реалізувати їх. Дане протиріччя може призводити до конфлікту між усвідомленням компетентності, власних інтелектуальних й діяльнісних можливостей і почуттям неадекватності та неповноцінності. Суб'єктивні переживання базисного протиріччя й конфлікту

специфічно окреслені в дошкільному й молодшому шкільному віці. У першому випадку вони зачіпають переважно область усвідомлення себе суб'єктом у спілкуванні з іншими й засвоєння норм людського співіснування. У другому – вони стосуються в основному освоєння предметно-практичної сторони діяльності й пізнання об'єктів зовнішнього світу.

На думку Т.В. Єрмолової, С.Ю. Мещерякова та Н.І. Ганошенко [62], основний зміст розвитку дитини в дошкільному віці й на етапі кризи 7 років включає:

1. Основні зміни в особистості дитини із середини дошкільного віку групуються в сфері соціальних відносин, і основною причиною цього є розширення соціальних зв'язків дитини зі світом, збагачення досвіду її спілкування з близькими дорослими за рахунок контактів з однолітками й сторонніми людьми.

2. Соціальна сфера життя дитини стає об'єктом її цілеспрямованого пізнання. Це ставить її перед необхідністю адекватного відображення цієї сфери, орієнтації в ній і зумовлює виникнення такого роду діяльності, у якій дитина може реалізувати свою суспільну сутність.

3. Предметна діяльність втрачає своє особливе значення для дитини, перестає бути тією сферою, у якій вона прагнула показати себе. Дитина починає оцінювати себе не стільки з позиції успішності в конкретній справі, скільки з погляду своєї авторитетності серед інших у зв'язку з тим або іншим досягненням.

4. Механізмом, що забезпечує такого роду зміщення акцентів у ставленні дитини до себе й до своїх дій, є зміна форми спілкування з оточуючими. Ближче до кінця дошкільного віку спілкування дітей з дорослими отримує внеситуативно-особистісну форму, максимально пристосовану до процесу пізнання дитиною себе в новій соціальній якості. Оцінки й думки оточуючих людей, що стосуються не її діяльності, а її самої як особистості, орієнтують дитину на сприйняття й оцінку навколишніх у цій же якості. Периферичні області її образу «Я» заповнюються новими уявленнями про себе,

які проектуються їй ззовні партнерами по спілкуванню. Ближче до семи років вони зміщуються в ядро образу Я, починають переживатися дитиною як суб'єктивно значимі, лягають в основу її самоставлення й забезпечують її саморегуляцію у соціальних контактах.

5. Зміну змісту ядерних і периферійних областей образу «Я» можна вважати власне моментом перелому, кризи в ході особистісного розвитку дитини. Ця зміна не може відбутися як акт інтроспекції, самоаналізу, а протікає з опорою на певну діяльність, у яку проектує своє «Я» дитина, й у якій це «Я» може виступити об'єктом оцінки інших людей. Будучи інтеріорізованими дитиною, ці оцінки починають виступати критеріями її власної самооцінки. Такого роду діяльністю наприкінці дошкільного віку стає соціальна поведінка дітей у її рольовій формі.

6. Пізнання себе в соціальній якості в ході здійснення рольової поведінки є найбільш адекватним. Саме в ролі об'єктивується соціальна мета, а прийняття на себе ролі означає заявку дитини на певну позицію в соціумі, що завжди в згорнутому вигляді втримується в ролі як особлива мета.

7. До семи років соціальна сфера активності стає не тільки джерелом ставлення дитини до себе, але й тією умовою, що забезпечує мотивацію її навчання на початку шкільного життя: дитина вчиться заради визнання й схвалення її значимими для неї іншими. Переживання власної успішності в навчанні як відповідності тому соціальному статусу, на який претендує дитина, можливо, і є головним показником того, що вона стала «суб'єктом» соціальних відносин.

Г.С. Абрамова [1] зазначає, що саме сензитивність, підвищена чутливість дитини до змісту «Я»-концепції робить її дуже уразливою до будь-яких впливів інших людей, недарма саме безпечне оточення є ресурсом її розвитку. З такою підвищеною чутливістю до впливів інших людей дитина приходять до середини дитинства. Розширюється її соціальний простір відносин з різними людьми, – крім сім'ї значимими стають відносини із сусідами й школою.

На думку Н.І. В'юнової [43], у сприятливих умовах життя й виховання дитина сприймає себе як здатну домагатися поставленої мети й отримує насолоду від досягнутих результатів. Це поєднується з почуттям упевненості, заснованому на усвідомленні своєї компетентності як системи засвоєних знань, інструментальних і предметних дій, пізнавальних і комунікативних навичок. Для дитини характерним є виражене почуття боргу й прагнення до досягнень, заповзятість і готовність до дій. Саме на цій стадії розвитку дитина готова вчитися з особливим бажанням. Вона може й хоче спільно діяти, об'єднуватися з іншими дітьми для здійснення як навчальних, так й інших справ. Одночасно дитина орієнтована на спілкування з вчителем, для якої він авторитетний як носій різноманітних знань і як особистість.

Так звана криза 7 років, за словами Л.Ф. Обухової [133], вимагає переходу до нової соціальної ситуації, вимагає нового змісту відносин. Дитина повинна вступити у відносини з суспільством як із сукупністю людей, що здійснюють обов'язкову, суспільно необхідну й суспільно корисну діяльність. Тенденція до неї виражається у прагненні скоріше потрапити до школи. Нерідко більш високий щабель розвитку, якого дитина досягає до семи років, поєднують із проблемою готовності дитини до шкільного навчання. Спостереження Л.Ф. Обухової в перші дні перебування дитини в школі показують, що готовності до навчання в школі в багатьох дітей ще немає.

Неготовність формувати адаптивні реакції й форми поведінки, характерні для даного вікового періоду й обумовлені видовими, етнічними, регіональними нормативами визначаються ступенем незрілості дитини, вважає В.Б. Войнов [36].

В.Б. Войнов, погоджуючись з висновками досліджень М.В. Антропової, А.Г. Хрипкової, М. Rones, К. Ноагвуд [211], виділяє дошкільний вік як найважливіший період розвитку людини у відношенні формування її морфофункціонального статусу.

До початку навчання в школі й організм дитини, і її психічні можливості істотно змінюються. Ряд провідних систем організму дитини до шести-семи

років демонструє ознаки сенситивної, критичної фази розвитку. Але при цьому вступ дитини до школи – одне з найважливіших випробувань ступеня сформованості всього організму дитини, її психічної сфери, що супроводжується ламанням стереотипів дошкільного життя. Тривалі систематичні заняття, зниження рухової активності, значне статичне навантаження – все це являє собою для першокласників великі труднощі. У багатьох дітей, особливо в перші тижні й місяці навчання, виникають такі зміни в організмі, які дозволяють говорити про «шкільний шок», «шкільний стрес» й «адаптаційну хворобу».

У науковій літературі існує два основних поняття для визначення стану дітей у період їх переходу від дошкільного дитинства до шкільного: це поняття «шкільна зрілість» й «готовність до шкільного навчання». Обидва ці поняття адекватно відображають стан як дитини з нормальним зором, так і слабозорої дитини цього віку у двох аспектах: з одного боку, як підсумок всього попереднього дошкільного розвитку, тобто визначений рівень зрілості по відношенню до пройдених етапів розвитку дитини, а з іншого – готовність до переходу на наступний віковий етап, пов'язаний із систематичним шкільним навчанням.

Під *«шкільною зрілістю»* або *«готовністю до шкільного навчання»* у найбільш загальному її значенні більшість авторів (Л.І. Божович [24], Л.А. Венгер [35], Л.С. Виготський [44; 45], О.В. Запорожець [66; 67; 68]) розуміють досягнення дитиною такого рівня розвитку, коли вона стає здатною брати участь у систематичному шкільному навчанні. Проблема готовності до шкільного навчання в загальній психолого-педагогічній літературі розглядалася рядом авторів (Н.І. Гуткіна [56], Л.Є. Журова [152], Д.Б. Ельконін [135; 154; 208], Є.Є. Кравцова [87], О.М. Леонт'єв [98], М.І. Лісіна [101; 102], В.С. Мухіна [125], А.С. Усова [141] та інші) як частина більш загальної проблеми особливостей дітей різного віку й закономірностей переходу від одного вікового етапу до іншого. Кожна дитина, яка досягла певного віку, опиняється у відповідному, прийнятому в даному суспільстві становищі, й тим самим

потрапляє в систему об'єктивних умов, які визначають характер її життя й діяльності на даному віковому етапі. Відповідати цим умовам для дитини є життєво важливим, тому що тільки при цьому вона зможе відчувати себе на висоті того рівня, на якому знаходиться, й відчувати емоційне благополуччя.

Готовність до навчання в школі в сучасних умовах розглядається, перш за все, як готовність до навчальної діяльності. Цей підхід обґрунтований поглядом на проблему зі сторони періодизації психічного розвитку дитини і зміни провідних видів діяльності.

У своїх дослідженнях Л.Ф. Обухова [133] наголошує, що в останні роки ХХ століття навчання стало відбуватися й у дошкільному віці, однак його характеризує винятково інтелектуалістичний підхід. Дитину вчать читати, писати, рахувати. Однак, можуть бути сформовані ці навички, але дитина не буде готовою до шкільного навчання. Готовність визначається тим, у яку діяльність всі ці вміння включені. Засвоєння дітьми знань та умінь у дошкільному віці включено в ігрову діяльність, і тому ці знання мають іншу структуру. Звідси перша вимога, яку треба враховувати при вступі до школи – ніколи не слід вимірювати готовність до шкільного навчання за формальним рівнем вмінь і навичок, таких як читання, письмо, рахунок. Володіючи ними, дитина може ще не мати відповідних механізмів розумової діяльності.

До кінця дошкільного віку Л.Ф. Обухова виділяє три лінії розвитку:

Перша – лінія формування довільної поведінки.

Друга – лінія оволодіння засобами й еталонами пізнавальної діяльності.

Третя – лінія переходу від егоцентризму до децентрації.

До цих трьох ліній, які були проаналізовані Д.Б. Ельконіним [208], варто додати, на нашу думку, мотиваційну готовність дитини до шкільного навчання. Розвиток за цими лініями визначає готовність дитини до шкільного навчання.

Готовність до шкільного навчання є, безумовно, станом багатоаспектним, що включає різноманітні характеристики вікового розвитку дитини. У молодшому шкільному віці навчальна діяльність більше, ніж у будь-якому

іншому, перебуває у неопосередкованому зв'язку зі станом здоров'я й фізичним розвитком дитини.

Психологічна готовність до школи – особливий феномен у тому розумінні, що з ним пов'язаний не один вік людського життя, а відразу декілька: він ознаменовує собою кінець дошкільного й одночасно початок молодшого шкільного віку [43].

На думку Є.Є. Кравцової [87], проблема готовності до шкільного навчання отримує свою конкретизацію як проблема зміни провідних видів діяльності, тобто це перехід від сюжетно-рольових ігор до навчальної діяльності. Такий підхід є актуальним і значимим, але готовність до навчальної діяльності не охоплює повністю феномену готовності до школи.

Л.І. Божович [24] наголошувала на тому, що готовність до навчання в школі складається з конкретного рівня розвитку мисленнєвої діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції, своєї пізнавальної діяльності до соціальної позиції школяра.

Л.А. Венгер [35] доповнював такі чинники, як необхідність відповідального ставлення до школи і навчання, управління своєю поведінкою, виконання розумової роботи, що забезпечує свідоме засвоєння знань таким показником, як «встановлення з дорослим і з однолітками взаємостосунків, визначених спільною діяльністю».

Дослідження М.І. Лісної [102], Є.Є. Кравцової [87] доповнили поняття готовності до школи таким компонентом, який умовно можна визначити як «комунікативна готовність до шкільного навчання».

Готовність до школи, на думку Г.С. Абрамової [1], не складається з визначених умінь або навичок дії із предметами. Вона включає, насамперед, глобальне переживання власної цінності, любові дитини до себе і її ж віру в можливість бути ще кращою, тобто прагнути до досконалості.

Автор вважає, що найбільш важливим є готовність дитини до нового виду діяльності – навчальної. Діти, як відомо, вчать у різних видах діяльності – у

грі, у праці, у спортивних заняттях тощо. Навчальна ж діяльність – це один з типів відтворюючої діяльності дітей, що має зовсім особливий зміст.

Вчений В.Д. Шадриков [200] зазначає, що, перебуваючи в генетичному ряді між грою й трудовою діяльністю, навчальна діяльність є розвитком ігрової діяльності й передумовою, фундаментом трудової діяльності. Будучи пов'язана з грою й працею, вона водночас відрізняється від них. Відмінність ця проявляється насамперед у мотивації.

За висновками В.Д. Шадрикова [200], готовність до навчання визначається, з одного боку, генетичними програмами розвитку організму й психіки, з іншого боку, попередніми умовами життя дитини, індивідуально накопиченим досвідом і знаннями. Тому важливо розглядати біологічний й психічний розвиток не протиставляючи їх, а вивчати цілісно. За такого підходу виділення певного набору якостей, навичок і знань, необхідних для успішного навчання, безсумнівно, є корисним, вважає автор. До нього включаються здібності, комунікативні вміння, характерологічні риси, емоційність, моральні якості.

У наукових працях В.Д. Шадрикова [200] навчальна діяльність виступає як новий етап у житті дитини. Відомі спроби навіть обґрунтувати цю ідею теоретично. При цьому подібні дослідження ігнорують той факт, що дитина навчається з моменту народження безперервно. Вона постійно збагачується новими знаннями, але залишається незмінною одна умова: кожний наступний період витікає з попереднього, розвиток відбувається постійно, умови для вирішення нових завдань створюються на попередніх етапах розвитку. У іншому випадку дитина буде поставлена у ситуацію фрустрації, що деформує характер і затримує розвиток.

Вчений В.Д. Шадриков [200] підкреслює, що при визначенні готовності до шкільного навчання необхідно враховувати системний характер прояву індивідуальних якостей у діяльності, а також нерівномірність і гетерохронність розвитку окремих якостей особистості.

Спільна діяльність дитини й дорослого, зазначає В.Д. Шадриков [200], не обмежується дошкільним періодом, грою, вона органічно проростає в навчальну діяльність. Безсумнівно, що в навчальній діяльності розподіл функцій між учнем і вчителем не залишається незмінним. Це стосується окремих компонентів діяльності й різних етапів навчання. Але взаємодія учня й вчителя присутня постійно.

Дитина розкриває для себе світ через свою діяльність, а в діяльності вона копіює дорослих, у першу чергу батьків. У цій діяльності розвиваються її здібності.

З метою забезпечення розвитку дитини, дорослі (батьки) повинні дотримуватися двох умов, визначених В.Д. Шадриковим:

- ✓ не обмежувати прагнення дитини до наслідування, до копіювання побутової поведінки оточуючих її близьких, хоча часто це може викликати незадоволення, вимагає витрат часу;

- ✓ прагнути створити умови для наслідування, що відповідають можливостям дитини.

У своїх дослідженнях С.В. Федоренко [192] робить акцент на тому, що в корекційній роботі зі слабозорими дітьми суттєве значення мають умови сімейного виховання. Батьки мають чітко уявляти собі мету та завдання корекційно-виховної роботи з дітьми, шляхи та засоби їх здійснення.

На основі наслідування будуються всі наочні методи навчання, але учень прагне наслідувати й особистісні особливості поведінки вчителя. Правда, це припускає взаємну симпатію, прийняття учнем особистості вчителя.

Про навчання правил поведінки також писав Д.Б. Ельконін [208], який зазначав, що за дотриманням правила лежить система соціальних відносин між дитиною й дорослим. Спочатку правила дотримуються у присутності дорослого, потім з опорою на предмет, що замінює дорослого, і, нарешті, правило стає внутрішнім. Якби дотримання правила не містило в собі системи відносин з дорослим, то ніхто б ніколи цих правил не виконував. Готовність дитини до шкільного навчання припускає «вростання» соціального правила,

підкреслював Д.Б. Ельконін, однак спеціальної системи формування внутрішніх правил у сучасній системі дошкільного виховання не передбачено.

Ряд авторів, зокрема М.В. Гамезо, М.В. Матюшина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокіна, визначають готовність школяра до навчання в школі, насамперед, його анатомо-фізіологічним і психічним розвитком, значною анатомо-фізіологічною перебудовою організму, що забезпечує включення дитини в навчальну діяльність і формування ряду особливостей особистості.

Однак на перший план вони все ж таки ставлять психічні особливості дитини і основною вважають особистісну готовність. Вона проявляється, насамперед, в інтересі до школи. Велика роль у формуванні мотиваційно-потребової сфери дошкільника відводиться грі. Особистісну готовність до школи визначає також оцінка дошкільником своїх можливостей. Успіх навчання в школі залежить від того, наскільки в дошкільника буде сформована довільність поведінки, що, в першу чергу, виражається в його організованості. Це проявляється в умінні дитини планувати свої дії, виконувати їх в певній послідовності, співвідносити згодом, здійснювати самоконтроль [137].

Готовність дошкільників до пізнавальної діяльності в школі визначається не тільки кількістю накопичених ними уявлень і понять, але й якістю мислення, рівнем розумових процесів, умінням здійснювати аналіз, синтез, порівняння.

Ще одним критерієм готовності дошкільника до пізнавальної діяльності, на думку психологів М.В. Гамезо, М.В. Матюхіної, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокіної, є наявність інтересів, що лежать в основі допитливості.

І.В. Дубровіна [53; 150], даючи визначення зазначеним вище основним поняттям, зазначає, що «шкільна зрілість» (schoolmaturity), «готовність до школи» (school readiness) і «психологічна готовність до школи» – ці поняття використовуються в психології для позначення рівня психічного розвитку дитини, по досягненні якого її можна навчати в школі. Всі ці поняття позначають наявність у дитини передумов до навчання в школі, а розходження проявляються при аналізі зазначених передумов.

Термін *«шкільна зрілість»* використовується тими психологами, які вважають, що розвиток психіки дитини визначає можливості навчання. Тому, говорячи про шкільну зрілість, в основному мають на увазі функціональне дозрівання психіки дитини. Таким чином, функціональне дозрівання психіки є у цьому розумінні передумовою до навчання в школі.

Поняття *«готовність до школи»* І.В. Дубровіна [150] вважає неоднозначним. Існує безліч наукових робіт (представлених здебільшого американськими психологами), у яких під готовністю до школи розуміється наявність у дитини передумов до навчання у вигляді «початкових навичок». Останні являють собою необхідні для якісного засвоєння шкільної програми вміння, знання, здібності, мотивацію.

Інше розуміння *«готовності до школи»* представлено в роботах психологів, які, як і Л.С. Виготський [44], вважають, що навчання веде за собою розвиток. Ця теза дозволяє їм стверджувати, що навчання можна починати, коли задіяні в навчанні психологічні функції ще не дозріли, а тому функціональна зрілість психіки не розглядається як передумова до навчання. Крім того, автори цих досліджень вважають, що для успішного навчання в школі має значення не сукупність наявних у дитини знань, умінь і навичок, а певний рівень її особистісного й інтелектуального розвитку, що і розглядаються як психологічні передумови до навчання в школі. У зв'язку із цим І.В. Дубровіна [150] та її співавтори вважають доцільним останнє розуміння *«готовності до школи»* позначити як *«психологічна готовність до школи»*, щоб відокремити його від попередніх.

О.Б. Конєва [80], говорячи про готовність до шкільного навчання, як основний фактор виділяє довільність психічних процесів. Фактично мова йде про можливість керування своїми психічними процесами.

Значна кількість досліджень, зазначає автор, присвячена проблемі готовності до навчання, розглянутої з позиції відповідності психічного розвитку дитини змісту, методиці й умовам навчання. Готовність до навчання визначається, з одного боку, генетичними програмами розвитку організму й

психіки, з іншого боку – попередніми умовами життя дитини, індивідуально накопиченим досвідом і знаннями.

Н.І. Гуткіна [56], спираючись на вчення Л.С. Виготського, зазначає, що поняття *«психологічна готовність до навчання»* має сенс лише в умовах масового навчання в школі, коли вчитель змушений орієнтуватися на якийсь середній рівень актуального розвитку дітей і якусь середню *«зону найближчого розвитку»*. При індивідуальному навчанні дитини немає сенсу говорити про *«психологічну готовність до навчання»*, оскільки воно орієнтується на конкретну *«зону найближчого розвитку»* і конкретний рівень актуального розвитку дитини. Таким чином, психологічна готовність до шкільного навчання – це необхідний і достатній рівень актуального розвитку дитини, за якого шкільна навчальна програма потрапляє в її *«зону найближчого розвитку»*.

Якщо актуальний рівень психічного розвитку дитини такий, що її *«зона найближчого розвитку»* нижче тієї, яка потрібна для засвоєння навчальної програми в школі, то дитина вважається психологічно не готовою до шкільного навчання, тому що в результаті невідповідності її *«зони найближчого розвитку»* необхідній вона не може засвоїти програмний матеріал і відразу попадає в розряд відстаючих учнів.

Дослідження Н.І. Гуткіної [56] показали, що про психологічну готовність до школи судять за рівнем розвитку наступних психічних сфер: афективно-потребової, довільної, інтелектуальної й мовленнєвої. При аналізі інтелектуального компонента психологічної готовності до школи у російських психологів акцент робиться не на суму засвоєних дитиною знань, хоча це теж важливий фактор, а на рівень розвитку інтелектуальних процесів.

Проаналізувавши навчальну програму й вимоги школи Н.І. Гуткіна [56] підтвердила загальноприйняті положення про те, що готовність до школи проявляється в мотиваційній, довільній, інтелектуальній і мовленнєвій сферах.

Навчання в школі, на думку О.М. Леонтьєва [98], вимагає від дитини, щоб вона не тільки володіла певним колом умінь і знань та мала відповідний рівень розвитку фізичних сил, але й висуває певні вимоги до розвитку її

психіки, до особливостей її пам'яті, сприймання й інших психічних процесів.

У процесі формування готовності до школи І.В. Дубровіною [150] виділяється два аспекти: по-перше, продовжується цілеспрямований розвиток особистості дитини та її пізнавальних психічних процесів, що лежать в основі успішного освоєння дитиною в майбутньому власне навчальної програми, а по-друге, навчання початковим шкільним умінням і навичкам (елементам письма, читання, рахунку). Автор зазначає, що прагнення батьків, які не володіють відповідними методиками, навчити дитину читати якомога раніше призводить до того, що у значній кількості нинішніх першокласників відзначається слабкий розвиток фонематичного слуху, необхідного для грамотного письма. До 90-х років ХХ ст. у підготовчих групах дитячих садків дітей не вчили читати й писати, але їх спеціально готували до школи: розвивали в ході ігрових занять увагу, пам'ять, логічне мислення, мовлення, вчили орієнтуватися на зразок, на спосіб дії, готували руку до письма, знайомили з основними правилами поведінки на уроці й нормами шкільного життя. За відгуками вчителів, діти приходили в школу менш навченими у порівнянні з нинішніми першокласниками, але більш зрілими в психологічному відношенні. Більш того, вчитель того часу спирався на споконвічно однаковий для всіх учнів рівень готовності до школи. Звичайно, ця однорідність була відносною, але сама програма початкової школи припускала однакове неволодіння дітьми навичками читання, рахунку й письма й у цьому сенсі надавала всім рівні можливості, чого не можна сказати про нинішні вимоги школи.

І.В. Дубровіна [150] виділяє наступні цілі, які ставляться при діагностиці готовності до школи:

- 1) розуміння особливостей психічного розвитку дітей з метою визначення індивідуального підходу до них у навчально-виховному процесі;
- 2) виявлення дітей, не готових до шкільного навчання, з метою проведення з ними розвиваючої роботи, спрямованої на профілактику шкільної неуспішності й дезадаптації;
- 3) розподіл майбутніх першокласників по класах відповідно до їх

«зони найближчого розвитку», що дозволить кожній дитині розвиватися в оптимальному для неї режимі;

4) відтермінування на один рік початку навчання дітей, не готових до шкільного навчання.

І.В. Дубровіна [150] виділяє ряд показників психологічної незрілості дитини, що йде до школи. Серед них – низький мовленнєвий розвиток дітей, який проявляється у наступному:

а) відставання дитини в рівні мовленнєвого розвитку від інших дітей;

б) формальне, неусвідомлене володіння дітьми змістом різних слів, понять. Дитина користується ними, але на пряме запитання, що означає дане слово, часто дає неправильну або приблизну відповідь. Особливо часто таке використання лексики спостерігається при завчені віршів, переказі текстів. Це пов'язано із зайвим тиском на прискорений вербальний (мовленнєвий) розвиток дитини, що виступає для дорослих показником її інтелектуального розвитку.

Зазначені прояви психологічної незрілості дітей старшого дошкільного віку, робить висновок І.В. Дубровіна, і є наслідком слабкої уваги дорослих до розвитку пізнавальних психічних процесів й особистісних якостей дитини в період дошкільного дитинства.

В.Б. Войнов [36] методи визначення рівня «шкільної зрілості» умовно поділяє на три групи: методи визначення рівня морфологічного розвитку дитини, методи оцінки психофізіологічного розвитку й група методів оцінки психічних функцій, і мотиваційної, особистісної сфери дитини. Організація роботи з визначення готовності дитини до вступу в шкільну освітню установу повинна спиратися на такі аспекти:

1) варто оцінити «біологічний вік» дитини, оскільки найбільш гостро проблема біологічного віку стоїть у зв'язку із прийомом до школи шестирічних дітей;

2) серйозною проблемою є виявлення можливих фактів порушення розвитку дитини, у першу чергу, органічних причин нездоров'я. У цьому випадку виражені ознаки порушення процесу розвитку дитини, що виявляють

при зіставленні із груповими нормативами, можуть стати тривожною прогностичною ознакою нездоров'я.

Зарубіжні психологи [210; 211] трактують поняття «шкільної зрілості» (яке можна розглядати як синонім поняття «психологічної готовності») як досягнення такого рівня в розвитку, коли дитина стає здатною брати участь у шкільному навчанні, або як оволодіння вміннями, знаннями, здібностями, мотивацією й іншими необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми поведінковими характеристиками. Що стосується першого визначення, то воно носить занадто загальний характер, зокрема, не зрозуміло, що являє собою «здатність брати участь у навчанні». Друге визначення також некоректне, тому що в ньому змішані компоненти психологічної готовності (мотивація, поведінкові характеристики) і педагогічної підготовленості (уміння, знання). Формальний рівень таких умінь і навичок, як читання, письмо, рахунок не є ознакою психологічної готовності до школи. Володіючи ними, дитина може ще не мати відповідних механізмів розумової діяльності, що дозволяють засвоювати шкільну програму. Російські психологи [43] під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміють необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в колективі однолітків.

У спеціальній педагогіці ряд авторів (Б.Д. Корсунська [41], В.І. Лубовський [55], Н.Г. Пахомова [136; 206], Є.Ф. Соботович [115; 127; 168-171], В.В. Тарасун [180; 182; 183], Р.Д. Тригер [55], Г.М. Чефранова [52], Н.О. Ципіна [55], М.К. Шеремет [203-206] та ін.) займалися вивченням готовності до школи дітей з різноманітними сенсорними порушеннями. Так, при вивченні слабких сторін у підготовці глухих дітей до школи, були виділені основні напрямки покращення роботи, які стосуються методичної та організаційної сторін навчально-виховного процесу:

- ✓ сучасні вимоги до пізнавальної діяльності глухих дітей і готовність їх до оволодіння шкільною програмою;

- ✓ розумова готовність глухих дошкільників до навчання в школі;
- ✓ фізична підготовка глухих дошкільників.

Дослідник Р.Д. Тригер [55] займалась вивченням готовності до школи дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР). Особлива увага була приділена орієнтуванню у мовленнєвій дійсності. Автор зазначала, що до моменту вступу до школи у дітей має бути сформоване ставлення до мовлення, як до об'єктивної дійсності. Важливе значення має свідоме орієнтування дитини у звуковій структурі мовлення, в її словесному складі. Труднощі виділення елементів мовлення визначаються тим, що воно виступає для дитини передусім як засіб спілкування. Дитина оволодіває мовленням практично, не розуміючи його будови і загальних закономірностей.

Загальні результати досліджень щодо готовності дітей с ЗПР до навчання в школі показали, що у цієї категорії дітей уповільнений процес формування загальної здібності до навчання, для них характерні зниження інтересу до занять, труднощі в розумінні вимог, що до них ставляться, у прогнозуванні характеру виконання завдання тощо.

Теоретичні дослідження тифлопедагогів та тифлопсихологів (Т.П. Головіна [193], З.Г. Єрмолович [131], М.І. Земцова [131], Н.С. Костючек [84], Н.А. Крилова [131], Л.І. Моргайлик [131], Л.І. Солнцева [172; 173], Т.П. Свиридюк [165; 166], С.В. Федоренко [192], В.О. Феоктістова [193] та інші) і практика навчання та виховання дітей з порушеннями зору вказують, на жаль, на зниження рівня готовності дошкільників до засвоєння шкільного програмного матеріалу. Дитина з порушенням зору переживає значні труднощі при переході від дошкільного до шкільного навчання. Дітям складно наслідувати нові для них правила шкільного життя, орієнтуватися у різноманітні соціальних відносин і зв'язків, справлятися з новою роллю – учня. Дослідження показали, що не всі вихованці дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору успішно оволодівають програмою дитячого садка і достатньо підготовлені до шкільного навчання.

Відомі тифлопедагоги та тифлопсихологи (М.І. Земцова [131], Л.П. Ковальова [131], Л.І. Плаксіна [140], Т.П. Свиридюк [165; 166], Є.П. Синьова [167], В.О. Феоктістова [193] та інші) висловлюють думку про те, що основною причиною низького рівня готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі є виховання і навчання дошкільників з різним ступенем порушення зору без врахування індивідуальних психологічних особливостей і труднощів розвитку їх пізнавальної діяльності, емоційної сфери, спілкування в колективі, труднощів орієнтування в просторі. На фоні достатнього інтелектуального розвитку нерідко виявляються недостатня соціальна готовність, невміння встановлювати доброзичливі стосунки з дорослими та однолітками.

Внаслідок вищезазначеного діти з порушеним зором зазнають значних труднощів в адаптації до нових умов школи. Навчання перебудовує все повсякденне життя дитини: змінюється режим дня, скорочується час на ігри, значно підвищуються вимоги до самостійності, організованості дитини, її дисциплінованості. Відбувається різка зміна динамічних стереотипів, що склались у процесі дошкільного виховання.

Особлива увага приділяється проблемам відставання цих дітей від програмних норм, оскільки через часте стаціонарне лікування вони тривалий час не відвідують дошкільний заклад, що призводить до перервності навчально-виховного процесу.

Труднощі і своєрідність навчальної, трудової та ігрової діяльності дітей зі зниженим зором на первинному етапі їх шкільного життя обумовлені не стільки негативною дією дефекту зору, скільки несприятливими умовами виховання, в яких знаходилася дитина до школи. Багато авторів (М.І. Земцова [131], Ю.О. Кулагін [39], О.Г. Литвак [104], І.С. Моргуліс [123; 124], Є.П. Синьова [167], Л.І. Солнцева [172; 173], С.В. Федоренко [192], В.О. Феоктістова [193] та інші) наголошують на величезних потенційних можливостях, закладених в організмі слабозорої дитини: наявність збережених аналізаторів, нормального інтелекту, особливу пластичність нервової системи тощо.

Опора на ці можливості повинна стати основоположною в роботі з дітьми даної категорії. При цьому важливо правильно розуміти також природу первинного дефекту кожної дитини з тим, щоб попереджати появу вторинних відхилень у розвитку.

Якщо у дітей не сформовані якості, які беруться за основу під час перевірки готовності до школи (стійке позитивне ставлення до навчання в школі, мотиви навчання в школі, адекватна самооцінка своїх помилок, оволодіння способами взаємодії з однокласниками та вчителем в діловому спілкуванні), то навчання в школі може викликати негативні емоційні переживання, що в кінцевому результаті може призвести до зниження успішності молодших школярів. Тому важливим та актуальним є більш глибоке вивчення особистісної готовності дитини до школи.

Дослідження показують, що якщо непідготовлена дитина потрапляє в формалізовану систему шкільного навчання, де недостатньо враховують її вікові особливості, то часто в неї погіршується стан здоров'я, може знизитися вага, погіршується зір тощо. Дитина у зв'язку з цим починає часто хворіти, знижується її і так невисока працездатність, що негативно впливає на навчання. Можуть також виникнути неврози і шкільна дезадаптація.

Таким чином, узагальнюючи погляди вчених на визначення основних понять готовності до школи, можна дійти висновку, що єдність фахівців фактично відсутня, хоча проблемою готовності дітей до школи, особливо в останні 15-20 років, займаються фахівці різних країн світу.

В той же час, проаналізувавши погляди психологів і педагогів на трактування понять «шкільна зрілість» та «готовність до навчання в школі», які в основному розглядаються як досягнення дитиною такого рівня розвитку, коли вона стає здатною приймати участь в систематичному шкільному навчанні, ми дійшли висновку, що ці поняття є тотожними і використовуються в науковій літературі як синоніми, тому в дослідженні ці поняття використовувались як синонімічні.

1.2. Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку як складова в загальній структурі готовності до навчання в школі

Готовність до школи є складним за структурою, багатокомпонентним поняттям і охоплює всі сфери життя дитини і, відповідно, вимагає поділу його на окремі компоненти. Серед цих компонентів як один з найважливіших виділяється мовленнєва готовність дитини до школи. Видатні науковці, зокрема О.В. Запорожець та Д.Б. Ельконін [66-69; 154], приділяли багато уваги у своїх дослідженнях вивченню мовленнєвого розвитку дошкільників, пояснюючи це тим, що дошкільне дитинство є періодом надзвичайно інтенсивного розвитку форм і функцій мовлення й оволодіння граматичним і звуковим складом рідної мови.

Але не у всіх відомих класифікаціях компонентів готовності до шкільного навчання мовленнєва готовність виділяється як окремий компонент. У науковій літературі різні автори по-різному підходять до визначення компонентів готовності до школи. Найпоширенішою є така класифікація: *інтелектуальна, емоційна та соціальна* готовність до школи.

Під інтелектуальною зрілістю розуміється диференційоване сприймання (перцептивна зрілість), концентрованість уваги, аналітичне мислення, яке виражається у здатності досягнення основних зв'язків між явищами, можливість логічного запам'ятовування, розвиток дрібної моторики рук та сенсомоторна координація. Тобто інтелектуальна зрілість відображає функціональне дозрівання головного мозку. Критерієм інтелектуальної готовності є, також, розвинене мовлення дитини.

Під емоційною зрілістю розуміється зменшення імпульсивних реакцій і можливість довгий час виконувати не дуже привабливе завдання.

До соціальної зрілості відноситься потреба дитини у спілкуванні з однолітками та вміння підкорювати свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль школяра у ситуації шкільного навчання.

У цій класифікації мовленнєва готовність входить до складу інтелектуальної готовності і розглядається в поєднанні з розвитком усіх психічних функцій дитини. Крім того в структурі соціальної готовності виділяють потребу дитини в спілкуванні з однолітками, що можна визначити як комунікативну готовність.

У тифлопедагогіці виділяються такі складові готовності до школи дітей зі зниженим зором: фізична, розумова та особистісна. Мовленнєва готовність входить до складу розумової, яка, на думку Т.П. Свиридюк [165; 166], включає змістову сторону (загальні знання про навколишній світ і спеціальні початкові знання в галузі мови, математики, малювання, просторового орієнтування тощо) та процесуальну сторону (наявність елементів навчальної діяльності, володіння загальними і частковими способами розумових дій). У часткових способах розумових дій автор розкриває і зміст мовленнєвої діяльності, зокрема виділяє звукоаналіз, виділення наголошеного складу та ін.

Також Т.П. Свиридюк виділяє наступні чинники, що зумовлюють психологічну неготовність дітей з порушеннями зору до шкільного навчання:

- 1) негативний вплив наявного порушення зору на психологічний розвиток дитини з порушеннями зору;
- 2) неадекватні підходи до виховання дітей з порушеннями зору в сім'ї;
- 3) недоліками організації та проведення навчально-виховної та корекційної роботи з дітьми в умовах спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору.

Низка психологів і педагогів (Л.Є. Журова [152], Н.Ф. Виноградова [152], Т.О. Кулікова [75], Ф.С. Левін-Щирина, О.М. Макарова, Т.В. Тарунтаєва [142] та ін.) класифікують готовність до навчання, виділяючи загальну і спеціальну готовність, що є наслідком загальної і спеціальної підготовки дитини в дошкільному закладі.

Відповідно, мовленнєва готовність входить до спеціальної готовності, що включає отримання дитиною знань і умінь, які забезпечать їй успішність в оволодінні змістом навчання в молодшій школі з основних предметів, зокрема,

рідної мови. У змісті загальної готовності дослідниками також виділяється комунікативна готовність, яка розглядається як вміння спілкуватися з дорослими й дітьми. До загальної підготовки відносять соціально-психологічну, морально-вольову та фізичну підготовку.

При переході до школи змінюється спосіб життя дитини, її соціальна позиція, від дитини вимагається бути організованою і дисциплінованою, керувати своєю поведінкою та діяльністю, знати і дотримуватися правил культурної поведінки, вміти спілкуватися з дорослими й дітьми. Якщо дитина при достатній інтелектуальній готовності погано вчиться, то проблема саме в загальній підготовці.

Фізична готовність до школи передбачає: загальне здоров'я, низьку стомлюваність, можливість довго працювати. Ослаблені діти будуть часто хворіти, швидко втомлюватись, і, як наслідок, не встигатимуть за шкільною програмою.

У змісті соціально-психологічної та морально-вольової готовності виділяють наступні компоненти: готовність до навчання і готовність до нового способу життя. Перший компонент включає наявність достатнього рівня розвитку самостійності і відповідальності, цікавості до знань і здатність до довільних дій. Другий компонент припускає вміння встановлювати позитивні взаємовідносини з однолітками, знання норм поведінки і взаємовідносин, вміння спілкуватися з дітьми та дорослими, а також наявність у дитини особистісних якостей, таких як чесність, ініціативність, оптимізм та ін.

Окремо виділяються компоненти загальної (психологічної) готовності до школи: мотиваційна готовність до навчання у школі, емоційно-вольова, розумова і психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності. Деякі психологи і педагоги зазначають, що психологічна готовність до шкільного навчання формується в процесі загальної й спеціальної підготовки. Загальна підготовка – це робота зі всебічного розвитку дитини, спеціальна – навчання старших дошкільників початковим знанням, умінням і навичкам з мовлення,

математики, ознайомлення їх з правилами й нормами шкільного життя, поступове введення в коло обов'язків, близьких до школи.

І.В. Дубровіна [150] підкреслює, що у вітчизняній психології при вивченні інтелектуального компонента психологічної готовності до школи акцент робиться не на суму засвоєних дитиною знань, а на рівень розвитку інтелектуальних процесів.

І.В. Дубровіна та Н.І. Гуткіна [56] виділяють три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний і соціальний.

У трактуванні І.В. Дубровіної [150] під інтелектуальною зрілістю розуміється диференційоване сприйняття (перцептивна зрілість), що включає виділення фігури із фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, що виражається в здатності розуміння основних зв'язків між явищами; можливість логічного запам'ятовування; уміння відтворювати зразок, а також розвиток тонких рухів руки й сенсомоторну координацію. Можна сказати, що інтелектуальна зрілість істотною мірою відбиває функціональне дозрівання структур головного мозку.

Емоційна зрілість в основному розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання.

До соціальної зрілості відноситься потреба дитини в спілкуванні з однолітками й уміння підкорювати свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання.

Крім зазначених складових психологічної готовності до школи І.В. Дубровіна [150] виділяє ще одну – розвиток мовлення. Мовлення тісно пов'язане з інтелектом і відбиває як загальний розвиток дитини, так і рівень її логічного мислення. Вона вважає необхідною умовою сформованість вміння дитини виділяти в словах окремі звуки, тобто в неї повинно бути розвинене фонематичне сприймання.

Н.Г. Салміна [54] як показники психологічної готовності до школи виділяє: 1) довільність як одну з передумов навчальної діяльності; 2) рівень сформованості семіотичної функції; 3) особистісні характеристики, що

включають особливості спілкування (уміння спільно діяти задля вирішення поставлених завдань), розвиток емоційної сфери та ін. Відмінною рисою цього підходу є розгляд семіотичної функції як показника готовності дітей до школи, причому щабель розвитку даної функції характеризує інтелектуальний розвиток дитини.

В роботах Є.Є. Кравцової [86; 87] при характеристиці психологічної готовності дітей до школи основний акцент ставиться до ролі спілкування в розвитку дитини. Виділяються три сфери: ставлення до дорослого, до однолітка й до самого себе, рівень розвитку яких визначає ступінь готовності до школи й певними чином співвідноситься з основними структурними компонентами навчальної діяльності.

Є.О. Петрова [137] вважає, що при вивченні готовності дитини до школи потрібно звернути особливу увагу на такі моменти, як анатомо-фізіологічні особливості, особистісну готовність, в тому числі мотиваційно-потребову сферу та довільність поведінки. Також у цій класифікації важливе місце займає система взаємовідносин дитини з оточуючим світом.

Найважливішим аспектом, що визначає готовність дитини до шкільного навчання, на думку Є.О. Петрової, є рівень її розумового розвитку, до якого входить і розвиток мовлення. У вітчизняній психології вважається загальноприйнятим, що розвиток інтелекту відбувається не спонтанно, а в процесі навчання й залежить, насамперед, від змісту знань і способів оперування ними. Дослідження, проведені російськими вченими (О.В. Запорожець [66], Л.А. Венгер [35], Н.Н. Подд'яков [144] й ін.), дозволили встановити, що в основі розумового розвитку дітей дошкільного віку лежить засвоєння ними різних видів пізнавальних орієнтовних дій, причому головна роль приділяється перцептивним і розумовим операціям. Ними визначено, що інтелектуальна готовність до навчання в школі припускає також оволодіння специфічною структурою навчальної діяльності.

С.О. Покутнєва [148], спираючись на вчення Л.С. Виготського, зазначає, що навчальна діяльність здійснюється на базі «актуального» розвитку, який вже відбувся. Обов'язковими компонентами в цю базу вона включає:

- ✓ пізнавальну діяльність (сформованість способів сприйняття, характер виконуваних дій, володіння прийомами розумової та мовленнєвої діяльності);
- ✓ особистісну (мотиваційну) готовність.

Щодо зарубіжних досліджень, то відомий чеський психолог Й. Шванцара [202] виділяє розумовий, соціальний і емоційний компоненти психологічної готовності до навчання в школі. Німецький психолог Г. Вітцлак [153] відносить до таких компонентів певний рівень розумового розвитку, здатності до концентрації, витривалість, певні рівні прагнення до досягнень, розвитку інтересів, розвитку здібностей до навчання, а також соціальної поведінки. Мовленнєва готовність як окремий компонент ними не виділяється, але розглядається в структурі розумового розвитку.

Деякі вчені (Н.І. В'юнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова [43] та ін.) до числа компонентів психологічної готовності до шкільного навчання віднесли **психомоторну** (функціональну), **інтелектуальну**, **емоційно-вольову**, **особистісну** (у тому числі мотиваційну), **соціально-психологічну** (комунікативну) готовність.

Психомоторна (функціональна) готовність – це ті перетворення, що відбуваються в дитячому організмі, і сприяють підвищенню його працездатності й витривалості, більшої функціональної зрілості.

В склад інтелектуальної готовності входять: запас знань про навколишній світ, уявлення, достатній рівень розвитку пізнавальних інтересів, певний рівень розвитку пізнавальної діяльності, психічних процесів, початок формування довільності психічних процесів, розвиток мовлення. Особливе місце займає оволодіння дошкільником деякими спеціальними знаннями й навичками, що відносяться до шкільних – грамотою, рахунком, розв'язанням елементарних арифметичних завдань тощо.

Достатній рівень розвитку в дитини емоційно-вольової сфери – важлива сторона психологічної готовності до школи. У різних дітей цей рівень виявляється різним, але типовою рисою, що відрізняє старших дошкільників, є супідрядність мотивів, що дає дитині можливість керувати своєю поведінкою і яке необхідно для того, щоб відразу ж, потрапивши в 1-й клас, включитися в загальну діяльність, прийняти систему вимог, запропонованих школою й вчителем.

Вчені Н.І. В'юнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова [43] приділяють особливу увагу особистісній готовності до шкільного навчання, оскільки їх дослідження вказують на те, що системотвірним компонентом, швидше за все, є саме цей компонент готовності дитини. Вони описують її через аналіз мотиваційно-потребової сфери й сфери самосвідомості особистості. У якості найважливіших мотиваційних утворень дошкільного віку виділяються наступні: свідомо супідрядність мотивів, виникнення їхньої ієрархії, а також поява нових за своєю будовою опосередкованих мотивів. Ці новоутворення – найважливіша передумова шкільного навчання.

Стосовно соціально-психологічної (комунікативної) готовності автори зазначають, що по мірі дорослішання старшого дошкільника усе більше починає приваблювати світ людей, а не світ предметів. Він намагається проникнути в зміст людських стосунків, тих норм, які їх регулюють. Відповідність соціально прийнятним нормам поведінки стає для дитини значимою, особливо якщо вона підкріплюється позитивним відгуком з боку дорослих. Це стає змістом спілкування дитини з ними. Тому комунікативна готовність дуже важлива через перспективу постійних контактів з дорослими (і однолітками) у ході навчання в школі. Цей компонент психологічної готовності припускає сформованість двох характерних для розглянутого вікового періоду форм спілкування:

- 1) позаситуативно-особистісне спілкування з дорослим, яке формує в дитини вміння уважно слухати й розуміти його, сприймати в ролі вчителя й займати стосовно нього позицію Учня. Дорослий стає незаперечним

авторитетом, зразком для наслідування. Його вимоги виконуються, на його зауваження не ображаються, навпаки, намагаються виправити помилки. При такому вмінні ставитися до дорослого і його дій як до еталону діти адекватно сприймають позицію вчителя, його професійну роль. Діти, готові в цьому плані до навчання, розуміють умовність навчального спілкування й адекватно, підкорюючись шкільним правилам, поведуться на заняттях;

2) спілкування з дітьми, специфічні відносини з ними. Навчальна діяльність по своїй суті – колективна. Учні повинні вчитися діловому спілкуванню один з одним, уміти успішно взаємодіяти, виконуючи спільні навчальні дії. Якості, необхідні для спілкування з однокласниками, що допомагають увійти в колектив класу, знайти своє місце в ньому, включитися в загальну діяльність – суспільні мотиви поведінки, засвоєні дитиною правила поведінки стосовно інших людей, уміння встановлювати й підтримувати взаємини з однолітками – формуються в спільній діяльності дошкільників.

І.Ю. Кулагіна [39] та її співавтори виділяють два аспекти готовності до школи – особистісну (мотиваційну) і інтелектуальну готовність до школи.

В контексті **особистісної готовності до шкільного навчання** І.Ю. Кулагіна зазначає, що дитина має прагнути до нового шкільного життя, а на появу такого бажання впливає ставлення близьких дорослих до навчання як до важливої змістовної діяльності, набагато більш значимої, ніж гра дошкільників. Впливає й ставлення інших дітей, сама можливість піднятися на новий віковий щабель в очах молодших і зрівнятися в положенні зі старшими. У результаті в дитина формується *внутрішня позиція школяра*.

Крім ставлення до навчання в цілому, для дитини важливе *ставлення до вчителя*, однолітків і самої себе. Наприкінці дошкільного віку повинна скластися така форма спілкування дитини з дорослими, як *позаситуативно-особистісне спілкування* (М.І. Лісіна [102]).

Класно-урочна система навчання передбачає не тільки особливі стосунки з учителем, але й специфічні *відносини з іншими дітьми*. Навчальна діяльність по суті своїй – діяльність колективна, тому учні повинні вчитися діловому

спілкуванню один з одним, вміти успішно взаємодіяти, виконуючи спільні навчальні дії.

Для шестирічних дітей з високим рівнем психічного розвитку найбільш характерно *кооперативно-змагальне спілкування* з однолітками. Вони дотримуються загальної ігрової мети, але бачать один в одному суперників, супротивників.

Особистісна готовність до школи включає також певне *ставлення до себе*. Продуктивна навчальна діяльність припускає адекватне ставлення дитини до своїх здібностей, результатів роботи, поведінки, тобто певний рівень розвитку самосвідомості. Самооцінка школяра не повинна бути завищеною й недиференційованою.

Визначаючи особистісну готовність дитина до школи, крім особливостей розвитку мотиваційної сфери, необхідно виявити й специфіку розвитку *сфери довільності*. Довільність поведінки дитини проявляється при виконанні вимог, конкретних правил, що задаються вчителем, при роботі за зразком.

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання пов'язана з розвитком розумових процесів — здатністю узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти істотні ознаки, визначати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. У дитини повинні бути сформовані певні уявлення, у тому числі образні і просторові, відповідний мовленнєвий розвиток, пізнавальна активність.

І.Ю. Кулагіна [39] та ряд інших авторів приходять до висновку, що при вступі дітей до школи часто виявляється недостатня сформованість якогось одного компонента психологічної готовності. Багато педагогів схильні вважати, що в процесі навчання легше розвинути інтелектуальні механізми, ніж особистісні. При *особистісній неготовності* дітей до школи у вчителя виникає вкрай складний комплекс проблем.

Переважаюча *інтелектуальна неготовність* до навчання безпосередньо призводить до неуспішності навчальних дій, неможливості зрозуміти й виконати всі вимоги вчителя й, як наслідок, до низьких оцінок. Це, у свою

чергу, позначається на мотивації: те, що хронічно не виходить, дитина робити не хоче. При інтелектуальній неготовності можливі різні варіанти розвитку дітей. Своєрідним варіантом є так званий *вербалізм* (від слова «вербальний» — словесний).

Відставання в розвитку одного компонента рано чи пізно спричиняє відставання або перекручування у розвитку інших. Комплексна психологічна готовність до шкільного навчання може бути досить високою, але в силу деяких *особистісних особливостей* діти зазнають значних труднощів у навчанні.

Дослідники Г.О. Кураєв та О.Н. Пожарська [92] у структурі поняття «готовність до школи» виділяють компоненти **особистісної готовності, інтелектуальної готовності й соціально-психологічній** готовності. Ці аспекти, вважають автори, важливі як для того, щоб навчальна діяльність дитини була успішною, так і для її якнайшвидшої адаптації до нових умов, безболісного входження в нову систему відносин.

Інтелектуальна готовність – наявність у дитини *кругозору*, запасу конкретних *знань*, необхідного рівня розвитку *пізнавальних процесів*: пам'яті, мислення, уяви. Інтелектуальна готовність припускає також відповідний *мовленнєвий розвиток*, формування в дитини початкових *умінь в області навчальної діяльності*, зокрема, уміння виділити навчальне завдання.

Особистісна готовність дітей до навчання припускає наявність у дитини вираженого *інтересу до навчання*, до засвоєння знань, умінь і навичок, до одержання нової інформації про навколишній світ. Готовою до шкільного навчання є дитина, яку школа залучає не зовнішніми атрибутами, а можливістю одержувати нові знання, що припускає розвиток пізнавальних інтересів.

Говорячи про мотиваційну готовність дітей до навчання, варто мати на увазі потребу в досягненні успіхів, що відповідають самооцінці й рівню домагань. Потреба досягнення успіхів у дитини повинна домінувати над побоюванням невдачі. У навчанні, спілкуванні й практичній діяльності, що припускають змагання з іншими людьми, діти повинні проявляти якнайменше

тривожності. Важливо, щоб їхня самооцінка була адекватною, а рівень домагань був відповідним реальним можливостям, що є дуже важливим для слабозорих дітей, у яких, навіть при нормальному загальному фізіологічному дозріванні, глибокі порушення зору обумовлюють зниження активності і призводять до відставання в формуванні головних якостей особистості, особливо ініціативності та самостійності.

Відомий психолог Р.С. Немов [128] зазначав, що крім розвинених пізнавальних процесів (сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мислення й мовлення), у поняття готовності до школи входять сформовані особистісні якості, що включають інтереси, мотиви, здібності, риси характеру дитини, а також якості, пов'язані з виконанням нею різних видів діяльності. У дитини повинен бути достатньо розвинений самоконтроль, трудові вміння й навички, уміння спілкуватися з людьми, рольова поведінка тощо.

О.Б. Конєва [80] виділяє такі компоненти готовності до школи: мотиваційна, особистісна готовність; інтелектуальна готовність; емоційно-вольова готовність до школи.

На думку багатьох провідних вітчизняних психологів (О.М. Леонтьєв [98], Д.Б. Ельконін [208], А.К. Маркова [112]), дошкільний період пов'язаний з розвитком і ускладненням мотиваційної сфери особистості, з появою суспільно-важливих мотивів і їх «супідрядністю».

Мотивація навчання – складна сфера поведінки, що залежить від багатьох факторів. Вона характеризується не простим зростанням позитивного ставлення до навчання, а насамперед – ускладненням структури всієї мотиваційної сфери особистості. У пізнавальних мотивах виділяють два рівні: широкі навчальні мотиви, спрямовані на процес навчання, на його зміст і результат (вони проявляються в бажанні йти до школи, у прагненні переборювати труднощі, у загальній допитливості), і теоретико-пізнавальні, спрямовані на способи отримання знань.

Задовго до вступу в школу в дитини виникає потреба у враженнях, що викликає певне пізнавальне ставлення до дійсності й сприяє появі інтересу.

Аналіз літературних джерел по проблемі характеру та особливостей спілкування дитини з дорослим у дошкільному віці дозволяє дійти висновку про те, що до кінця дошкільного періоду спілкування набуває специфічної, украй важливої риси – *довільності*. Зміст і будова спілкування до кінця дошкільного віку починає визначатися не лише безпосередньою предметною ситуацією й безпосередніми взаєминами з навколишніми, але й свідомо прийнятими завданнями, правилами, вимогами, тобто певним контекстом. Основною характеристикою спілкування дітей з високим рівнем довільності є те, що може бути названо контекстністю спілкування.

Контекстність спілкування (позаситуативність) – це не надання переваги якій-небудь наявній ситуації, здатність діяти не під впливом ситуативних спонукань, а з врахуванням наперед заданої цільової установки, правил, умов та інших моментів, що задають контекст.

Класно-урочна система навчання припускає не тільки особливі відносини дитини із вчителем, але й специфічні відносини з іншими дітьми. Нова форма спілкування з однолітками складається на самому початку шкільного навчання. Прагнення до спілкування засновано на потребі пізнання іншої людини, людей і порівняння себе з ними.

Не менш важливою характеристикою особистісної готовності до школи є вміння дитини критично поставитися до своїх здібностей, знань, дій. Цей показник дуже важливий для ефективного включення в шкільне життя. Він демонструє, наскільки дитина здатна самостійно, без допомоги дорослого оцінити свої дії та їхні результати як правильні, відповідні умовам завдання або вимогам вчителя, або як помилкові, наскільки вона у стані скорегувати свої дії у випадку, якщо вони виявляються неефективними.

Дослідження, проведені Л.А. Венгером [35], Д.Б. Ельконіним [208], О.В. Запорожцем [66], Н.Н. Подд'яковим [144], дозволили встановити, що в основі розумового розвитку дітей дошкільного віку лежить засвоєння ними різних видів пізнавальних орієнтовних дій, причому головна роль приділяється перцептивним і розумовим операціям.

Щодо дітей з вадами зору (за дослідженнями О.Г. Литвака [104], Є.П. Синьової [167]), то повна або часткова втрата функцій зору веде до зниження повноти, точності й диференційованості чуттєвого відображення зовнішнього світу, що у свою чергу в тій або іншій мірі позначається на процесі інтелектуального розвитку. Однак відсутність або неповноцінність зорових вражень не може зупинити або спотворити до невпізнанності загальний хід розвитку мислення, тому що основні фізичні, просторові й тимчасові властивості й відносини матерії, що рухається, – щільність, вага, форма, величина, одночасність при послідовності подій і т.д. – з достатньою повнотою відбиваються збереженими аналізаторними системами: дотиком, слухом, нюхом та ін. Розвиваючись на основі дотикових, слухових, а в деяких випадках і збережених зорових сприймань, мислення здійснює на них зворотний вплив.

Особлива роль в інтелектуальному розвитку дитини належить мовленню. Дитина у віці шести-семи років повинна не тільки вміти формулювати складні висловлення, але й добре розуміти зміст різних граматичних конструкцій, у яких формулюються пояснення на уроці, даються інструкції до роботи, мати багатий словниковий запас.

На думку О.Б. Конєвої [80], вольова готовність необхідна для нормальної адаптації дітей до шкільних умов. Мова йде не стільки про вміння дітей слухатися, хоча виконувати певні правила шкільного розпорядку теж важливо, скільки про вміння слухати, розуміти зміст того, про що говорить дорослий. Учню потрібно вміти зрозуміти й прийняти завдання вчителя, підкоривши йому свої безпосередні бажання й спонукання. Для цього необхідно, щоб дитина могла зосередитися на інструкції, що одержує від дорослого.

Найважливішим умінням, необхідним для успішного навчання в школі, є **довільність поведінки**. Довільність поведінки – це вміння дитини керувати своєю поведінкою, організовувати свою роботу. Ця здатність проявляється в різних формах.

Таким чином, враховуючи все вище сказане, можна дійти висновку, що в поняття готовності до шкільного навчання вчені вкладають однаковий зміст,

але компоненти цього стану виділяють різні. Але, майже всі автори або як окремий компонент, або в складі інших компонентів, виділяють мовленнєву готовність до шкільного навчання. Найчастіше мовленнєва готовність включається дослідниками до складу інтелектуальної готовності до школи (Н.І. Вьюнова, К.М. Гайдар, Г.О. Кураєв, О.Н. Пожарська, Л.В. Темнова), при цьому комунікативну готовність вони виділяють окремим компонентом. Деякими авторами (О.Б. Конєва, І.В. Дубровіна та ін.) мовленнєва готовність виділяється як окремий компонент готовності до навчання в школі.

Оволодіння мовою і мовленням як засобом спілкування відбувається на спеціально організованих заняттях і в процесі загального розвитку, навчання, виховання та життєдіяльності дитини. Мовленнєва діяльність супроводжує все, чим живе дитина, й розвивається разом із нею. Результатом розвитку мовлення й навчання мови є формування мовних здібностей, мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь. Це передбачає вивчення процесу оволодіння мовою та закономірностей розвитку мовлення на різних вікових етапах дитинства.

Через освоєння мовлення, вважає Г.С. Абрамова [1], дитина опановує словом як формою аналізу почуттів. Формотворна роль слова в аналізі дитиною своїх переживань досліджена, на її думку, недостатньо, але вивчення, наприклад, феномена неправди дає підстави говорити про те, що образ «не-Я», образ чужої людини дуже рано узагальнюється дитиною в слові й використовується для встановлення відносин з іншими людьми.

Спілкування дитини дошкільного віку О.М. Леонтьєвим [98] поділялося на 2 складові. Перша складова – це ті інтимно близькі люди (батьки, або люди, які їх замінюють), відносини з якими визначають і відносини дитини зі всім іншим світом. Друга – це всі інші люди, відносини з якими, однак, опосередковані для дитини її першим колом. Перехід дитини до шкільного навчання перебудовує цю систему її відносин. Тепер інтимні відносини дитини втрачають свою визначальну роль в більш широкому колі її спілкування, тепер вони самі визначаються цими більш широкими відносинами. Таким чином, О.М. Леонтьєв відзначив, що зміна місця, яке займає дитина в системі

соціальних відносин, є першим, що треба відмітити при вирішенні питання про рушійні сили психічного розвитку дитини. Тому потрібно виходити з вивчення діяльності дитини, оскільки вона складається в даних конкретних умовах її життя. Кожна психічна стадія розвитку характеризується певним провідним ставленням дитини до дійсності, яке визначається основним типом її діяльності.

З цим положенням погоджується і О.В. Запорожець [69], стверджуючи, що характер спілкування дитини з дорослими і однолітками змінюється і ускладнюється протягом дитинства, отримуючи форму то безпосереднього, емоційного контакту, то спілкування мовного, то спільної діяльності. Розвиток спілкування, ускладнення й збагачення його форм відкривають перед дитиною все нові можливості засвоєння від оточення різного роду знань й умінь, що має першочергове значення для всього ходу психічного розвитку.

Важливим фактором спільної діяльності є мовлення. За своєю природою мовлення багатозначне. Але, на думку В.Д. Шадрикова [200], ця перевага в навчальному процесі часто перетворюється в недолік. Учитель не завжди прагне однозначного розуміння термінів і понять, що використовуються при постановці завдань і організації умов навчальної діяльності.

Дослідник Н.І. Лепська [99] у будь-якому акті комунікації вбачає такі складові: переважаючий аспект (предметно-змістовний, фактичний або емоційний), спілкування, яке протікає у формі діалогу або монологу, й акт комунікації, який здійснюється певними засобами (невербальними або вербальними).

Будь-яке людське спілкування протікає у двох основних формах: діалогу й монологу. Діалог — це двостороннє спілкування, при якому відбувається зміна ролей мовця й слухаючого. У цій ситуації спілкування висловлення слухаючого — певна реакція на попередню репліку співрозмовника. Мовець одержує недвозначний і явний відгук на своє висловлення, що впливає на подальший плин його мовлення.

Монолог, навпаки, не орієнтований на безпосередню реакцію слухаючих.

Становлення форм комунікації відбувається поступово. Формування довільних мовленнєвих навичок у дітей, що нормально розвиваються, починається в той період, коли вони вже мають тонкий мовленнєвий слух. Тому дитина, яка опановує рідну мову, часто розрізняє фонemi в мовленні дорослих «задовго до того, як навчиться користуватися ними у власному мовленні».

Відомий вчений О.О. Леонтьєв [96] зазначав, що оволодіння мовою включає в себе три різних поняття, які перетинаються, але не співпадають між собою. Це оволодіння рідною мовою, далі вторинне усвідомлення рідної мови, що пов'язується з навчанням в школі, та оволодіння нерідною мовою. Рідна мова, зазначає автор, в даному випадку – це та мова, на якій дитина промовила перші слова. Її слід відрізняти від домінуючої мови – мови, в даний період вікового та взагалі психічного розвитку тісно пов'язаної з розвитком особистості і психічних процесів у дитини, особливо мисленням. Ці мови можуть не співпадати.

Становлення лексичної сторони мовлення в науковій літературі поділяють на певні етапи (Є.Ф. Соботович, Л.Є. Андрусин, Л.І. Бартенєва, Е.А. Данілавичюте, В.В. Тищенко, Л.І. Трофіменко) [169], в основі яких лежить формування словесних узагальнень різного рівня: зразків-еталонів, псевдоуявлень та уявлень. Відповідно, певному рівню розвитку узагальнення (як формі психічного відображення) характерні відповідні риси в засвоєнні словника (семантики слова). Автори дійшли висновку, що первинне універсальне узагальнення відбувається вже на рівні емоційно забарвленого перцептивного зразка. Засвоївши елемент ситуації і знак, що її позначає, дитина відразу намагається вживати засвоєний знак (звукокомплекс, звуконаслідування, лепетне слово) для позначення інших всіляких ситуацій (О.М. Шахнарович, Н.Х. Швачкін). За спостереженнями авторів, такі реакції в дитини починають з'являтися в 10-11 місяців. Період від 10 місяців до 1 р. 5 міс. багатий такими універсальними словами [169].

Надалі, в міру виділення окремих семантичних одиниць (1 р. 5 міс. - 1 р. 8 міс.) у наочній ситуації і її структурування, з'являються диференційовані слова для їхнього позначення. При цьому характерною рисою цього періоду є те, що слово сприймається дитиною як власне ім'я, що належить тільки одному конкретному предмету. Іншою особливістю даного етапу є різко виражений розрив між експресивним і імпресивним словником. Діти розуміють значення багатьох слів, що позначають назви оточуючих дитину предметів (іграшок, одягу, посуду, елементарних побутових дій, які виконуються самою дитиною і людьми, що її оточують). Експресивний словник різко відстає від пасивного й нараховує приблизно від 20 до 40 слів (О.М. Гвоздьов, Є.А. Аркін). Причиною такого диспропорційного розвитку словника автори називають наступні фактори. Засвоєння значення слова на даному етапі (до 1 р. 8 міс.) пов'язано, насамперед, з розвитком фонематичного розрізнення звуків, що входять у його склад) стабілізацією його звукового образу, встановленням зв'язку між звучанням слова й відповідних предметів і їхніх дій. Використання ж слів у власній експресивній мові припускає певний рівень розвитку мовленнєво-рухового аналізатору.

Як показує аналіз онтогенезу мовних актів, мовленнєво-рухові диференціації формуються більш уповільненими темпами, ніж слухові (В.І. Бельтюков, О.М. Гвоздьов, Є.Ф. Соботович), чим і пояснюється виражена диспропорція в обсязі експресивного й імпресивного словника в зазначений період. Розглянутий етап було кваліфіковано як перший рівень лексичного розвитку (10-11 міс. – 1 р. 6 міс.).

До двох років цей розрив починає швидко зменшуватися: активний словник двох-річної дитини становить уже близько 300 слів (Є.А. Аркін). Однак варто враховувати не тільки зазначені вище, але й інші фактори, що сприяють швидкому збільшенню обсягу як пасивного, так і активного словника дитини в період від 1 р. 8 міс. до 2 років.

Дж. Брунер, Л.С. Виготський, О.М. Шахнарович пов'язують це з розвитком предметної, ігрової діяльності й інтелекту дитини. Дитина сама має

потребу в слові й активно прагне опанувати знаком, що служить для називання й повідомлення. Дитина немов би відкриває символічну функцію мови (Л.С. Виготський). Проведені дослідниками спостереження підтверджують, що тільки з 1 р. 6 міс. – 1 р. 8 міс. дитина засвоює елементарну узагальнену функцію слів і починає вживати їх категоріально для позначення цілого класу однорідних явищ.

Однак, засвоєнню елементарної узагальнюючої функції слова передують засвоєння дитиною синтаксичних абстракцій, або значення відносин предикативності, твердження, заперечення. Перші речення з'являються разом з першими диференційованими словами у віці 1 р. 3 міс. – 1 р. 4 міс.

На розглянутому етапі розвитку, коли слово дитиною засвоюється шляхом співвіднесення виділеного елемента ситуації з почутим звукокомплексом, словник дитини включає слова, що співвідносяться з конкретними, тільки перцептивно (зорово, тактильно) сприйнятими предметами, їхніми діями і якостями. Зв'язок між словами, звичайно, на даному етапі носить образний характер.

Однак, з 1 р. 6 міс. у дитини починає формуватися розуміння питань, які відносяться до тієї чи іншої наочної ситуації (хто, що, що робить, кого, чим і т.д.). У власній мові з'являються складні речення, які граматично ще неоформлені. Це свідчить про те, що дитина починає розуміти вже більш складні синтаксичні значення, відносини між словами, тобто в неї формуються значеннєві синтагматичні зв'язки слів, що готує її перехід до якісно іншого рівня лексичного розвитку. Розглянутий етап було кваліфіковано як II рівень лексичного розвитку (1 р. 6 міс. – 2 р. 2 міс.).

На наступному етапі (з 2,3 до 4 років), завдяки досить високому рівню засвоєння граматичної системи мови (особливо її синтаксичного компонента), засвоєнню синтаксичних значень відношення й мовні способи їхнього позначення за допомогою граматичних засобів мови, дитина одержує можливість засвоювати значення слів або цілих речень з контексту, не

співвідносячи їх з перцептивно сприйнятими предметами, діями і якостями предметів.

На цій основі вже в зазначений період починає формуватися розуміння багатозначного значення деяких найбільш часто вживаних слів. Таким чином, завдяки засвоєнню граматичної системи мови, формуванню синтаксичних значень відносини, дитина набуває можливість засвоювати фразеологічно обумовлене значення слова, у результаті чого починає формуватися значеннєве різномаїття. Зазначеним способом засвоюються різні відтінки прямого й деяких переносних значень на основі виділення подібності явищ.

Як показали дослідження Є.Ф. Собонович [168-171], до 4 років життя дитину можна підвести до узагальнення (генералізації) деяких нескладних фразеологічно обумовлених прямих змістів того самого слова й виділенню загального інваріантного змісту, що дитина вербально ще пояснити не може, але правильно переносить засвоєне слово для позначення близької за значенням, але не ідентичної ситуації.

Науковці стверджують, що в процесі спеціально організованої цілеспрямованої роботи у дітей можна також сформуванню до середини четвертого року життя всі види зазначених зв'язків слів (образно-мотивовані парадигматичні та синтагматичні) і на цій основі – самостійне складання нескладних, але пов'язаних між собою за змістом речень за запропонованими предметними картинками. На 5 році життя дитина починає засвоювати логічні зв'язки між явищами, тими або іншими фактами й відображає їх своєрідним способом у мовленні.

Доцільно вважати це третім рівнем лексичного розвитку. Авторами не зазначено з достатнім ступенем точності його тривалість. Оволодіння зазначеними значеннєвими категоріями залежить не тільки від рівня психічного розвитку дитини, але й від умов її життя й виховання. За еталон було взято мовленнєвий розвиток дітей, що виховуються в родинах, у яких батьки мають відповідну професійну підготовку. У звичайних умовах виховання деякі зазначені структури, мабуть, можуть формуватися не в зазначений термін, а

трохи пізніше. Всі зазначені функції протягом п'ятого року життя вдосконалюються, дитина опановує різні типи лексичних значень слів: антонімічні, похідні, деякі багатозначні й синонімічні значення, слова з різною мірою узагальненості лексичного значення. Характерною рисою цього віку є також оволодіння дитиною синтаксичною синонімією (дитина пояснює правильний зміст речень, що містять малознайомі їй слова або досить складні синтаксичні конструкції).

На основі засвоєння цих значень, у тому числі й деяких переносних, дитина на 6 році життя починає (IV період) акумулювати відомі їй різні значеннєві відтінки того слова, що виділяється з мовлення оточуючих, текстів казок і розповідей, які прослуховуються. У результаті цього, на 7 році життя діти опановують узагальненим значенням слів, що позначають складні поняття й збірні якості (добрий, хитрий, злий), почуття, переживання, стану (наприклад, радість, чесність, хитрий і т.д.). На 6 році життя, дітей, які навчаються в масових дитячих садках, підводять до засвоєння лексичної системності на підставі об'єднання слів у різні значеннєві (тематичні) групи. Це тематичні ряди слів, що ставляться до певних логічних категорій (дикі тварини, свійські тварини, меблі, фрукти, овочі й т.д.); групування слів, пов'язаних відношенням семантичної подібності (наприклад, групи слів, що позначають житло; слова, що позначають колір, форму предмета, внутрішні якості й т.д.). Формування групувань останнього типу пов'язане із засвоєнням логічної зрозумілої співвіднесеності слів, засвоєнням їх узагальненого значення. Комплектування тематичних рядів слів вимагає постійного порівняння предметів, виділення в них розпізнавальних і загальних істотних ознак або функцій.

Отже, навчання, якщо воно проводиться правильно, призводить до засвоєння словесних уявлень. Опанувати уявленням, згідно Л.С. Виготського, це значить, зокрема, уміти виділяти в предметах істотні ознаки й проводити класифікацію предметів на підставі цих ознак, а також позначити виділену групу предметів словом-узагальненням.

До 7 років у дитини при нормальному розвитку формується також тонка диференціація схожих за значеннями слів, і на основі цього вона засвоює норми лексичних сполучень. Формування в дитини перерахованих значень є одним з основних завдань словникової роботи, зазначають вчені [169], яка проводиться в масових і, особливо, спеціальних дитячих садочках різного профілю, оскільки забезпечує не тільки певний об'єм, але й якість імпресивного та експресивного словника дитини.

О.Я. Гойхман, Т.М. Надєїна [49] визначають мову як систему знаків, одиниці якої й відношення між ними утворюють ієрархічно впорядковану структуру. Так говорять про систему російської, англійської й будь-якої іншої мови. Універсальними мовними одиницями (тобто одиницями, що існують у будь-якій мові) є звуки, морфеми (корінь, суфікси й т.п.), слова, словосполучення, речення. Кожна одиниця належить певному рівню мови. Ці рівні взаємозалежні й чітко впорядковані: звуковий – морфологічний – синтаксичний – семантичний (або значеннєвий) рівень. У кожній мові існують правила, норми вживання тих або інших одиниць.

Термін «мовлення», зазначають О.Я. Гойхман, Т.М. Надєїна, використовується у двох значеннях. По-перше, мовленням називається один з видів комунікативної діяльності людини: використання мови для спілкування з іншими людьми. У цьому значенні мовлення – це конкретна діяльність, що виражається або у звуковій формі, або в письмовій. По-друге, мовленням називається результат діяльності - текст (стаття, повідомлення й т.д.).

Таким чином, у слові «мова» переважним значенням є «система, структура», а в слові «мовлення» – «діяльність».

Тому для визначення слова «комунікація» доречно використовувати термін «мовна». Однак треба відмітити, що вислів «мовна комунікація» також існує й використовується як синонім. Взагалі варто пам'ятати, що дуже часто, навіть у науковій літературі, слова «мова» і «мовлення» використовуються як синоніми, тобто взаємозамінні, якщо це не обумовлюється окремо.

У понятійно-термінологічному словнику спеціальної педагогіки [175] дається таке визначення поняття «мовлення»: це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб інформації, яка висловлюється. Як і мова, мовлення відноситься до суспільних явищ. Мовлення виникає і розвивається під впливом потреб у спілкуванні та слугує цілям суспільного об'єднання людей. Мовлення завжди має певну форму і позамовний зміст. Воно тісно пов'язане з психічним станом людини: мисленням, пам'яттю, уявою, емоціями тощо. Спілкуючись, людина повідомляє свої знання, думки, бажання, спонукає оточуючих до різних дій (вимагає, радить, просить тощо).

Таким чином, навчання мовлення – це опанування способами формування та формулювання думок засобами мови. Мовлення – це не лише процес використання людиною засобів мови з метою спілкування, а й форма існування мови в мовленнєвій діяльності, в актах сприймання і розуміння під час слухання або читання, в актах говоріння і писання, а також результат мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва діяльність – це специфічна форма психічної діяльності людини, яка забезпечує розуміння мовлення оточуючих людей і власні висловлювання. Це активний, цілеспрямований, мотивований (як будь-яка довільна дія), предметний (змістовний) процес видачі та прийому сформованої та сформульованої за допомогою мови думки, інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування. Така інформація видається та приймається у звукових (усне мовлення) чи графічних (писемне мовлення) знаках, які представляють реалізацію мови, що зберігається в свідомості [175].

Поняття «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність» не є ідентичними, однак знаходяться у певному зв'язку та взаємодії. Мова та мовлення є двома ланками мовленнєвої діяльності. У її процесі використовується *мова* – система символічних умовних знаків, яка створена з метою спілкування. Роль мови у

структурі мовленнєвої діяльності полягає в тому, що вона є її внутрішнім засобом (засобом спілкування).

Мовлення, з точки зору теорії мовленнєвої діяльності, є способом реалізації останньої, кінцевим її продуктом. У психолінгвістиці терміни «мовлення» та «мовленнєва діяльність» використовуються як умовно рівнозначні.

Вивчаючи мовленнєву готовність до школи дітей з порушеннями мовлення М.К. Шеремет та Н.Г. Пахомова [206] користуються терміном «життєва компетентність», зазначаючи, що вона у дітей має специфічну структуру й охоплює, крім інших, загальну та спеціальну мовленнєву компетентність. У контексті дослідження вони розрізняють поняття «компетенція» і «компетентність». Під *компетенцією* мають на увазі наперед задану вимогу (норму) до мовленнєвого розвитку, а під *компетентністю* — вже сформовану особистісну якість і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері (володіння комунікативною компетентністю). Автори зазначають, що термін «мовна компетенція» було введено до наукового обігу Н. Хомським близько середини ХХ століття. У сучасних як вітчизняних, так і зарубіжних дослідженнях відсутнє однозначне трактування поняття «мовна компетенція». Вона розглядається як імпліцитна здатність, яка вможливує процес мовленнєвого спілкування; механізми такої здатності досі не пояснено наукою. В американській соціолінгвістиці мовна компетенція почала розглядатися не як вроджена здатність, а як результат процесу соціалізації. Термін є компонентом міжнародної психолінгвістичної термінологічної системи («*language competence*»), який не має однозначного українського відповідника і трактування. За проведеним ними аналізом сучасних логопедичних фахових джерел, частіше використовуються словосполучення: «мовна здібність», «мовна здатність», «мовна спроможність», «мовні знання», «мовна обізнаність», «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність» тощо.

У зв'язку з існуючою термінологічною невпорядкованістю доречно звернутися до розуміння цих понять ученими-лінгвістами. Так, О.Д. Божович [25] розглядає «мовленнєву компетенцію» як психологічну систему, що включає два основні компоненти: мовленнєвий досвід, накопичений дитиною у процесі спілкування і діяльності, і знання про мову, засвоєні у процесі спеціально організованого навчання.

Таким чином, М.К. Шеремет та Н.Г. Пахомова визначають, що мовленнєва компетентність – це комплексне поняття, що, спираючись на мовну компетенцію, охоплює низку спеціальних здібностей і мовленнєвих умінь користування мовами, багатством їхніх засобів виразності для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування, які дитина повинна засвоїти з раннього віку, а саме: мовленнєві знання, вміння та навички з різних видів мовленнєвої компетенції, необхідні їй для спілкування та набуття знань. При цьому мовленнєву готовність розглядають як інтегроване явище, результат оволодіння мовленнєвою і комунікативною компетенціями в процесі мовленнєвої підготовки дітей до школи, що реалізує закономірності, принципи й функціональний характер засвоєння дитиною рідної мови в різних видах діяльності й передбачає набуття певних мовних знань, умінь і навичок як базисних характеристик особистості дитини.

Це поняття охоплює дуже багато аспектів, які ми не брали за мету дослідження, тому визначили основним поняття мовленнєвої діяльності.

Найважливішою функцією мовлення як діяльності в процесі комунікації, на думку О.Я. Гойхман, Т.М. Надеїної [49], є функція вираження думки. Людина мислить завжди, за винятком повного відпочинку й глибокого сну. При цьому в мовленні думка не тільки формулюється, але й формується. Мовлення невіддільне від думки.

О.Я. Гойхман, Т.М. Надеїна [49] розрізняють два види мовлення: зовнішнє й внутрішнє. Внутрішнім мовленням називають мовне оформлення думки без її висловлення, усного або письмового. Тут мовні значення використовуються поза процесом реальної комунікації. Навіть із назви

зрозуміло, що цей процес схований від безпосереднього спостереження й тому далеко ще не вивчений. Вважається, що процес внутрішнього мовлення протікає з великою швидкістю й саме внутрішнє мовлення різниться ступенем мовної оформленості залежно від умов.

Мовленнєва діяльність як один з видів діяльності людини характеризується цілеспрямованістю й складається з декількох послідовних фаз: орієнтування, планування (у формі внутрішнього програмування), реалізації й контролю. Відповідно до цих фаз здійснюється кожна окрема мовна дія.

Вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва ситуація, тобто такий збіг обставин, що спонукає людину до мовленнєвої дії (наприклад, до висловлювання).

Розрізняють усну й письмову форми вербальної мовної комунікації. Типи мовної комунікації визначаються за рядом ознак.

О.Я. Гойхман, Т.М. Надеїна [49] визначають такі умови спілкування:

а) пряме, або безпосереднє, спілкування з активним зворотним зв'язком (наприклад, діалог) і з пасивним зворотним зв'язком (наприклад, письмове розпорядження й т.п.);

б) опосередковане спілкування (наприклад, виступ по радіо, телебаченню, у засобах масової інформації).

Кількість учасників:

- а) монолог (мовлення однієї людини);
- б) діалог (мовлення двох людей);
- в) полібалка (мовлення кількох людей).

Ціль спілкування:

- а) інформування;
- б) переконання (включаючи спонукання, пояснення тощо);
- в) розвага.

Характер ситуації:

- а) ділове спілкування (доповідь, лекція, дискусія тощо);

б) побутове спілкування (розмови із близькими людьми тощо).

Будь-яка мовленнєва ситуація може бути віднесена до певного типу.

Для кожного типу комунікації існують специфічні мовні засоби (слова, граматичні конструкції й т.д.), тактики поведінки, уміння застосовувати які на практиці є необхідною умовою досягнення успіху в процесі мовної комунікації.

М.І. Лісіна [101-103] в своїх роботах підкреслює тісний зв'язок спілкування з іншими видами психічної активності індивіда й у той же час вказує на специфіку спілкування. Вона полягає в особливості об'єкта діяльності спілкування, у тому, що останнє завжди спрямовано на індивідуальність іншої людини. І навпаки, спілкування не можна констатувати в жодному з тих випадків, коли предметом діяльності служить що-небудь, відмінне від іншої людини як суб'єкта.

М.І. Лісіна [101] пропонує своє формулювання поняття спілкування, яке полягає в певній взаємодії людей, у ході якої вони обмінюються різною інформацією з метою налагодження відносин і об'єднання зусиль для досягнення загального результату.

М.І. Лісіна та А.Г. Капчеля [102] приходять до висновку, що комунікативна діяльність дитини має наступні показники: (1) увага й інтерес до дорослого, (2) емоційне забарвлення сприйняття впливу дорослого; (3) ініціативні акти дитини, об'єктом яких є дорослий, і (4) чутливість дітей до того ставлення, що дорослий проявляє до їхніх дій. Взяті в сукупності, перераховані показники говорять про наявність у дитини діяльності, спрямованої на побудову когнітивного й одночасно афективного образу самої себе й іншої людини, тобто на задоволення потреби в спілкуванні.

Кожна форма спілкування, стверджує у своїх роботах М.І. Лісіна [101-103], являє собою цілісне утворення, що характеризується особливим змістом потреби в спілкуванні, своїм провідним мотивом і основними засобами спілкування. Вона зв'язана з більш-менш точно окресленим періодом дошкільного дитинства й на кожному етапі перебуває у тісних і складних відносинах з іншими видами діяльності дитини.

Усього М.І. Лісіною [103] було виділено чотири рівні або стадії спілкування.

Дві ранні генетичні форми спілкування – перша і друга – є ситуативними. Діти, що перебувають на відповідних етапах розвитку, відбивають лише ті властивості (свої й іншої людини), які виражаються в дії, яка виконується учасниками спілкування зараз і в даному місці. Дві більш пізні генетичні форми спілкування – третя й четверта – характеризуються своєю позаситуативністю, причому двоякого роду. По-перше, позаситуативним є той матеріал, на основі якого зав'язуються контакти з дорослими: це властивості фізичних об'єктів і явищ, які чуттєво не сприймаються, це моральні, інтелектуальні та інші якості людей, які не мають прямого відношення до ситуації спілкування. По-друге, позаситуативні компоненти, що входять в образ самого себе й свого партнера, що формується в дитини в результаті спілкування. Таким чином, ознака ситуативності має досить істотне значення для визначення рівня розвитку спілкування.

Отже, М.І. Лісіною [103] було виділено чотири генетичні форми спілкування з дорослими у дітей у перші сім років життя. Це: I – ситуативно-особистісне спілкування (дитячий вік), II – ситуативно-ділове спілкування (ранній вік), III – позаситуативно-пізнавальне спілкування (молодший і середній дошкільний вік) і IV – позаситуативно-особистісне спілкування (середній і старший дошкільний вік). Автор вважає, що при всій умовності ця класифікація має ту перевагу, що дозволяє розглядати розвиток спілкування в єдності з розвитком інших сторін психіки, як лінію, що залежить від зміни інших видів діяльності і сама в значній мірі обумовлює ці зміни.

За результатами проведених досліджень Ф.О. Сохін [174] стверджує, що головними в розвитку мовлення дитини повинні бути завдання формування *мовленнєвих узагальнень і елементарного усвідомлення* явищ мови й мовлення, на основі чого в дітей розвивається інтерес до рідної мови й тим самим забезпечується *творчий характер мовлення*, певний рівень її саморозвитку.

Ф.О. Сохіним [174] було умовно виділено три напрямки розвитку мовлення:

- 1) структурне (формування звукової, лексичної, граматичної сторін мовлення);
- 2) функціональне (формування діалогічного й монологічного мовлення, мовного спілкування);
- 3) когнітивне (розвиток елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення). Всі три напрямки взаємозалежні.

Формування мовленнєвих узагальнень Ф.О. Сохін [174] пов'язує з елементарним усвідомленням явищ мови й мовлення, і розвиток цього усвідомлення необхідно спеціально здійснювати при навчанні рідній мові, оскільки на цій основі формується орієнтування в мовленнєвих явищах, створюються умови для самостійних спостережень за мовою, для саморозвитку мовлення. Крім того, підвищується рівень самоконтролю при побудові висловлювання, що особливо важливо для розвитку зв'язного монологічного мовлення старших дошкільників.

Ф.О. Сохін [174] визначає розвиток мовлення в дошкільному дитинстві як процес, багатоаспектний за своєю природою. Оволодіння мовленням становить необхідну базу формування повноцінного мислення людини, що у розвинених формах є мисленням мовленнєвим, словесно-логічним, становлення якого здійснюється як перетворення початкових, вихідних форм дитячого мислення – наочно-дійового й наочно-образного. Ці форми пізнавальної діяльності не зникають, поступаючись місцем більш високій формі. Вони зберігаються, функціонуючи у взаємодії зі словесно-логічним мисленням, що поступово стає провідною формою розумової діяльності, точніше – діяльності мовленнєво-мисленнєвої, що здійснюється на базі лексичних, граматичних і т.п. засобів мовлення. Таким чином, тут взаємозв'язок мовленнєвого розвитку, оволодіння мовою й розумового, пізнавального розвитку виступає в аспекті значення мовлення для розвитку мислення. Формування й функціонування понять неможливе поза семантикою слів, словосполучень, формування й

функціонування суджень, умовисновків і т.п. – поза структурою й семантикою синтаксичних конструкцій, розгорнутих висловлювань (тексту). Разом з тим, зазначає Ф.О. Сохін [174], взаємозв'язок мовленнєвого і інтелектуального розвитку дитини необхідно розглядати й у зворотному напрямку — *від інтелекту до мовлення*. Під цим розуміється з'ясування ролі інтелекту, розумової діяльності в оволодінні мовою.

С.Л. Рубінштейн [163] пов'язує мислення з мовою особливо тісно. Слово, на його думку, виражає узагальнення, оскільки воно є формою існування поняття, формою існування думки. Генетично мовлення виникло разом з мисленням у процесі суспільно-трудової практики й складалося в процесі суспільно-історичного розвитку людства в єдності з мисленням. Але мовлення все-таки виходить за межі співвідношення з мисленням. Значну роль у мовленні грають і емоційні моменти: мовлення корелює зі свідомістю в цілому.

Розвиток мовлення в дитини, підкреслює С.Л. Рубінштейн [163], опосередковано навчанням: дитина вчиться говорити. Однак це ніяк не означає, що оволодіння мовленням, своєю рідною мовою є в цілому результатом спеціальної навчальної діяльності, метою якої було б для дитини вивчення мовлення. Така навчальна діяльність включається потім — при вивченні граматики, тобто системи норм мови, якою на практиці вже володіє дитина, при оволодінні — на базі усного мовлення — письмовою мовою, при вивченні іноземної мови, але *первинне оволодіння рідною мовою, справді живою мовою відбувається в процесі життєво мотивованої діяльності спілкування*. Тільки цим шляхом досягається справжнє розуміння мовлення як мовлення. Дитина нормально опановує мовлення — навчається говорити — *користуючись* мовленням в процесі спілкування, а *не вивчаючи* його в процесі навчання. Навчальна діяльність, у якій перед учнем ставилася б спеціальна мета — вивчення мовлення, виділяється з мовної діяльності, у процесі якої оволодіння мовленням є результатом, а не метою. Виникаючи на основі цього, навчальна робота над мовленням й допрацьовує те, що зароджується до й незалежно від неї. Спосіб оволодіння мовленням істотно в цьому відмінний від способу, яким

людина, вивчаючи математику, опановує, наприклад, алгеброю або аналізом. Він органічно пов'язаний із природою мовлення: мовлення, повноцінне мовлення людини – не система знаків, значення й вживання яких може бути довільно встановлене й вивчене, як вивчаються правила оперування алгебраїчними знаками. Справжнє слово живого мовлення, на відміну від знака, який довільно встановлюється, має свою історію, у ході якої воно знаходить своє незалежне від людського бажання значення. Для оволодіння справжнім словом необхідно, щоб воно було не просто вивчене, а в процесі вживання, задовольняючи реальні потреби мовця, включалося в його життя й діяльність.

С.Л. Рубінштейн [163] у своїх наукових працях розкриває етапи або періоди оволодіння мовленням дитиною. Протягом першого (підготовчого) періоду розвитку мовлення, перш ніж дитина починає говорити, вона, насамперед, здобуває деякий пасивний фонетичний матеріал, опановує своїм голосовим апаратом і навчається розуміти мовлення оточуючих. Оволодінню мовленням, умінням самостійно ним користуватися для спілкування передують розуміння мовлення оточуючих. Воно має істотне значення в мовленнєвому розвитку дитини, являючи собою початковий етап у розвитку основної для неї функції спілкування. Але спочатку це розуміння носить, зазначає С.Л. Рубінштейн [163], дуже примітивний характер.

У розвитку *структури дитячого мовлення* відправним пунктом С.Л. Рубінштейн [163] зазначає слово-речення, що виконує на ранніх стадіях ту функцію, що у мовленні дорослих виражається цілим реченням: «стілець» — значить «посади на стілець», «присунь стілець» і т.д.; будучи за структурою одним словом, воно функціонально наближається до речення.

Зв'язним мовленням у специфічному, термінологічному змісті С.Л. Рубінштейн [163] називає таке мовлення, яке відбиває в мовленнєвому плані всі істотні зв'язки свого предметного змісту. Мовлення може бути незв'язним за таких причин: або тому, що ці зв'язки не усвідомлені й не представлені в думці мовця, або тому, що, будучи представлені в думці мовця, ці зв'язки не виявлені належним чином у його мовленні. Зв'язність, властива

мовленню, означає адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця або пишучого з погляду її зрозумілості для слухача або читача. Зв'язне мовлення — це таке мовлення, що може бути цілком зрозуміле на основі його власного предметного змісту. Для того щоб його зрозуміти, немає необхідності спеціально враховувати ту конкретну ситуацію, у якій воно вимовляється; усе в ньому зрозуміло для іншого із самого контексту мовлення; це *контекстне мовлення*.

Мовлення маленької дитини, зазначає С.Л. Рубінштейн [163], спочатку відрізняється зворотною властивістю: воно не створює такого зв'язного значеннєвого цілого — такого контексту, щоб на підставі тільки нього можна було цілком його зрозуміти; для його розуміння необхідно врахувати ту конкретну більш-менш наочну ситуацію, у якій перебуває дитина і до якої відноситься її мовлення. Значеннєвий зміст її мовлення стає зрозумілим лише разом із цією ситуацією: це *ситуативне мовлення*. Основна лінія розвитку мовлення дитини в цьому найбільш істотному для мовлення аспекті полягає в тому, що від виняткового опанування тільки ситуативним мовленням дитина переходить до оволодіння й контекстним мовленням. Коли в дитини розвивається контекстне зв'язне мовлення, воно не нашаровується ззовні над ситуативним й не витісняє його; вони співіснують, причому дитина, як і дорослий, користується то одним, то іншим залежно від змісту, який треба повідомити, і характеру самого спілкування.

На думку С.Л. Рубінштейна [163], дошкільник робить у цьому напрямку лише найперші кроки. Подальший розвиток зв'язного мовлення відбувається в основному до шкільного віку. Воно пов'язане з оволодінням письмовим мовленням.

О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін [154] у своїх працях не погоджуються з цим положенням С.Л. Рубінштейна [163], зазначаючи, що це не узгоджується з даними про засвоєння дитиною граматичного складу мови. Так, О.М. Гвоздьов [48] у своїй роботі, присвяченій цьому питанню, наводить матеріал, де показує, що вже до 3-річного віку в мовленні дитини мають місце всі основні форми

зв'язного мовлення. О.М. Гвоздьов [48] відзначає, що дитина до початку шкільного навчання опановує розмовно-побутовим стилем мовлення, але граматичні елементи книжкового стилю залишаються нею не засвоєними. Засвоєння характерних для літературної мови граматичних елементів припадає на шкільний вік.

Таким чином, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін [154] висновки С.Л. Рубінштейна [163] ставлять у протиріччя з фактичним ходом засвоєння мовлення дітьми дошкільного віку. С.Л. Рубінштейн [163], на їх думку, недооцінює оволодіння розмовно-побутовим стилем мовлення в розвитку зв'язних форм мовлення й, навпаки, переоцінює значення книжково-літературного стилю. Це відбувається в результаті ототожнення діалогічного мовлення із ситуативним, а контекстного – зі зв'язним. Таке ототожнення є неправильним, воно призводить до твердження, що контекстне, тобто зв'язне, мовлення розвивається тільки у зв'язку з оволодінням письмовим мовленням (з опосередкованими формами спілкування) і пов'язане з орієнтуванням на читача й слухача взагалі.

О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін [154] зазначають, що діяльність дитини раннього віку здійснюється в більшості випадків або спільно з дорослими, або за їхньої допомоги; тому і її спілкування носить ситуативний характер. Це надає мовленню особливу форму – форму ситуативного мовлення, що носить у більшості випадків діалогічний характер. Це мовлення являє собою або відповіді на питання дорослого, або питання до дорослого у зв'язку з утрудненнями, що виникають у ході діяльності, або вимога про задоволення тих чи інших потреб, або, нарешті, питання, що виникають при знайомстві з предметами і явищами навколишньої дійсності.

Перехід від раннього до дошкільного віку полягає в істотній зміні умов розвитку дитини, і, насамперед, у зміні її відносин з дорослим. На основі нових можливостей дитини й вимог дорослих до її більшої самостійності, а також на основі тенденцій самої дитини до самостійного здійснення своєї діяльності виникає реальна самостійна діяльність дітей. Зміна способу життя дитини,

виникнення нових відносин з дорослими й новими видами діяльності призводить до диференціації функцій і форм мовлення. Виникають нові завдання спілкування, що полягають у передачі дитиною дорослому своїх вражень, отриманих поза безпосереднім контактом з дорослими. У колективі виникає необхідність домовлятися про загальний задум діяльності, про розподіл функцій і контроль за виконанням правил і т.п. Залежно від характеру колективної діяльності виникають завдання інструктування, оцінки й т.д. На цій основі продовжує розвиватися діалогічне мовлення й виникають нові його форми: вказівки, оцінки, узгодження дій і т.д.

На підставі свого дослідження А.М. Леушина [138] приходять до висновку, що не слово, а саме речення (зв'язне мовлення) є одиницею мови й саме розвиток зв'язного мовлення відіграє провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку дошкільника.

Роботи А.М. Леушиної [138] та інших показали провідну роль навчання розповіді в розвитку зв'язних форм висловлювань дітей дошкільного віку. Таким чином, перехід від діалогічних форм мовлення до розгорнутих висловлювань визначається не тільки істотною зміною завдань, змісту й умов спілкування дитини з дорослими, але й, головним чином, засвоєнням граматичних форм розгорнутих висловлювань.

О.О. Лапп [94] вивчаючи розвиток мовлення дітей з порушеннями зору, зазначає, що обмеження візуального контролю за вербальними й невербальними засобами спілкування призводить до того, що в даній категорії дітей проблеми зі звуковимовою зустрічаються в 2 рази частіше, ніж у нормі.

Порушення зору у дітей впливає насамперед на їх процес сприймання. Відзначається сповільненість, фрагментарність, перекручування зорового сприймання зображень на картинках, заміна одних предметів іншими при експозиції в незвичному ракурсі, що пояснюється вузькістю огляду, особливостями монокулярного зору, недоліками отриманого чуттєвого досвіду. Неточні уявлення про навколишній предметний світ провокують нагромадження в мовленні дітей слів без конкретного змісту. Це є причиною

недорозвитку значеннєвої сторони мовлення й труднощів у розвитку пізнавальної діяльності дошкільника. Недостатнє усвідомлення семантики понять призводить до формального засвоєння знань. Недорозвинення мовлення впливає на осмислення матеріалу, призводить до механічного його запам'ятовування й позбавляє дітей можливості застосовувати отримані знання в навчальній і ігровій діяльності.

В умовах зорово-сенсорної депривації у дітей з амбліопією та косоокістю виникає деяка бідність чуттєвої сторони мовлення, що позначається на розвитку мовленнєвої системи в цілому: особливостях нагромадження словника, розумінні значеннєвої сторони мовлення та функціонального призначення слова, в оволодінні граматичним складом мовлення та розвитку зв'язного мовлення, у засвоєнні виразних засобів.

Автор визначає загальну особливість таких дітей – порушення словесного опосередкування. Це особливо помітно при дефектах зору, через те, що безпосередній зоровий аналіз сигналів страждає менше, ніж словесна кваліфікація його результатів. Якщо дитина правильно називає предмет, це ще не означає, що вона має чіткі уявлення про нього. Це пояснюється труднощами встановлення предметного співвіднесення слова і образу, правильного застосування слів в мовленнєвій практиці. Вірно позначені словом ознаки предметів виокремлюються та стають об'єктами пізнання. Мовлення – могутній компенсаторний засіб: воно полегшує порівняння якостей предмету, актуалізує наявні явлення та дає можливість створювати нові, сприяє збільшенню кругозору дітей.

Враховуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що мовленнєва готовність є одним з основних важливих компонентів готовності до навчальної діяльності і, відповідно, працівники дошкільних закладів мають приділяти багато уваги розвитку мовлення дошкільників. Особливо це стосується дітей з порушеннями зору. Відомо, що мова, слово уточнює і спрямовує чуттєве відображення дійсності, а дефекти зору ведуть до повного або часткового випадіння зорових образів з чуттєвого досвіду, причому в ряді випадків

предмети та явища зовнішнього світу виявляються недоступними для сприймання збереженими органами відчуття. Усунення цих прогалин, а також уточнення і корекція недосить повних і точних, а часто перекручених дотикових, зорових та інших образів є функцією мови спільно із мисленням.

Разом з тим, дослідження вчених (Л.С. Вавіна [30; 31], О.В. Запорожець [68; 69], С.О. Покутнєва [147; 148], В.Д. Шадриков [200], І.В. Шаповаленко [201]) вказують, що можливості розвитку мовлення, наявні в дошкільному віці, використовуються педагогами не повністю. Тому підготовка до школи дошкільників зі зниженим зором, а саме їх мовленнєва готовність, вимагає цілеспрямованого вивчення і пошуку шляхів її вдосконалення.

На основі результатів ретроспективного аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження та практичного досвіду автора дисертаційного дослідження в роботі з дітьми зі зниженим зором були визначені такі *структурні компоненти* мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі: *мотиваційно-орієнтаційний* (який розкривав ступінь прояву спонукальних мотивів, інтересу до різних видів мовленнєвої діяльності, позитивного ставлення до неї); *перцептивно-діяльнісний* (який включав різні види мовленнєвої діяльності: відповіді на запитання, що підтверджували достовірність розуміння, смислорозрізнення сприйнятої на слух навчальної інформації – слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання) та забезпечував лінгвістичний напрямок мовленнєвої готовності дітей – говоріння); *вербально-комунікативний* (розкривав зміст і побудову спілкування з дорослими та однолітками, забезпечував розвиток міжособистісних стосунків).

Високий рівень сформованості мовленнєвої готовності допоможе дитині уникнути шкільної дезадаптації, швидко зорієнтуватися у нових умовах життя і навчання, а також сприятиме становленню інших компонентів готовності до навчання у школі.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Проаналізувавши погляди психологів і педагогів на розкриття понять «шкільна зрілість» та «готовність до навчання в школі», які розглядаються як досягнення дитиною такого рівня розвитку, коли вона стає здатною приймати участь в систематичному шкільному навчанні, ми дійшли висновку, що ці поняття є тотожними і використовуються в науковій літературі як синоніми.

Аналіз першоджерел показав важливість формування мовленнєвої готовності як окремого компонента готовності до школи, що має свою структуру.

Найчастіше мовленнєва готовність включається авторами до складу інтелектуальної готовності до школи (Н.І. Вьюнова, К.М. Гайдар, Г.О. Кураєв, О.Н. Пожарська, Л.В. Темнова), при цьому комунікативну готовність вони виділяють окремим компонентом. Деякими авторами (О.Б. Конєва, І.В. Дубровіна) мовленнєва готовність виділяється як окрема складова готовності до навчання в школі.

Проблема мовленнєвої готовності до навчання в школі розглядалася як в загальній науково-педагогічній літературі (А.М. Богущ, М.І. Лісіна, Ф.О. Сохін), так і в спеціальній (Л.С. Вавіна, І.М. Гудим, Б.Д. Корсунська, В.І. Лубовський, Т.П. Свиридюк, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Р.Д. Тригер, Г.М. Чефранова, Н.О. Ципіна, М.К. Шеремет), але, в той же час, зазначена проблема не знайшла широкого відображення у тифлопедагогіці. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав, що проблема мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором недостатньо розроблена. Мовленнєва готовність розглядається авторами лише в контексті інших компонентів готовності до школи, тому теоретично і методично залишаються не розробленими питання вивчення і формування саме мовленнєвої готовності до навчання в школі.

Дослідження вчених (Л.С. Вавіна, О.В. Запорожець, С.О. Покутнєва, В.Д. Шадриков, І.В. Шаповаленко) вказують, що можливості розвитку

мовлення, наявні в дошкільному віці, використовуються педагогами не повністю. Тому підготовка до школи дошкільників зі зниженим зором, а саме їх мовленнєва готовність, вимагає цілеспрямованого вивчення і формування шляхів її вдосконалення.

Узагальнені результати вивчення науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми та практичний досвід автора дисертації з дітьми даного контингенту допомогли визначити структурні компоненти мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі: мотиваційно-орієнтаційний, перцептивно-діяльнісний, вербально-комунікативний.

Формування мовленнєвої готовності на високому рівні дозволить дитині уникнути шкільної дезадаптації, швидко зорієнтуватися в нових умовах життя і навчання, а також допоможе в формуванні готовності інших компонентів шкільної зрілості.

РОЗДІЛ II

СТАН МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

2.1. Методика констатувального експерименту

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що майже всі вчені або як окремий компонент, або в складі інших компонентів, виділяють мовленнєву готовність до шкільного навчання. Враховуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що мовленнєва готовність є одним з основних основоутворюючих компонентів готовності до навчальної діяльності, оскільки функціонує у всіх видах навчально-пізнавальної діяльності, забезпечуючи достовірність знань різного напрямку виражених через слово. Відповідно, працівники дошкільних закладів мають приділяти багато уваги розвитку мовлення дошкільників. Особливо це стосується дітей з порушеннями зору, оскільки, слово уточнює і спрямовує чуттєве відображення дійсності, а дефекти зору ведуть до повного або часткового випадіння зорових образів з чуттєвого досвіду, причому в ряді випадків предмети та явища зовнішнього світу виявляються недоступними для сприймання збереженими органами відчуття. Заповнення цих прогалин, а також уточнення і корекція недостатньо повних і точних, а часто перекручених дотикових, зорових та інших образів є спільною функцією мови та мислення [167].

Для визначення особливостей мовленнєвої готовності до школи дітей зі зниженим зором нами було проведено констатувальне дослідження. *Метою* констатувального етапу експерименту було вивчення стану мовленнєвої готовності слабозорих дітей до навчання в школі.

Відповідно до поставленої мети були висунуті наступні *завдання*:

- 1) виділення критеріїв та визначення рівнів мовленнєвої готовності до школи дітей дошкільного віку;

2) визначення характерних особливостей мовленнєвої готовності до школи старших дошкільників зі зниженим зором;

3) визначення напрямків корекції мовленнєвого розвитку під час підготовки до школи дошкільників зі зниженим зором.

Дослідження проводилось у спеціальних дошкільних закладах для дітей зі зниженим зором м. Києва №№ 755, 219, Чернігівському дошкільному навчальному закладі № 23 для дітей з вадами зору. У експерименті взяло участь 56 слабозорих дітей. Для виявлення специфіки мовленнєвого розвитку дітей зі зниженим зором до дослідження також були залучені 47 дітей з нормальним зором (дошкільний заклад «ВЕРЕС» Деснянського району м. Києва). Діти, які не відвідували дитячий садок у молодшій та середніх групах, або мали логопедичний діагноз, участь у дослідженні не брали.

При проведенні дослідження ми керувалися гіпотезою про те, що вивчення стану мовленнєвої готовності слабозорих дошкільників до навчання в школі дозволить нам виявити особливості мовленнєвого розвитку слабозорих дітей як складової готовності до школи.

Завдання вирішувались за допомогою таких *методів*: вивчення медичної, логопедичної, офтальмологічної документації; вивчення психолого-педагогічної документації, яка характеризує дітей; педагогічне спостереження (на заняттях вихователя, тифлопедагога, логопеда); бесіда; анкетування батьків дітей; природній експеримент; індивідуальний лабораторний експеримент.

У науково-методичній літературі представлені різноманітні підходи до виділення критеріїв оцінювання мовленнєвої готовності до навчання дітей в школі. Розробку критеріально-рівневої системи оцінювання готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі ми здійснювали, перш за все, відповідно до визначених структурних компонентів (мотиваційно-орієнтаційного, перцептивно-діяльнісного, вербально-комунікативного) та узагальнюючи класифікації критеріїв даного напрямку висвітлені в літературі, також відповідно до навчальних програм.

Відповідно до програм навчання й виховання у дошкільному закладі та школі для дітей зі зниженим зором (програма виховання дітей дошкільного віку "Малятко" (1999 р.) [111], навчально-виховна програма та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей із вадами зору (під ред. Т.П. Свиридчук, 1996 р.) [126], програми для загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (підготовчий – 1 класи) (2005 р.) [121, 151] та ін.), основними критеріями для визначення рівнів мовленнєвої готовності до школи були виділені наступні: слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання); говоріння; комунікація (спілкування з дорослими і однолітками), які враховують всі вимоги зазначених вище програм і охоплюють вимоги до мовленнєвого розвитку старшого дошкільника.

Таким чином, нами були визначені наступні критерії мовленнєвого розвитку старшого дошкільника та їх показники (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії мовленнєвого розвитку старшого дошкільника та їх показники

Слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)	Говоріння	Комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ адекватне сприймання на слух і правильне повторення за педагогом окремих звуків, складів, слів, словосполучень, речень (після декількох прослуховувань); ✓ розуміння і виконання завдання, інструкції педагога; ✓ визначення на слух початку і кінця розповіді, тексту; ✓ відповідь на запитання за змістом прослуханого 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ вимова звуків; ✓ читання напам'ять завчених з голосу педагога творів, з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму; ✓ чітка, правильна вимова і наголошення слова; ✓ правильна вимова слідом за педагогом простої фрази, різних за метою висловлювань, 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ довільність у спілкуванні з дорослими; ✓ довільність у спілкуванні з однолітками; ✓ адекватно сформоване ставлення до себе; ✓ самостійне вживання у власному мовленні нової лексики; ✓ уміння слухати, розуміти

<p>речення; ✓ співвіднесення слова і реального предмету (об'єкту); ✓ правильне називання знайомих та вивчених об'єктів; ✓ впізнавання предмету за його словесним описом; ✓ вибирання з ряду слів зайвого; ✓ групування слів за певними ознаками; ✓ визначення кількості і послідовності слів у реченні (на слух); ✓ складання коротких речень за опорними словами; ✓ визначення на слух і пояснення звуків довкілля; ✓ розрізнення звуків довкілля і звуків мовлення; ✓ впізнавання на слух напрями руху предметів (об'єктів); ✓ виділення за завданням з усного мовлення окремих речень, слів; ✓ поділ слів на склади, визначення їх послідовності у словах; ✓ складання речення на основі виконуваних дій, за малюнками тощо; ✓ відповідь на запитання за змістом прослуханого тексту.</p>	<p>дотримання відповідної інтонації; ✓ усне складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали.</p>	<p>співрозмовника, будувати репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника; ✓ участь у діалозі.</p>
--	---	--

Відповідно до кожного з критеріїв були визначені показники рівнів їх розвитку.

За першим критерієм – **слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)** – було виділено 4 рівні.

Високий рівень характеризується наступними показниками: дитина адекватно сприймає на слух і правильно повторює за дорослим окремі звуки, склади, слова, словосполучення, речення (після декількох прослуховувань); розуміє і виконує завдання, інструкції дорослого; визначає на слух початок і кінець розповіді, тексту; відповідає на запитання за змістом прослуханого речення; співвідносить слово і реальний предмет (об'єкт); правильно називає знайомі та вивчені об'єкти; впізнає предмет за його словесним описом (допускаються помилки, пов'язані з невпізнаванням ознак, які сприймаються лише за допомогою зору); вибирає з ряду слів зайве; групує слова за певними ознаками; визначає кількість і послідовність слів у реченні (на слух); складає короткі речення за опорними словами; визначає на слух і пояснює звуки довкілля; розрізняє звуки довкілля і звуки мовлення; впізнає на слух напрям руху предметів (об'єктів); виділяє за завданням з усного мовлення окремі речення, слова; поділяє слова на склади, визначає їх послідовність у словах; складає речення на основі виконуваних дій, за малюнками адаптованими відповідно до порушення зору тощо; відповідає на запитання за змістом прослуханого тексту.

Достатній рівень характеризується наступними показниками: дитина сприймає на слух і правильно повторює за дорослим окремі звуки, склади, слова, словосполучення, речення з невеликими помилками; розуміє і виконує завдання, інструкції дорослого після декількох повторень; визначає на слух початок і кінець розповіді, тексту з підказкою дорослого; відповідає на запитання за змістом прослуханого речення з підказками; співвідносить слово і реальний предмет (об'єкт); при називанні знайомих та вивчених об'єктів припускається незначних помилок, перекидає слова; впізнає предмет за його словесним описом з підказками дорослого; вибирає з ряду слів зайве з

допомогою без помилок; групує слова за певними ознаками, припускається помилок; визначає кількість і послідовність слів у реченні (на слух) при одному-двох повторях; складає короткі речення за опорними словами; визначає на слух звуки довкілля, при поясненні зазнає труднощів; розрізняє звуки довкілля і звуки мовлення; впізнає на слух напрям руху предметів (об'єктів) після двох-трьох прослуховувань; виділяє за завданням з усного мовлення окремі речення, слова після підказки дорослого; поділяє слова на склади з однією-двома помилками, визначає їх послідовність у словах; з допомогою складає речення на основі виконуваних дій, за малюнками тощо; відповідає на запитання за змістом прослуханого тексту, іноді робить помилки.

Середній рівень характеризується наступними показниками: дитина сприймає на слух і повторює за дорослим окремі звуки, склади, слова, словосполучення, речення з помилками, пропусками, спотвореннями; розуміє і виконує завдання, інструкції дорослого після багаторазових повторень; має труднощі в визначенні на слух початку і кінця розповіді, тексту; відповідає на запитання за змістом прослуханого речення з помилками, перекрученням сюжету; часто не може співвіднести слово і реальний предмет (об'єкт); помиляється при називанні знайомих та вивчених об'єктів; зазнає труднощів при впізнаванні предмету за його словесним описом, навіть тих ознак, які сприймаються за допомогою дотику; при вибиранні з ряду слів зайвого часто помиляється; групує слова за хибними нелогічними ознаками; визначає кількість і послідовність слів у реченні (на слух) при багаторазовому повторенні; складає примітивні короткі речення за опорними словами; при визначенні на слух звуків довкілля зазнає труднощів, часто не може пояснити почуте; розрізняє звуки довкілля і звуки мовлення після декількох прослуховувань; на слух напрям руху предметів (об'єктів) впізнає після багаторазового прослуховування; неправильно виділяє за завданням з усного мовлення окремі речення, слова; поділяє слова на склади з помилками, плутається при визначенні їх послідовності у словах; складає лише прості

примітивні речення на основі виконуваних дій, за малюнками тощо; відповідає лише на деякі запитання за змістом прослуханого тексту, робить багато помилок.

Низький рівень характеризується наступними показниками: дитина майже не сприймає на слух і не повторює за дорослим окремі звуки, склади, слова, словосполучення, речення (потребує декількох прослуховувань); повільно і не завжди правильно виконує завдання за словесною інструкцією; майже не визначає на слух початок і кінець розповіді, тексту, потребує пояснення; відповідає лише на елементарні запитання за змістом прослуханого речення; погано співвідносить слово і реальний предмет (об'єкт), багато разів перепитує і потребує додаткових пояснень; не завжди правильно називає знайомі та вивчені об'єкти; не впізнає предмет лише за його словесним описом, потребує підказок; часто помиляється при вибиранні з ряду слів зайвого; групує слова за неясними і помилковими ознаками; допускає багато помилок у визначенні кількості і послідовності слів у реченні (на слух); складає короткі речення за опорними словами з використанням не всіх запропонованих слів; визначає на слух, але не пояснює звуки довкілля; розрізняє звуки довкілля і звуки мовлення з помилками; впізнає на слух напрям руху предметів (об'єктів) лише з підказками; виділяє за завданням з усного мовлення окремі речення, слова лише з багатьма підказками; не завжди правильно поділяє слова на склади, та погано визначає їх послідовність у словах; складає лише примітивні речення на основі виконуваних дій, за адаптованими малюнками тощо; відповідає на запитання за змістом прослуханого тексту лише з підказками.

По другому критерію – **говоріння** – виділені рівні мають наступні характеристики.

Високий рівень характеризується наступними показниками: дитиною чітко вимовляються всі звуки; читає напам'ять завчені з голосу педагога твори, з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму; правильно вимовляє і наголошує слова; правильно вимовляє слідом за педагогом прості фрази, різні за метою висловлювання, з дотриманням відповідної інтонації; усно

правильно складає зв'язні висловлювання з опорою на допоміжні матеріали (допускаються помилки, пов'язані з відповідним порушенням зору).

Достатній рівень характеризується наступними показниками: дитина не вимовляє один-два звуки; напружено читає напам'ять завчені з голосу дорослого твори, допускає несуттєві помилки у дотриманні відповідної інтонації, темпу і ритму; правильно вимовляє слова, але не всі слова правильно наголошує; правильно вимовляє сказану педагогом просту фразу, різні за метою висловлювання, дотримується відповідної інтонації лише з допомогою дорослого; правильно усно складає зв'язні висловлювання з опорою на допоміжні матеріали лише з допомогою дорослого.

Середній рівень характеризується наступними показниками: дитиною спотворюються або замінюються багато звуків; дитина спотворено читає напам'ять завчені з голосу дорослого твори, відчуває труднощі у дотриманні відповідної інтонації, темпу і ритму; багато слів неправильно вимовляє і наголошує; неправильно вимовляє в сказаній педагогом простій фразі три-чотири слова, інтонація майже не дотримується; при усному складанні зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали (серія малюнків, сюжетна картинка), розповідь дитиною оформлюється граматично неправильно, присутні далекі вербальні парафазії (неправильне використання окремих слів), сюжет не завжди відповідає запропонованому допоміжному матеріалу.

Низький рівень характеризується наступними показниками: дитиною спотворюються або замінюються велика кількість звуків; вона читає напам'ять завчені з голосу дорослого твори лише з частими повтореннями педагога, інтонація не дотримується; нечітко вимовляє і наголошує слова; при вимові сказаної педагогом простої фрази робить помилки, не дотримується відповідної інтонації; складає усно примітивні зв'язні висловлювання з опорою на допоміжні матеріали.

Третій критерій – **комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)** – має такі рівневі характеристики.

Високий рівень характеризується наступними показниками: дитина доволіно спілкується з дорослими; доволіно спілкується з однолітками з нормальним зором; доволіно спілкується з однолітками з порушеним зором; у дитини адекватно сформоване ставлення до себе; вона самостійно вживає у власному мовленні нову лексику; уміє слухати, розуміє співрозмовника, будує репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника; бере участь у діалозі.

Достатній рівень характеризується наступними показниками: дитина охоче спілкується з дорослими, але не часто проявляє ініціативу; з однолітками з нормальним зором спілкується частіше з їх ініціативи; з однолітками з порушеним зором спілкується охоче; у дитини трохи завищена або занижена самооцінка; вона рідко самостійно вживає у власному мовленні нову лексику; уміє слухати, розуміє співрозмовника, але будує репліки, не завжди пов'язані за змістом з репліками співрозмовника; бере участь у діалозі зі спонукання дорослого.

Середній рівень характеризується наступними показниками: дитина спілкується з дорослими за умови крайньої необхідності; уникає спілкування з однолітками з нормальним зором; з однолітками з порушеним зором спілкується з їх ініціативи; у дитини сильно завищена або занижена самооцінка; вона майже не вживає самостійно у власному мовленні нову лексику; слухає не уважно, не завжди розуміє співрозмовника, будує репліки, часто не пов'язані за змістом з репліками співрозмовника; бере участь у діалозі тільки при безпосередньому зверненні.

Низький рівень характеризується наступними показниками: дитина не спілкується за власним бажанням з дорослими; не спілкується за власним бажанням з однолітками ні з нормальним зором, ні з порушеним; ставлення до себе у дитини неадекватне; вживає у власному мовленні нову лексику лише з прохання педагога; погано розуміє співрозмовника, часто відволікається і потім будує репліки, не пов'язані за змістом з репліками співрозмовника; не бере участь у діалозі за власним бажанням.

Крім діагностичних методик ми застосовували метод педагогічного спостереження за дітьми під час занять тифлопедагога, вихователя, логопеда, з метою визначення мовленнєвої поведінки дітей у звичному для них колі спілкування. Результати фіксували в спеціально розробленій таблиці. В ній зазначалися ППБ дитини та фіксувалися такі показники, як: довільність у спілкуванні з дорослими; довільність у спілкуванні з однолітками; самостійність участі у діалозі; ініціативність у початку розмови, гри (додаток А).

Особлива увага під час педагогічного спостереження приділялася спілкуванню і поведінці з однолітками (рівень розвитку колективної гри: чи бере участь в грі за власною ініціативою тощо).

З метою виявлення комунікативних здібностей дітей проводилися бесіди на різноманітну тематику. Для вивчення динаміки розвитку мовлення дітей вивчалася логопедична та психолого-педагогічна документація за період двох попередніх років перебування дітей в дошкільному закладі.

Для визначення залежності мовленнєвого розвитку від умов виховання в сім'ї було проведено анкетування батьків. Батьки заповнювали спеціально розроблений бланк з питаннями і варіантами відповідей (додаток Б).

Окремі показники мовленнєвого розвитку досліджувалися за допомогою ряду методик та завдань, адаптованих щодо зорових можливостей дітей: гостроти, поля зору, кольоророзрізнення тощо, а також психоневрологічних особливостей дітей з порушеннями зору. Під час проведення експерименту також враховувались зовнішні фактори, такі, як час проведення дослідження, поведінка дослідника, настрій дитини та ін.

Також в процесі дослідження нами фіксувався весь процес виконання дитиною завдання: реакція дитини на запропоноване завдання, чи уточнює завдання перед виконанням, чи звертається за допомогою до дорослого або когось з однолітків, чи застосовує вольові зусилля при виконання складних завдань тощо.

При проведенні діагностики ми дотримувались основних тифлопедагогічних вимог:

- зміст і форма подання матеріалу має відповідати віковим і зоровим можливостям дітей;
- матеріал повинен бути представлений у цікавій та доступній формі;
- матеріал повинен бути включений у звичні для дитини види діяльності.

Тифлопедагогічне обстеження ми розпочинали зі встановлення контакту з дитиною.

Слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання) досліджувалось окремо по кожному показнику за допомогою діагностичних методик, адаптованих до можливостей зорового сприймання дітей з порушеннями зору.

Адекватне сприймання на слух і правильне повторення за педагогом окремих звуків, складів, слів, словосполучень, речень (після декількох прослуховувань) досліджувалося нами за допомогою методики вивчення стану фонетичного аналізу дитини. Дослідник пропонував дитині записати кілька слів, але не літерами, а кружечками; скільки звуків у слові, стільки потрібно намалювати і кружечків. Вимовлялися наступні слова: розум, сік, ваза, сосна, зірка. Час на малювання одного слова дітям зі зниженим зором нами було збільшено з 20 (в нормі) до 40 секунд.

Якщо всі схеми виконані правильно, то вважалось, що дитина має високий рівень розвитку фонетичного аналізу. Якщо виконані правильно три схеми – вона має достатній рівень розвитку фонетичного аналізу. Якщо виконано правильно лише одне-два слова – середній рівень розвитку фонетичного аналізу. Якщо дитина не впоралася із завданням – низький рівень розвитку фонетичного аналізу.

Обстеження стану фонематичного слуху та сприймання проводилося за допомогою наступної методики: дитині пропонувався певний набір картинок з зображенням різноманітних предметів, тварин, овочів тощо. Завдання:

«Називай кожну картинку, якщо в її назві є звук [ш], поклади це зображення ось сюди». У набір картинок включено було не тільки ті з них, в назві яких є заданий звук, але і картинки, назви яких містять звуки, близькі до заданого за артикуляційно-акустичними ознаками. Орієнтовний набір картинок: шапка, шарф, куля, курінь, душ, матрешка, шишка, кішка, груша, жук, журнал, пожежник, шітка, собака, слон, ваги. Картинки були адаптовані до особливостей зорового сприймання дітей.

У ході виконання дитиною цього завдання особлива увага зверталася на наступні моменти: чи пам'ятає дитина інструкцію у процесі роботи або постійно уточнює наявність якого звуку вона повинна визначати, чи відбирає картинку, в назві яких немає заданого звуку, чи визначає наявність заданого звуку тільки в початковій позиції або також у позиціях середини і кінця слова.

Якщо дитина відібрала тільки ті картинки, в назвах яких звук [ш] знаходиться в початковій позиції, то давалася наступна інструкція: «Ти вірно вибрав ці картинки, але деякі ти пропустив і залишив ось тут. Зараз послухай, я назву картинку ще раз, а ти будеш говорити – є звук [ш] чи ні». Таким чином, опускалися на «сходинку» нижче, пропонуючи дитині визначити наявність звуку, спираючись не на власну вимову, а на сприймання слова на слух. Дослідник повинен злегка інтонаційно виділити звук [ш] «ш-шапка».

Якщо при першій спробі самостійно дитина відклала поряд з картинками, назви яких містять звук [ш], картинку, назви яких містять звук [ж] або [з], то вдавалися до допомоги: «Ти старався, але серед картинок, які ти вибрав, є зайві, зараз я буду називати всі відкладені тобою картинку, а ти будеш говорити – є звук [ш] чи ні, можеш після мене повторювати слова». При проголошенні ми інтонаційно виділяли в словах звуки [ш], [ж], [з].

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень розвитку фонематичного сприймання. Якщо дитина самостійно виділяла звук на початковій позиції і могла виділити звук в середині та кінці слова за допомогою дослідника – достатній рівень розвитку фонематичного сприймання. Якщо дитина виділяла звук лише з позиції початку

слова після допомоги – середній рівень розвитку фонематичного сприймання. Якщо дитина не виконувала завдання навіть з допомогою дослідника (розкладала картинки, не керуючись запропонованим принципом), то вважалося, що вона має низький рівень розвитку фонематичного сприймання.

Також нами використовувалось як альтернативне або додаткове завдання визначення на слух якими звуками відрізняються слова.

Дитині зачитувались пари слів, а вона повинна була визначити якими звуками вони відрізняються та назвати ці звуки. Відповідь дитина давала після кожної зачитаної пари, всього було 4 пари (коза-коса, гонка-голка, дочка-бочка, день-пень).

Відповідно, якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалося, що вона має високий рівень. Якщо була допущена одна помилка – достатній рівень. Якщо допущено дві-три помилки – середній рівень. Якщо дитиною не дано жодної правильної відповіді – низький рівень.

Для вивчення *розуміння і виконання завдання, інструкції педагога; визначення на слух початку і кінця розповіді, тексту* застосовувалася методика «Графічний диктант».

Ця методика дозволила виявити вміння дитини виконувати завдання дорослого, які сприймаються на слух, а також можливість самостійно виконати потрібне завдання за зразком. У якості першого завдання нами пропонувалося дитині намалювати візерунки, конфігурація яких сприймається дитиною на слух, по клітинках зошита. В якості другого завдання дитині пропонувалося продовжити самостійно візерунок, складений з елементів, що повторюються, який до цього (у першому завданні) вона малювала під диктовку. При аналізі результатів дії під диктовку і самостійне продовження візерунка оцінювалися нами окремо. Загалом було 5 завдань на кожному етапі. Час, витрачений на малювання, нами не враховувався як критерій, тому що дітям зі зниженим зором потрібно значно більше часу, щоб зорієнтуватися на аркуші паперу і намалювати заданий візерунок.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень розуміння і виконання завдання, інструкції педагога. Якщо допущена одна помилка – достатній рівень. Якщо допущено дві-три помилки – середній рівень розуміння і виконання завдання, інструкції педагога. Якщо допущено більше помилок – низький рівень.

Показники – *відповідь на запитання за змістом прослуханого речення та відповідь на запитання за змістом прослуханого тексту* – досліджувались за допомогою наступного завдання.

Дослідник зачитував дитині оповідання, яке мало назву «Хуртовина» (автор В.О. Сухомлинський).

«Зранку першокласник Толя вийшов з будинку. Надворі була хуртовина. Грізно шуміли дерева. Злякався хлопчик, став під тополею і думає: «Не піду до школи. Страшно». Тут він побачив Сашка, що стояв під липою. Сашко жив неподалік, він теж збирався до школи й теж злякався. Хлопчики побачили один одного, їм стало радісно. Вони побігли назустріч, узялися за руки і разом пішли до школи. Хуртовина вила, свистіла, але вона вже не була страшною».

Після того, як дитина прослухала оповідання, їй пропонували дати відповіді на запитання:

1. Про кого йшлося в оповіданні?
2. У якому класі вчилися хлопчики?
3. Від чого хлопчикам стало радісно?

Якщо дитина правильно відповіла на всі запитання, то вважалось, що вона має високий рівень розуміння сприйнятого на слух. Якщо дитина правильно відповіла тільки на два запитання – достатній рівень. Якщо дитина правильно відповіла тільки на одне запитання – середній рівень розуміння сприйнятого на слух. Якщо не змогла відповісти зовсім – низький рівень розуміння. Перед тим, як визначити низький рівень дитини по виконанню даного завдання, дослідник визначав чи не пов'язане це з тим, що дитина не запам'ятала оповідання, або відволіклася під час прослуховування. В такому

випадку оповідання зачитувалось ще раз і лише після цього дитині задавалися запитання.

Показник *співвіднесення слова і реального предмету (об'єкту)* досліджувався разом з показником *впізнання предмету за його словесним описом* за допомогою завдання, де дитина мала дати відповіді на запитання.

Дослідник зачитував дитині запитання, а вона мала правильно підібрати слова до кожного із запропонованих питань.

Що буває: кислим, швидким, червоним, м'яким?

Хто вміє: стрибати, плавати, гарчати, співати?

Що робить: риба, літак, жаба, машина?

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень впізнання предмету за його словесним описом. Якщо вірні відповіді складали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді складали 40-60% – середній рівень впізнання. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Показник *вибирання з ряду слів зайвого* досліджувався разом з показником *правильного називання знайомих та вивчених об'єктів* за допомогою завдання на вибирання зайвого малюнку у кожному ряду.

Дитині пропонувалося знайти зайвий малюнок у кожній серії з чотирьох карток. Перед початком виконання завдання дитині давали підказку, що вона має звертати увагу на перший звук кожного слова. Дитина повинна була визначити слова, що починаються з іншого звуку. Для методики використовувалась адаптований до стану зору дитини набір серій картинок.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень за заданим показником. Якщо вірні відповіді складали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді складали 40-60% – середній рівень впізнання. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Для визначення стану розвитку *групування слів за певними ознаками* застосовувалося декілька методик, які доповнювали одна одну.

Відповідно до завдань першої методики, яка мала назву «Добери протилежні за значенням слова», дитина повинна була правильно дібрати протилежне за значенням слово до кожного із запропонованих. Помилкою вважалася відповідь на зразок: «голосний – неголосний». Приблизний набір слів: повільно – швидко, день – , гарячий – , товстий – , добрий – .

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень розвитку групування слів за ознакою антонімічності. Якщо вірні відповіді складали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді складали 40-60% – середній рівень впізнавання. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Наступна методика мала назву «Чим схожі предмети – чим відрізняються». Дитині пропонувалося розглянути пари картинок. Вона мала самостійно назвати 4-5 ознак подібності та ознак, за якими предмети на малюнках відрізняються. Час на розглядання малюнку для слабозорих дітей збільшувався відповідно до діагнозу зорового захворювання.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень розвитку групування слів за ознаками подібності. Якщо вірні відповіді складали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді складали 40-60% – середній рівень впізнавання. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Остання методика за заданим показником мала назву «Як назвати одним словом». Вона допомагала виявити вміння дитини узагальнювати. Пропонувалися такі набори знайомих слів:

ворона, горобець, сорока, синиця –

береза, липа, дуб –

яблуко, груша, мандарин –

малина, смородина, суниця –

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень розвитку вміння узагальнювати. Якщо вірні відповіді складали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді складали 40-60% –

середній рівень впізнавання. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Для дослідження показника *визначення кількості і послідовності слів у реченні (на слух)* використовувалась методика «Скільки слів у реченні?», призначена для перевірки усвідомлення дітьми словесного складу речення. До експерименту допускалися діти, що володіють елементарними операціями рахунку (оскільки досліджувались лише ті діти, які відвідували в попередні роки дошкільний заклад, то всі мали відповідні навички). Дитині пропонувалося визначити кількість слів у реченні, прочитаному експериментатором, і назвати кожне слово.

Правильною є відповідь, у якій названі всі слова. Усього експериментатором зачитується шість речень, що розрізняються за обсягом (від двох до шести слів), а отже, і за важкістю визначення їх лексичного складу.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень усвідомлення словесного складу речення. Якщо допущена одна помилка – достатній рівень. Якщо допущено дві-три помилки – середній рівень. Якщо допущено більше помилок, то вважалось, що вона має низький рівень.

Для визначення показника *складання коротких речень за опорними словами* ми скористалися методикою «Склади речення». Дитині зачитувалися слова, написані на картках (чотири-п'ять слів), і вона мала скласти з них речення.

Якщо вона швидко (протягом хвилини) складала речення, застосовуючи всі названі слова, вважалось, що вона має високий рівень за заданим показником. Якщо дитина самостійно складала речення, але губила слова або допускала помилки у порядку слів у реченні, ми відносили її до групи з достатнім рівнем розвитку. Якщо дитина самостійно не могла скласти речення, але складала його за допомогою підказок дослідника, то вважалось, що вона має середній рівень. Якщо дитина не могла скласти речення навіть за допомогою підказок дослідника, ми фіксували низький рівень.

Показники *визначення на слух і пояснення звуків довкілля та розрізнення звуків довкілля і звуків мовлення* досліджувалися за допомогою звукозаписів. На записах були звуки вулиці, лісу, шум моря, водоспаду тощо. За першим критерієм дитина мала назвати, який саме звук вона чує та пояснити, де його можна почути. По другому критерію давалися звукозаписи розмови та звуків довкілля. Дитина мала відрізнити, де звуки мовлення, а де звуки довкілля, а також на записах, де розмова відбувалася на фоні звуків довкілля, пояснити де саме відбувається розмова та переказати про що вона.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень розрізнення, визначення на слух та пояснення звуків мовлення та довкілля. Якщо вірні відповіді складали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді складали 40-60% – середній рівень розрізнення. Якщо вірних відповідей було менше 30%, то вважалось, що вона має низький рівень.

Наступний показник *впізнавання на слух напряму руху предметів (об'єктів)* досліджувався нами за допомогою ігрових вправ з предметами, які можуть самостійно рухатися після запуску (озвучений м'яч, машинка тощо). Дитина заплющувала очі та мала на слух здогадатися, в який бік рухається заданий предмет. Всього запусків було 6 в різні сторони.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень впізнавання на слух напряму руху предметів. Якщо вірні відповіді складали 70-80%, то вважалось, що вона має достатній рівень. Якщо вірні відповіді складали 40-60%, то вважалось, що вона має середній рівень впізнавання. Якщо вірних відповідей було менше 30%, то вважалось, що вона має низький рівень.

Ще одним показником критерію слухання-розуміння є *виділення за завданням з усного мовлення окремих речень, слів*.

Досліджували цей показник за допомогою методики «Звукові хованки». На початку дослідження ми розповідали дитині, що всі слова складаються зі звуків, які ми вимовляємо, і тому люди можуть чути та вимовляти слова. Для прикладу вимовлялося кілька голосних і приголосних звуків. Потім дитині

пропонувалося пограти в «хованки» зі звуками. Умови гри: кожен раз домовляються, який звук треба шукати, після чого експериментатор називає дитині різні слова, а та повинна сказати є чи ні розшукуваний звук у слові.

Ми пропонували по черзі шукати звуки: «о», «а», «ш», «з». Всі слова вимовлялися дуже чітко, виділяючи кожен звук, а голосні звуки навіть затягувались («загублений» голосний звук повинен стояти під наголосом). Також пропонувалося дитині, щоб вона сама виголосила слідом за експериментатором слово і послухала його. В деяких випадках слово повторювалось кілька разів.

На бланку фіксувалися правильні і помилкові відповіді, а потім аналізувався спосіб виконання завдання. Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень розвитку за даним показником. Якщо вірні відповіді склали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді склали 40-60% – середній рівень впізнавання. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Показник *поділу слів на склади, визначення їх послідовності у словах* досліджувався за допомогою набору карток зі словами. Набір включав десять слів з різною кількістю складів (ваза, морозиво, сік, цукерка, чашка, коза, листок, собака, дим, лопата). Дитина мала прочитати слова, назвати склади та визначити їх послідовність.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень розвитку за даним показником. Якщо вірні відповіді склали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді склали 40-60% – середній рівень впізнавання. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Останні показники критерію «слухання-розуміння» – *складання речення на основі виконуваних дій, за малюнками тощо та вміння відповідати на запитання за змістом прослуханого тексту* – досліджувалися разом з іншими показниками з критерію «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)», тому вони будуть розглянуті далі.

Критерій «говоріння» також досліджувався окремо за кожним показником за допомогою діагностичних методик, адаптованих до можливостей зорового сприймання дітей з порушеннями зору та особливостей їх психофізичного розвитку.

Перший показник *вимова звуків* досліджувався нами за допомогою методики «Назви всі зображені предмети». Дитині пропонувалися серії малюнків предметів, назви яких містять певний звук. Дитина повинна чітко та правильно вимовляти всі звуки.

Якщо дитина чітко вимовляла всі звуки, то вважалося, що вона має високий рівень. Якщо виникають труднощі при вимові одного зі звуків, то вважалося, що вона має достатній рівень. Якщо виникають труднощі при вимові 2-4 звуків, то вважалося, що вона має середній рівень. Якщо виникають труднощі при вимові більше, ніж 4 звуків, то вважалося, що вона має низький рівень.

Також використовувалось завдання «Яке слово ти чуєш?». Дослідник пропонував дитині прослухати слова і вимовити вслід за ним окремо кожен звук.

л — и — с

ч — а — п — л — я

к — о — с — а

б — о — ч — к — а

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалося, що вона має високий рівень за показником вимови звуків. Якщо допущена одна помилка, то вважалося, що вона має достатній рівень. Якщо допущено дві-три помилки – середній рівень. Якщо допущено більше помилок – низький рівень.

Для визначення показника *чіткої, правильної вимови та наголошення слова* ми використовували декілька завдань. Перше завдання – «Поясни значення слів». Дослідник зачитував дитині слово та пропонував пояснити його значення. Перед виконанням цього завдання дитині пояснювалось на прикладі слова «стілець», як його виконувати. Пояснюючи, дитина повинна була назвати групу, до якої належить цей предмет (стілець належить до меблів), сказати, з

чого виготовлений даний предмет (стілець виготовлений із дерева), і пояснити, для чого він потрібен (стілець потрібен для того, щоб на ньому сидіти).

Запропоновані були такі слова: зошит, літак, олівець, стіл.

Якщо дитина пояснила правильно всі 4 слова, то вважалось, що вона має високий рівень розвитку. Якщо пояснила правильно 2-3 слова, то вважалось, що вона має достатній рівень. Якщо дитина пояснила правильно не більше 1 слова – середній рівень. Якщо не змогла пояснити жодного слова – низький рівень.

Наступне завдання – «Чітко повтори кожне слово». Дитині проговорювалися слова, які вона мала повторити вслід за дослідником: літак, пілосос, заєць, курча, огірок, шапка, шишка, очерет, щука, ящірка, жираф, їжаки, картина, паркан, ключ, стілець, чашка, бочка, м'яч.

Якщо дитина чітко повторила всі слова, то вважалось, що вона має високий рівень за заданим показником. Якщо вірні відповіді склали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді склали 40-60% – середній рівень впізнавання. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Методика «Виправ помилки» дозволяла перевірити те, як дитина володіє нормами орфоепії (вимови) і словотворення. В якості мовного матеріалу використовуються продукти словотворчості дітей-дошкільнят. Перед дітьми ставилось завдання знайти можливі помилки у словах і фразах, які зачитує експериментатор («жаркість», «мене кожен день прокидають рано» і т.п.). Матеріал містить як помилкові, так і вірні словоформи, словосполучення та фрази. Всього перевірочних конструкцій п'ять.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень володіння словотворенням. Якщо вірні відповіді склали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді склали 40-60% – середній рівень. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Для діагностики показників *читання напам'ять завчених з голосу педагога творів, з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму та правильної вимови слідом за педагогом простої фрази, різних за метою*

висловлювань, дотримання відповідної інтонації було використано невеличкі оповідання та речення, доступні для розуміння дитиною. Результати оброблялися якісно і діти розподілялися за рівнями.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалося, що вона має високий рівень. Якщо вірні відповіді складали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді складали 40-60% – середній рівень. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Показник *усного складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали* досліджувався за допомогою наступних методик.

Перша застосована методика: «Слово – картинка».

Дитині пропонувався стимульний матеріал: слова (гра, літо, море, ліс, обід, праця, школа), відповідні предметні зображення (матрешка, сонце, кораблик, гриб, ложка, молоток, портфель, додатково – зірка).

На початку експериментатор переконувався в тому, що всі предметні зображення знайомі дитині. Потім дитині давалася інструкція: до кожної названої експериментатором речі необхідно підібрати відповідну картинку з тим, щоб краще її запам'ятати. Якщо дитина відчувала труднощі при виборі картинки, їй надавалася навчальна допомога для пояснення принципу підбору картинки до слова. Після кожного зробленого дитиною вибору пропонувалось його обґрунтувати, тобто знайти асоціативний зв'язок. Після того, як був зроблений вибір картинок до всіх слів, дитині ставилось 2-3 питання відволікаючого характеру, а потім пропонувалось за картинками відтворити слова, які запам'ятовувалися.

При оцінюванні даного показника до уваги брали наступні чинники:

- 1) самостійність вибору асоціативної пари;
- 2) змістовність пояснення дитиною вибору асоціативної пари;
- 3) точність відтворення слова по опорному зображенню.

Ця методика дозволяла діагностувати сформованість у дитини здібності до абстрагування.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень готовності за даним показником. Якщо вірні відповіді склали 70-80% – достатній рівень. Якщо вірні відповіді склали 40-60% – середній рівень. Якщо вірних відповідей було менше 30% – низький рівень.

Методика «Прочитай слова – склади з них речення». Дитині пропонувалися кольорові картки з написаними на них словами. Вона мала скласти за ними речення.

Якщо дитина швидко складала речення, застосовуючи всі слова з карток, вважалось, що вона має високий рівень. Якщо вона самостійно складала речення, але губила слова або допускала помилки у порядку слів у реченні, то вважалось, що вона має достатній рівень розвитку. Якщо дитина самостійно не могла скласти речення, але складала його за допомогою підказок дослідника – середній рівень. Якщо дитина не могла скласти речення навіть за допомогою підказок дослідника – низький рівень.

Методика «Вигадай оповідання». Дитині пропонувалося вигадати оповідання на тему «Дитячий садок». За потреби давалися навідні запитання: «Що в цьому оповіданні могло відбутися?», «Хто міг би бути його героєм?».

Якщо дитина самостійно складала оповідання з шести-семи речень, то вважалось, що вона має високий рівень. Якщо складала докладне оповідання із семи речень – достатній рівень розвитку. Якщо складала зв'язне, але коротке оповідання з простих речень – середній рівень розвитку. Якщо не могла скласти оповідання – низький рівень.

Методика «Оповідання». Дитині пропонувався малюнок, який вона мала розглянути і скласти за ним оповідання. Дитина повинна була дати назву оповіданню і досить повно відобразити сюжет малюнка, користуючись при цьому складними реченнями. Оповідання повинно було складатись щонайменше із семи речень.

Якщо дитина самостійно складала оповідання з шести-семи речень, то вважалось, що вона має високий рівень. Якщо складала детальне оповідання із семи речень з підказками дорослого – достатній рівень розвитку. Якщо

самостійно складала зв'язне, але коротке оповідання з простих речень – середній рівень розвитку. Якщо складала коротке оповідання з одного-двох речень і за допомогою підказок – низький рівень складання зв'язних висловлювань.

Останній критерій **«комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)»** був досліджений окремо за кожним показником за допомогою діагностичних методик, адаптованих до можливостей зорового сприймання дітей з порушеннями зору, та педагогічних спостережень.

За показником *довільності у спілкуванні з дорослими* проводилось спостереження під час проведення діагностики, під час занять і вільного часу дітей.

Показник *довільності у спілкуванні з однолітками* досліджувався під час колективних ігор та вільного часу дітей.

Наступний показник – *самостійність вживання у власному мовленні нової лексики* – досліджувався за допомогою методики «Мислення і мовлення». За допомогою цієї методики виявлявся рівень розвитку мовлення дитини і мислення.

Дослідник пропонував дитині серію малюнків зі словами: «Розглянь малюнок і поясни, що ти бачиш на ньому». Дитина повинна була збудувати розповідь за малюнком, описуючи побачене на ньому, розкриваючи зміст кожного малюнка. Малюнки були спеціально адаптовані до можливостей зорового сприймання дітей. Час на розглядання кожного малюнка за вказаною методикою – 10-20 секунд. Для дітей зі зниженим зором він був збільшений до 1 хвилини.

Дитина самостійно розкривала зміст малюнка, будуючи невеличку розповідь, яка відображає її розуміння змісту ілюстрації – високий рівень розвитку мовлення дитини. Дитина мала певні труднощі у побудові зв'язної розповіді, проте вона успішно відповідала на послідовно поставлені запитання – достатній рівень розвитку мовлення дитини. Дитина мала певні труднощі у побудові зв'язної розповіді, на послідовно поставлені запитання відповідала з

затримкою і допомогою дорослого – середній рівень. Дитина перераховувала предмети чи явища на малюнку, у мовленні допускала багато помилок, речення незакінчені – низький рівень.

Показник *уміння слухати, розуміння співрозмовника, будувати репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника* досліджувався разом з показником *складання речення на основі виконуваних дій, за малюнками тощо наступним чином.*

Перша застосована методика «Послідовність подій» була призначена для дослідження розвитку мовлення, логічного мислення і здатності до узагальнення.

В якості експериментального матеріалу використовувались три сюжетні картинки, що пред'являлися в неправильній послідовності. Дитина повинна була зрозуміти сюжет, побудувати правильну послідовність подій та скласти за картинками розповідь, що неможливо без достатнього розвитку логічного мислення та здатності до узагальнення. Усна розповідь показувала рівень розвитку мовлення майбутнього першокласника: як він будує фрази, чи вільно володіє мовою, який його словниковий запас і т. д.

Інструкція: «Подивися, перед тобою лежать малюнки, на яких намальовано якусь подію. Порядок малюнків переплутався, і тобі треба здогадатися, як їх поміняти місцями, щоб стало ясно, що намалював художник. Подумай, переклади картинку, як ти вважаєш за потрібне, а потім склади за ними розповідь про ту подію, яка тут зображена».

Завдання складалося з двох частин:

- 1) викладання послідовності картинок;
- 2) усна розповідь за ними.

Можливий варіант, коли при неправильному викладанні малюнків у певній послідовності дитина, тим не менш, складає логічну версію розповіді. Таке виконання завдання розглядалося як виконане на високому рівні.

Якщо дитина правильно визначала послідовність, але не змогла скласти гарної розповіді, то їй ставилося кілька запитань, щоб уточнити причину

утруднення. Так, дитина могла інтуїтивно розуміти сенс намальованого, але їй не вистачало конкретних знань для пояснення того, що вона бачить. Інколи майбутньому першокласнику не вистачало словникового запасу для пояснення того, що відбувається на малюнках. Точні питання експериментатора дозволяли зрозуміти причину поганої розповіді.

Складання розповіді за допомогою додаткових запитань розцінювалось як виконання завдання на достатньому рівні. Якщо дитина правильно знайшла послідовність, але не змогла скласти розповіді навіть за допомогою додаткових запитань, то таке виконання завдання розглядається як виконане на середньому рівні. Особливо уважно розглядалися випадки, коли мовчання дитини обумовлювалось особистісними причинами: страх спілкування з незнайомими людьми, боязнь допустити помилку, яскраво виражена невпевненість у собі тощо.

Вважалося, що дитина не впоралася із завданням і отримала низький рівень, якщо:

- 1) не змогла знайти послідовність малюнків і відмовилася від оповідання;
- 2) за знайденою нею самою послідовністю малюнків склала нелогічну розповідь;
- 3) складена дитиною послідовність не відповідає розповіді (за винятком тих випадків, коли дитина після уточнюючого питання дорослого змінювала послідовність на відповідну розповіді);
- 4) кожний малюнок розповідався окремо, сам по собі, не пов'язано з іншими – в результаті не виходило оповідання;
- 5) на кожному малюнку просто перераховувались окремі предмети.

Важливо зазначити, що якщо експериментатор стикається з феноменами, описаними у 4-му і 5-му пунктах, то необхідна ретельна перевірка інтелектуальних здібностей дитини, оскільки неможливість пов'язати події воедино (4), а тим більше поєднати окремі предмети на одній картинці в цілісну композицію (5) можуть свідчити про несформованість узагальнення, що у віці 6-7 років, за даними патопсихології, спостерігається при затримці психічного

розвитку або навіть розумовій відсталості (І.М. Соловйов, 1953; З.Д. Забрамна, 1985).

Опис зображення шляхом перерахування окремих предметів означає примітивний рівень розвитку мовлення дитини, непрямим чином відображає рівень синкретичного мислення, тобто мислення цілими ситуаціями, цілими зв'язковими частинами, властивий дітям у ранньому онтогенезі (Л.С. Виготський, 1983). Синкретичне узагальнення, за Л.С. Виготським, включає у себе цілий ряд зовні пов'язаних, але внутрішньо не об'єднаних між собою об'єктів, усі разом і кожен окремо з яких можуть називатися одним і тим же словом.

Наступна методика «Візерунок» створена для роботи в групі і дозволяла виявляти сформованість у дітей показника *уміння слухати, розуміти співрозмовника*, а також вміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилу. Як стимульний матеріал використовуються геометричні фігури, розташовані в 3 ряди, один під іншим.

Верхній ряд – трикутники, середній – кружечки, нижній – квадрати.

Правильно виконати завдання дитина могла тільки у разі дотримання правила роботи: з'єднувати трикутники і квадрати через рядок кружечків. Після навчання способу дії дитині пропонувався диктант, у якому вказувалось, які фігури і в якому порядку треба з'єднувати. Експеримент складався з трьох серій, що відрізняються одна від одної конфігурацією візерунка.

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалось, що вона має високий рівень по заданому показнику. Якщо допущена одна помилка – вона має достатній рівень. Якщо допущено дві-три помилки – середній рівень. Якщо допущено більше помилок – низький рівень.

Методика «Що значить слово, словосполучення» спрямована на перевірку *пасивного лексичного запасу дітей* і дозволяє перевірити в основному знання книжкової лексики. Дитині зачитували коротку розповідь, роблячи між реченнями паузи. Якщо під час читання дитина чує незнайоме слово, то вона, за інструкцією, повинна зупинити експериментатора і запитати, що означає це

слово. По закінченні читання експериментатор ставив питання про значення ряду слів, незалежно від того, питала чи не питала про них дитина. Правильною була відповідь, в якій дитина давала тлумачення слова, адекватне його значенню. При цьому вона може користуватися жестикуляцією поряд зі словами (комунікативна ситуація дає їй це право).

Якщо дитина не припустилася жодної помилки, то вважалося, що вона має високий рівень пасивного лексичного запасу слів. Якщо допущена одна помилка – вона має достатній рівень. Якщо допущено дві-три помилки – середній рівень. Якщо допущено більше помилок – низький рівень.

Показник *ініціативності участі у діалозі* досліджувався за допомогою методу бесіди. У результаті проведення правильно побудованої бесіди можна визначити рівень мотиваційної готовності до школи, уявлення про школу та співвідношення уявлень і бажання навчатися.

Дослідник ставив нескладні запитання на тему, близьку до життєвих інтересів дитини:

- ✓ Чи хочеш ти ходити до школи?
- ✓ Чому?
- ✓ Що ти знаєш про школу?
- ✓ Чи маєш братів і сестер, які вже ходять до школи?
- ✓ Чи розповідали вони тобі щось про школу?
- ✓ Як ти думаєш, що гарного, цікавого буде в школі?
- ✓ Хто буде тебе навчати у школі?
- ✓ Навіщо у школі дзвоник?

По тому, як дитина давала відповіді на запитання можна було судити про ініціативність участі в діалозі. Якщо дитина неохоче відповідала на запитання, даючи односкладні відповіді, то її рівень можна охарактеризувати як низький. Якщо дитина відповідала короткими реченнями по суті запитання, не вдаючись в подробиці, то в неї фіксувався середній рівень розвитку по даному показнику. Повні відповіді на запитання, деякі з яких самостійно доповнені подробицями, давали підставу віднести рівень дитини до достатнього. Якщо дитина активно

брала участь у бесіді, відповідала розгорнуто, самостійно (за власною ініціативою) доповнювала свою відповідь подробицями, про які не йшла мова у запитанні, то її рівень вважався високим.

Крім того, дана методика дозволяла виявити рівень мотиваційної готовності та бажання навчатися.

Якщо дитина давала відповіді, в яких бажання йти до школи, стати школярем, вчитися поєднувалось з адекватним уявленням про школу («Усім потрібно навчатися в школі, щоб, коли виростеш, добре працювати», «Хто добре навчається в школі, той зможе стати лікарем, учителем, бізнесменом, юристом»), то вважалось, що вона має високий рівень готовності. Якщо відповіді, в яких бажання йти до школи, прагнення стати школярем були пов'язані з поверховим уявленням про школу, з окремими яскравими враженнями, неістотними для вимог школи («В школі цікаво, там багато дітей», «Мені вже купили форму і портфель»), то вважалось, що вона має достатній рівень готовності. Якщо відповіді свідчили і про начебто правильне уявлення дітей про вимоги, які ставить школа, і водночас викривали їхні побоювання, навіть острах («Я боюся, що не почую (не побачу), що говорить учителька», «Я, напевне, не зумію зробити те, що вчителька каже»), то вважалось, що вони мали середній рівень готовності. Якщо дитина виказувала небажання йти до школи, не пояснюючи причин відмови, то вважалось, що вона має низький рівень готовності.

Показник *адекватного ставлення до самого себе* вивчався за допомогою методики «Який Я» (Р.С. Немов).

Ця методика була призначена для визначення самооцінки дошкільника. Дослідник, використовуючи протокол, запитував у дитини як вона сама себе сприймає і оцінює по десяти різноманітним якісним характеристикам особистості. Оцінки, запропоновані дитиною самій собі, проставлялися дослідником у протоколі, а потім переводились у бали. Запропоновані якісні характеристики особистості: хороший, добрий, розумний, охайний, слухняний, уважний, ввічливий, здібний, працелюбний, чесний.

Продовження табл. 2.2

адекватне сприймання на слух і правильне повторення за педагогом окремих звуків, складів, слів, словосполучень, речень (після декількох прослуховувань)	10,3	11,8	58,1	30,6	23,3	54,8	8,3	2,8
розуміння і виконання завдання, інструкції педагога; визначення на слух початку і кінця розповіді, тексту	15,6	11,3	46,8	29,3	30,9	56,1	6,7	3,3
відповідь на запитання за змістом прослуханого речення	9,1	12,4	71,1	28,8	14,7	56,2	5,1	2,6
співвіднесення слова і реального предмету (об'єкту)	18,3	13,3	42,6	28,8	31	55,8	8,1	2,1
правильне називання знайомих та вивчених об'єктів	9,2	12,9	56,3	28,5	30,6	55,1	3,9	3,5
впізнавання предмету за його словесним описом	11,4	12,7	62,4	30,5	22	53,9	4,2	2,9

Продовження табл. 2.2

вибирання з ряду слів зайвого	8,7	13,2	51,3	29,6	28,7	54,2	11,3	3
групування слів за певними ознаками	12,6	11,5	45,6	28,5	32	57,3	9,8	2,7
визначення кількості і послідовності слів у реченні (на слух)	14,2	12,6	46,7	28,7	25,8	55,4	13,3	3,3
складання коротких речень за опорними словами	10,3	11,9	62,1	30,6	20,2	55,1	7,4	2,4
визначення на слух і пояснення звуків довкілля	20,1	13,5	39,8	28,4	24	54,2	16,1	3,9
розрізнення звуків довкілля і звуків мовлення	13,5	12,3	63,1	28	10,9	56,3	12,5	3,4
впізнавання на слух напряму руху предметів (об'єктів)	11,6	12,5	51,7	28,9	25,3	55,8	11,4	2,8
виділення за завданням з усного мовлення окремих речень, слів	8,1	11,5	28,3	29,9	56,4	55,5	7,2	3,1
поділ слів на склади, визначення їх послідовності у словах	12,7	14,1	47,3	26,4	27,3	56,3	12,7	3,2

Продовження табл. 2.2

поділ слів на склади, визначення їх послідовності у словах	12,7	14,1	47,3	26,4	27,3	56,3	12,7	3,2
складання речення на основі виконуваних дій, за малюнками тощо	9,2	11,8	60,5	30,3	26,2	55,4	4,1	2,5
відповідь на запитання за змістом прослуханого тексту	6,7	12,6	65,1	32,2	18,7	52,9	9,5	2,3

Як можна побачити з таблиці, діти зі зниженим зором за більшістю показників цього критерію мовленнєвої готовності до школи мають достатній рівень готовності. Із трьох розглянутих нами критеріїв, цей критерій має найкращі показники (52,87% достатній рівень) готовності у дітей зі зниженим зором, на відміну від дітей з нормальним зором, більшість яких (55,31%) потрапила до групи з середнім рівнем готовності (як це можна побачити на рис. 2.1). Той факт, що значний відсоток дітей зі зниженим зором має достатній рівень за критерієм «слухання та розуміння усного мовлення» пов'язується нами з процесами компенсації, оскільки через наявні порушення зору дітям частіше доводиться орієнтуватися на слух, в тому числі у звуках мовлення.

Розглянемо деякі показники цього критерію мовленнєвої готовності.

Щодо адекватного сприймання на слух і правильного повторення за педагогом окремих звуків, складів, слів, словосполучень, речень, то діти зі зниженим зором найчастіше не зазнавали труднощів у виділенні і лічбі кількості звуків у слові, називанні їх. Але при проведенні обстеження стану фонематичного слуху та сприймання, де використовувались картинки з зображенням різноманітних предметів, діти зі зниженим зором часто мали

труднощі у впізнаванні і називанні предметів, які не входять до близького побуту (манекен, матрешка), що вимагало проведення попередньої роботи з ознайомлення дітей з цими предметами. Діти з нормальним зором не відчували таких труднощів, одразу впізнаючи предмети, тому проведення словникової роботи з дітьми зі зниженим зором було віднесено до одного з пріоритетних завдань подальшої роботи з формування мовленнєвої готовності до школи.

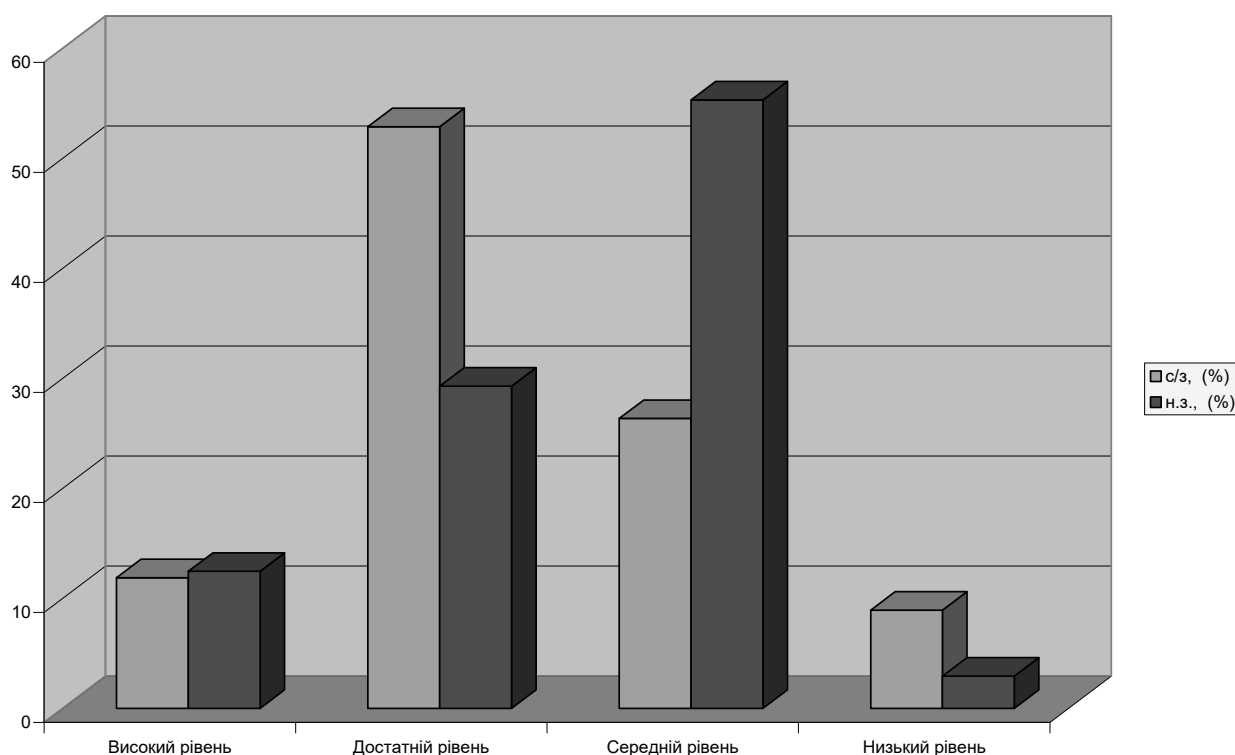


Рис. 2.1. Порівняльна діаграма рівнів мовленнєвої готовності за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» дітей зі зниженим зором та дітей з нормальним зором

За показником «розуміння і виконання завдання, інструкції педагога на слух» діти зі зниженим зором, як і діти з нормальним зором, потребували повторення завдання, не сприймали його з першого разу. Часто під час виконання завдання перепитували і просили повторити, що їм робити далі.

На запитання за змістом прослуханого діти зі зниженим зором відповідали швидко, чітко і правильно. Зосередженість під час

прослуховування оповідань була вища, ніж у дітей з нормальним зором, які часто перебивали, перепитували і відволікались. Після прослуховування оповідання «Хуртовина» діти зі зниженим зором на питання «Про кого йшлося у оповіданні?» та «У якому класі вчилися хлопчики?» відповідали одразу, на відміну від дітей з нормальним зором. На питання «Від чого хлопчикам стало радісно?» діти не завжди давали правильну відповідь, наприклад Вова Р. відповів «Їм було нудно на самоті, а разом веселіше». Але більшість дітей зі зниженим зором відповідало, що «Разом хлопчикам не страшно», демонструючи розуміння змісту оповідання.

При впізнаванні предмету за його словесним описом діти зі зниженим зором, як вже зазначалося вище, зазнавали труднощів у впізнаванні предметів, які не належать до близького побуту, наприклад, важко впізнавали такі предмети як «намет», «казан», «рогатка». Відомі предмети пізнавалися ними одразу.

За показником «вибирання з ряду слів зайвого» діти зі зниженим зором не завжди правильно визначали потрібне слово, по-різному аргументуючи свій вибір. Наприклад, під час вивчення цього показника за допомогою методики «Здогадайся, який малюнок у кожному ряду зайвий», Софія Є. з ряду слів, де потрібно було обрати слово, яке починається на інший звук (і це звучало у інструкції як підказка), обрала предмет, який відрізнявся за кольором і лише після дворазового повторення інструкції обрала вірне слово. Діти з нормальним зором також часто помилялись при виборі ознаки класифікації і потребували підказок, тому ці помилки ми не вважали специфічними для дітей з порушеннями зору.

За наступним критерієм – «говоріння» – діти зі зниженим зором показали значно гірші результати, ніж діти з нормальним зором.

Результати проведених діагностичних досліджень за критерієм «говоріння» відображено у таблиці 2.3.

**Розподіл дітей за рівнями мовленнєвої готовності за критерієм
«говоріння», у %**

Рівні Показники мовленнєвої готовності	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	с/з, (%)	н.з., (%)	с/з, (%)	н.з., (%)	с/з, (%)	н.з., (%)	с/з, (%)	н.з., (%)
вимова звуків	4,2	48,2	32,1	25,3	51,6	20,3	12,1	6,2
читання напам'ять завчених з голосу педагога творів, з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму	6,7	40,9	24,5	29,4	63,2	24,6	5,6	5,1
чітка, правильна вимова і наголошення слова	8,1	47,1	33,4	25,7	49,8	21,7	8,7	5,5
правильна вимова слідом за педагогом простої фрази, різних за метою висловлювань, дотримання відповідної інтонації	10,2	46,2	39,7	25,9	42,1	20,9	8	7
усне складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали	6,4	42,8	34,2	27,3	53,6	25	5,8	4,9

Діти зі зниженим зором у 60-70% випадків не вимовляють складні звуки, в основному «р», «ш». За показником «читання напам'ять завчених з голосу педагога творів» більшість дітей зі зниженим зором (63,2%) потрапили до

групи з середнім рівнем готовності через те, що будували свою розповідь маленькими, часто не пов'язаними між собою реченнями.

За критерієм «говоріння» діти з нормальним зором у більшості випадків (45,04%) потрапили до групи з високим рівнем мовленнєвої готовності. Діти зі зниженим зором, навпаки, показали нижчі результати за даним критерієм (52,06% – середній рівень). Це наочно можна побачити на рис. 2.2.

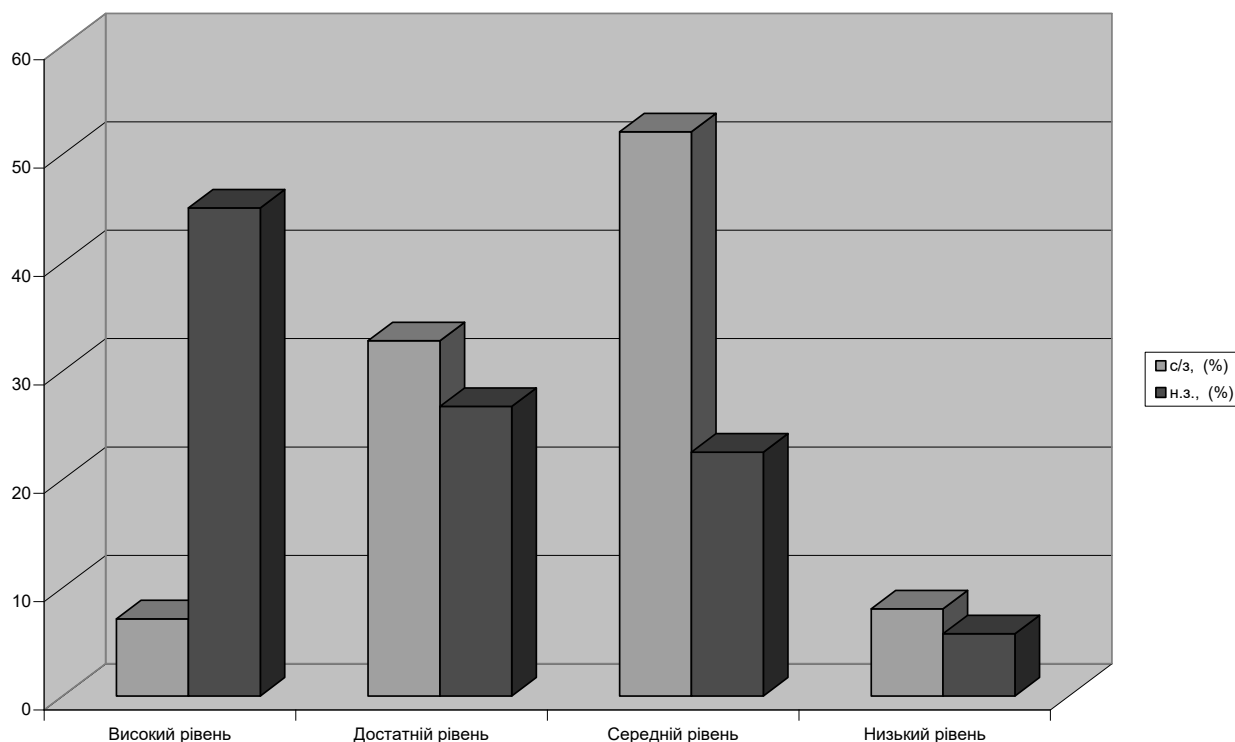


Рис. 2.2. Порівняльна діаграма рівнів мовленнєвої готовності за критерієм «говоріння» дошкільників зі зниженим та з нормальним зором

Діти зі зниженим зором відчували труднощі при складанні зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали (53,6% – середній рівень). Лише 6,4% дітей змогли самостійно скласти розповідь, без допомоги і додаткових пояснень дослідника. Інші діти потребували додаткових інструкцій, прикладів. Також, діти не завжди впізнавали зображене на запропонованих малюнках і потребували проведення словникової роботи з ними.

Самостійний відбір мовного матеріалу спостерігається у дітей зі зниженим зором у тих завданнях, де використовується наочність у вигляді сюжетного малюнку. На ній представлено безліч об'єктів, які містять певну

інформацію про свою сутність, зв'язки між собою не тільки предметного, але й дієвого характеру, що й полегшило діяльність дошкільників при відборі мовного матеріалу. Але поставлені перед необхідністю самостійного сприймання зображеного на малюнку, діти мають істотні труднощі в його аналізі й узагальненні, що виявляється в недостатній якості сформованого цілісного й одночасно диференційованого уявлення про зображену ситуацію. Тоді як несформованість механізмів мовлення призводить до того, що розповіді дітей саме за сюжетним малюнком відрізняються низькою якістю, що позначається, насамперед, на їхній змістовності й зв'язності.

Не зумівши виділити в малюнку головне й другорядне, слабозорі дошкільники детально відображають в розповіді лише матеріал, який наочно сприймався, у кількості якого найчастіше й губляться, виділяючи несуттєві для сюжету зв'язки.

Часто діти зі зниженим зором не в змозі позначити словом навіть нескладні об'єкти й елементарні явища. В таких випадках вони поведуться по-різному. Одні звертаються з питанням до педагога: «От це, що таке?» – потім повторюють назву й продовжують розповідь, іноді знаходячи слово-позначення. Деякі діти відразу втрачають нитку розповіді й змовкають.

Тифлопедагог Л.С. Вавіна [30] зазначає, що зміст дитячих розповідей, як правило, лише частково відповідає темі. Дітям важко адекватно передати змістовну інформацію і сприйнятий наочний матеріал та необхідні відомості (знання), пов'язані з ним. Причиною цього є недорозвинення плануючої функції мовлення, з однієї сторони, і обмеженість сенсорного, ігрового, життєвого досвіду й спілкування, з іншої, що не забезпечує потрібної бази для складання сюжетної розповіді.

Недосконалою є внаслідок цього й композиційна структура висловлювання слабозорих дошкільників: вони не дотримуються потрібної композиції розповіді (початок, продовження, кінець), тому що часто не мають про це достатньо знань. Їхні розповіді композиційно носять хаотичний характер. До цього в деякій мірі призводить репродуктивний характер

навчання, що не забезпечує створення потрібної основи для втримання в пам'яті необхідної інформації. А це, у свою чергу, не дозволяє слабозорим дітям вільно оперувати даним матеріалом, розташовуючи його композиційно адекватно.

Невміння дошкільників включати в описові розповіді різнопланову інформацію (наочну і життєву) можна пояснити тим, що в процесі навчання слабозорих дошкільників молодшого і середнього віку їхні уявлення про ознаки предметів не одержують необхідної предметної співвіднесеності. Тому знання про якісні ознаки предметів залишаються в пасивному словнику дітей і спонтанно використовуються ними недостатньо, що й позначається на відборі мовного матеріалу для висловлювань.

Часто зміст описових розповідей дітей не відповідає об'єкту опису. Так, в описі якого-небудь овочу зовсім немає наочно сприйнятих ознак. У розповіді про дику тварину використовується лише незначна інформація, що відтворює наочно сприйнятий матеріал (наприклад, окрас).

Таким чином, розповіді дітей про одиничні предмети характеризуються звуженістю змісту, неповною відповідністю викладу запропонованій темі, невмінням дотримувати композиційної структури й логічності висловлювання. Ще більш низька самостійність проявляється в слабозорих дошкільників при складанні оповідань розповідного характеру із досвіду.

Низькі рівневі показники дітей зі зниженим зором було виявлено також за критерієм «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)».

Кількісні результати проведених діагностичних досліджень за критерієм «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» відображено в таблиці 2.4.

З таблиці можна побачити, що більшість дошкільників зі зниженим зором (49,3-64,5%) за всіма показниками потрапили до групи з середнім рівнем готовності. В той час, як діти з нормальним зором в більшості мали високий (35,7-39,1%) та достатній (28,7-32,1%) рівні готовності до навчання в школі.

**Розподіл дітей за рівнями мовленнєвої готовності за критерієм
«комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)», у %**

Рівні Показники мовленнєвої готовності	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	с/з, (%)	н.з., (%)	с/з, (%)	н.з., (%)	с/з, (%)	н.з., (%)	с/з, (%)	н.з., (%)
довільність у спілкуванні з дорослими	3,7	35,7	21,2	29,8	62,2	30,7	12,9	3,8
довільність у спілкуванні з однолітками	7,1	39,1	33,1	28,7	51,3	28	8,5	4,2
адекватно сформоване ставлення до себе	10,4	38,5	18,9	32,1	55,2	25,1	15,5	4,3
самостійно вживає у власному мовленні нову лексику	4	38,1	24,3	30,5	64,5	27,5	7,2	3,9
уміє слухати, розуміє співрозмовника, будує репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника	11,3	39	29,1	31,1	49,3	24,7	10,3	5,2
бере участь у діалозі	2,4	36,6	32,3	30,3	53,2	30	12,2	3,1

Порівняння за цією складовою кількості дітей зі зниженим зором та дітей з нормальним зором відображено в рис. 2.3.

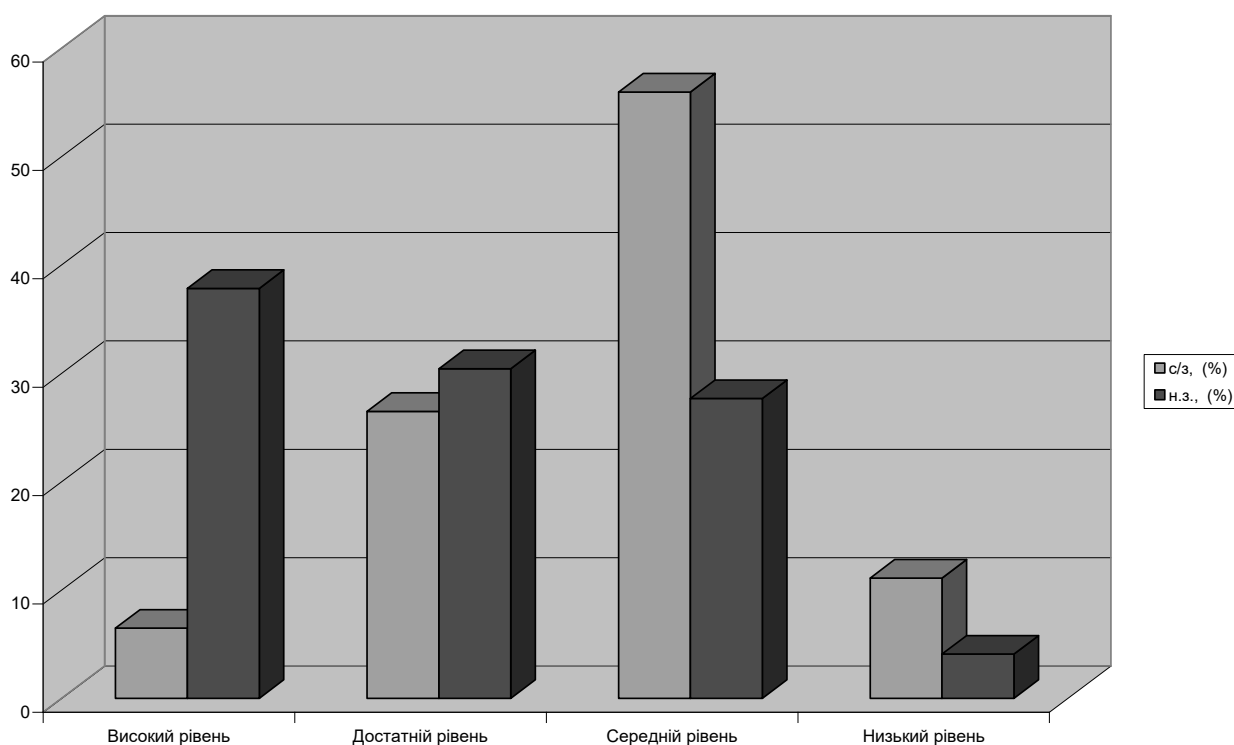


Рис. 2.3. Порівняльна діаграма рівнів мовленнєвої готовності за критерієм «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» дошкільників зі зниженим та з нормальним зором

Аналіз довірливості у спілкуванні з дорослими показав, що діти зі зниженим зором рідко йдуть на контакт першими, особливо з незнайомими дорослими. Діти з нормальним зором часто самі ініціювали розмову й виявляли цікавість до діяльності. Тому можна говорити про специфіку в комунікації дітей зі зниженим зором. Через побоювання не побачити, не зрозуміти завдання, діти часто не йдуть на контакт і не виявляють бажання спілкуватися з оточуючими.

Показник довірливості у спілкуванні з однолітками досліджувався нами під час колективних ігор та вільного часу дітей. Найчастіше діти спілкуються невеликими групами по дві-три дитини. В колективних іграх, у які вони грають вперше, важко орієнтуються у комунікативному колі, чекаючи поки вихователь повністю організує гру, розподілить ролі. Діти з нормальним зором швидше зорієнтовуються в нових правилах і ролях колективної гри.

За показником «участі у діалозі» більшість дітей зі зниженим зором потрапили до групи з середнім рівнем готовності (53,2%). Діти не дуже активно брали участь у діалозі з дорослим, відповідали на питання після повторення. Самостійно питання не ставили. Діти з нормальним зором активно спілкувались і виявляли цікавість до співрозмовника.

Отже, результати констатувального експерименту показали, що в дошкільників зі зниженим зором у більшості випадків (64,74%) виявлено достатній та високий рівні мовленнєвої готовності за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)», але за критеріями «говоріння» та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» більше половини дітей знаходилися на середньому та низькому рівнях (відповідно 60,1% та 67,05%). Більшість дошкільників з нормальним зором навпаки знаходилися на середньому та низькому рівнях готовності за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» (58,24%) та високому і достатньому рівням за критеріями «говоріння» (71,76%) та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» (68,25%). Розподіл за рівнями мовленнєвої готовності за кожним критерієм дітей з нормальним і зі зниженим зором відображено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівні мовленнєвої готовності до навчання в школі дошкільників зі
зниженим та з нормальним зором**

Критерії мовленнєвої готовності	Слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)		Говоріння		Комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)	
	с/з, (%)	н.з., (%)	с/з, (%)	н.з., (%)	с/з, (%)	н.з., (%)
Рівні						
Високий рівень	11,87	12,46	7,12	45,04	6,48	37,83
Достатній рівень	52,87	29,29	32,78	26,72	26,48	30,42
Середній рівень	26,35	55,31	52,06	22,5	55,95	27,67
Низький рівень	8,92	2,93	8,04	5,74	11,1	4,08

Таким чином, результати вивчення стану мовленнєвої готовності до навчання в школі показали, що більшість дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку потребує спеціального корекційного навчання для формування цього виду готовності. Той факт, що значний відсоток дітей (64,74%) має достатній і високий рівні за критерієм «слухання та розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» пояснюється нами, як вже зазначалося вище, наявністю процесів компенсації. Порушення зору призводять до більш якісного орієнтування дітей на слух (на відміну від дітей з нормальним зором), в тому числі у сприйманні мовлення на слух. Найкраще діти справлялися з завданнями визначення на слух кількості звуків у слові, на переказ текстів, визначення наявності звуку в слові тощо.

Зведені порівняльні дані можна побачити на рис. 2.4.

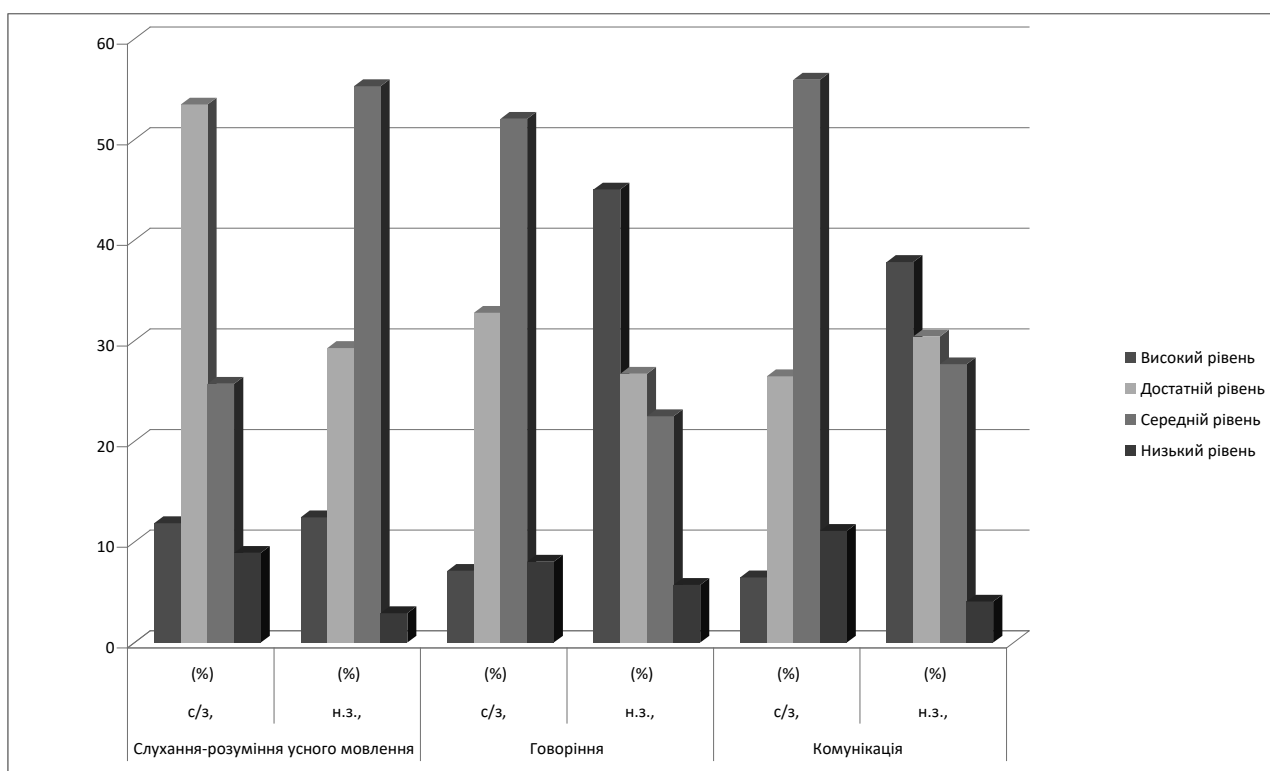


Рис. 2.4. Зведена порівняльна діаграма рівнів мовленнєвої готовності слабозорих дошкільників та дошкільників з нормальним зором

Той факт, що формування мовленнєвої готовності слабозорих дітей до школи має свої своєрідності, зазначало багато авторів. Зокрема, Л.С. Вавіна [30; 31] наголошувала на тому, що при формуванні мовленнєвої готовності потрібно

враховувати особливості пізнавальної активності слабозорих дітей дошкільного віку. Так, часто у слабозорих дітей спілкування є обмеженим, що призводить до зниження потреби використовувати мову в спілкуванні, а це негативно позначається на виникненні мотиву спілкування. Мовленнєва діяльність починається з мотиву. Завдяки мотиву в процесі спілкування у дітей виникає потреба висловитися. Таким чином, для повноцінного розвитку усного зв'язного мовлення слабозорих дошкільників педагог повинен спеціально формувати мотив.

Задум майбутнього висловлювання (внутрішнє планування) залежить від ступеня розвитку плануючої функції мовлення, що у нормі формується до старшого дошкільного віку й у своєму становленні проходить ряд стадій: констатування, розмова з об'єктом, планування для інших, планування для себе. Л.С. Вавіна виявила у слабозорих дошкільників старшої групи недорозвинення плануючої функції мовлення, що у свою чергу викликає нерозуміння ролі задуму висловлення.

Внаслідок збіднення сенсорного, життєвого й ігрового досвіду в слабозорих дошкільників не виникає достатнього зорового образу ситуації, яка спостерігається, що затримує розвиток задуму. Тому діти не можуть встановити головну думку малюнку, що сприймається, й підкорити її своїй.

Відсутність задуму пояснює те, що висловлення дошкільників зі знизеним зором навіть про прості об'єкти часто носять непослідовний, здебільшого емоційний характер. Більшість дітей немов би грають із зображеною на малюнку твариною, як з живою, привносячи у свою розповідь різноманітні факти.

Недорозвинення плануючої функції мовлення проявляється й у висловленнях дітей на теми з особистого досвіду. На пропозицію педагога розповісти про цікавий випадок зі свого життя дошкільники найчастіше розповідають про кого завгодно, тільки не про себе. Планувати висловлення про себе особисто вони не в змозі.

Таким чином, недорозвинення плануючої функції мовлення негативно позначається на стані такого механізму мовлення як задум у всіх типах висловлювань дітей.

Несформованість одного механізму мовлення породжує недорозвинення інших: недостатня сформованість задуму відбивається на відборі мовного матеріалу (змісті) і логічній побудові висловлювань.

Відсутність задуму негативно позначається й на відборі лексичного матеріалу й побудові розповідей на теми з особистого досвіду. Слабозорі дошкільники мають труднощі у вичленовуванні головної суті випадку (події) зі свого життя й, відповідно, підборі необхідного словника. Тому часто важко зрозуміти, що ж цікаве відбулося з ними особисто.

В результаті несформованість основних механізмів мовлення призводить до недорозвинення монологічного мовлення дошкільників зі зниженим зором в цілому, що істотно відбивається на якості їхніх усних розповідей.

Анкетування батьків дітей, які взяли участь у дослідженні, показало, що найкращі результати мали ті діти, батьки яких приділяли багато уваги розвитку мовлення своїх дітей. Тому робота з батьками була включена до системи формування мовленнєвої готовності.

Порівнюючи результати комплексного діагностичного обстеження рівня мовленнєвої готовності дітей зі зниженим зором з результатами анкетування батьків, було зроблено висновок, що діти, навчанню і вихованню яких приділяється багато уваги батьками вдома, показали кращі результати мовленнєвого розвитку на 10-15%, ніж діти, з якими вдома ніхто не займається.

Проведене констатувальне дослідження допомогло визначити специфічні особливості процесу формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі: дотримання основних тифлопедагогічних вимог; урахування специфічних особливостей психофізичного розвитку і мови дітей зі зниженим зором; корекційно-компенсаторних умов навчання; дотримання вимог до подання мовного матеріалу; стимуляція інтересу та формування мотивації до різних видів

мовленнєвої діяльності; створення комфортної навчально-виховної атмосфери; створення умов доброзичливого ставлення вихователів, тифлопедагогів, персоналу до дітей; задіяність в роботу батьків.

Більшість охоплених експериментом слабозорих дошкільників потрапили до групи з середнім рівнем мовленнєвої готовності до навчання в школі, в той час, як діти з нормальним зором у більшості відповідали високому та достатньому рівням, що свідчить про необхідність залучення нових методів мовленнєвої підготовки в старших групах спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору.

Недосконалість одних показників приводить до недосконалості інших: слабозорі дошкільники не навчені логічно передавати зміст малюнку таким чином, щоб кожний наступний факт інформації був зв'язаний або впливав з попереднього. У деякій мірі це пояснюється особливостями пізнавальної діяльності дітей з порушенням зору. Обмеження візуальних можливостей дитини ускладнює сприйняття об'єктів навколишнього світу, дітям важко встановити зовнішні й внутрішні зв'язки об'єктів, що характеризують їхнє положення в просторі, відношення один до одного, структуру. Все це приводить до того, що сформовані в слабозорих дошкільників уявлення найчастіше мають одиничний характер, при якому обмежений взаємозв'язок між складовими частинами предмету міркування.

У молодшому дошкільному віці дитина приймає завдання доволіно сприймати предмет лише за умови організації її дій дорослими (якщо вихователь ставить завдання, запитання, діти відповідають на них тощо). Сприймання дитини з нормальним зором у цьому віці емоційне, активне, малята прагнуть потримати предмет у руках, погратися з ним, але самостійно не виділяють і не називають його ознак, для них характерна недиференційованість, злитість образів сприйманих предметів. Сприймання дитини з порушеним зором більш пасивне, адже предметне оточення і особливо природний простір для такої дитини в кращому разі розмиті нечіткі кольорові плями, чи просто темрява. До кожного предмета чи об'єкта природи такого

малюка потрібно підвести, доторкнутися його рукою до поверхні, при цьому не налякавши його, не викликавши негативних відчуттів (холодні, шершаві, колючі, слизькі поверхні) та емоцій від сприймання, розповісти “його мовою” про цей об’єкт, в ігровій ситуації показати які в нього якості та властивості, як він може бути використаний.

Діти середнього дошкільного віку вже усвідомлюють поставлену дорослими мету спостереження предметів. На п’ятому році діти зіставляють сприймані предмети, більш тонко їх аналізують, виділяючи частини, форму, колір. Запитання, які вони ставлять дорослому, свідчать про осмисленість їх сприймання. Діти з порушеним зором потребують скерованості їх аналізуючого сприймання з боку дорослого навідними запитаннями. Їх необхідно постійно стимулювати до описових розповідей про предмети, об’єкти та явища навколишнього, ставлячи запитання.

У сприйманні старших дошкільників значно зростає роль мисленневих процесів: упізнаючи предмети, вони порівнюють їх, посилаються на свої знання, хоч при цьому нерідко ще не вміють відділити те, що бачать, від того, що знають про предмет. Старші дошкільники з нормальним зором все частіше виявляють здатність помічати зміни в навколишньому середовищі без спеціальних запитань дорослих, чого ще не вміють діти зі зниженим зором. Вони усвідомлюють пізнавальні завдання і добирають способи їх виконання на основі досвіду, набутого в керованому дорослими спостереженні. В процесі самостійного спостереження діти виділяють доступні їх розумінню суттєві ознаки предметів, роблять елементарні узагальнення [30].

Незважаючи на те, що діти зі зниженим зором у більшості показали достатній рівень за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» (52,87%), за показником «вміння виділяти за завданням з усного мовлення окремі речення, слова» на достатньому рівні знаходилося лише 28,3%, а середньому – 56,4% дошкільників, тому цей показник був також включений до пріоритетних напрямків формування мовленнєвої готовності.

При проведенні діагностичної роботи було виявлено досить високий рівень вербалізму уявлень дітей зі зниженим зором. Подолання цього явища також було включено до напрямів корекційної роботи. Порушення зору негативно впливають на цілісність сприймання об'єктів та процесів оточуючого світу. Збіднені, фрагментарні уявлення, інколи й викривлені, поняття про природні предмети та явища неповні, не підкріплені чуттєвими образами, порушена ступінь узагальненості понять. Все це негативно впливає на мисленнєві процеси, формування мовлення, пам'яті та уяви.

Напрямки корекційної роботи визначались за результатами проведеної діагностичної роботи та враховуючи основні вимоги навчально-виховних програм.

Так, програма виховання дітей дошкільного віку «Малятко» [111] висуває такі вимоги до засвоєння дітьми знань на момент закінчення старшої групи дошкільного закладу: діти класифікують та групуєть предмети за видовими та родовими поняттями; самостійно добирають антоніми, синоніми, порівняння, утворюють споріднені слова; активний словник становить 3000—3500 слів; правильно вимовляють усі звуки рідної мови; складають речення, виділяють послідовність слів у реченні, складів та звуків у словах, визначають голосні та приголосні звуки; ведуть діалог невимушено та на запропоновані теми, використовуючи традиційні мовні репліки та штампи: використовують різноманітні форми діалогу (інформаційно-стверджувальний, пояснювальний, вітальний, наказовий, розповідний, оцінювальний, коментуючий); називають на ім'я та по-батькові співробітників дитячого садка; самостійно і повно, послідовно і логічно складають розповіді-описи та творчі розповіді, сюжетні оповідання (10—15 речень) з опорою на наочність та по пам'яті; вільно переказують літературні твори.

У своїй програмі з розвитку мовлення для дітей зі зниженим зором молодшого шкільного віку В.М. Ремажевська та Л.А. Маруніч [121] пропонують роботу з розвитку мовлення у спеціальній школі для дітей із вадами зору проводити за такими напрямками: формування загальних

мовленнєвих навичок; розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення; збагачення та уточнення словникового запасу; розвиток уваги до морфологічного складу слів та словозміни у словосполученнях; робота над граматичною структурою речення, виховання вміння правильно складати прості поширені речення, вживати різні граматичні конструкції у зв'язному мовленні; розвиток діалогічного і зв'язного мовлення.

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів І ступеня для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (підготовчий – 1 класи) [114], розділ «Українська мова» якої підготували Л.С. Вавіна, С.В. Федоренко, за участю Н.А. Ярмоли, зазначаються такі вимоги до мовленнєвого розвитку на кінець дошкільного віку: дитина розуміє звертання, прохання, доручення, адресовані їй або усім дітям; точно виконує вказівки вчителя; знаходить свій індивідуальний неординарний підхід до виконання завдань учителя; слухає і розуміє усне висловлювання – час звучання до 1,5 хвилини; визначає на слух кількість слів у прослуханому реченні, кількість речень у невеликому тексті (з 2-4 речень); розрізняє голосні і приголосні звуки; проводить звуковий аналіз слів; ділить на склади слова з двох відкритих складів; правильно відтворює ланцюжок звуків у знайомому слові з 2-3 звуків (без явищ асиміляції); вимовляє перший і останній звуки в знайомих словах; читає по складах букварні тексти; переказує прочитане за запитанням вчителя; списує з картки, з букваря слова, словосполучення, речення з 2-3 слів; декламує завчені напам'ять вірші; пізнає і називає предмети після їх зорового або дотикового обстеження; адекватно використовує міміку і жести у практичних ситуаціях.

Отже, враховуючи все вище зазначене нами були визначені наступні напрями корекційної роботи по підвищенню рівня мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором:

–формування вміння виділяти за завданням з усного мовлення окремі речення, слова;

–навчання вимови звуків;

- формування вміння читати напам'ять завчених з голосу педагога творів, з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму;
- формування чіткої, правильної вимови і наголошення слів;
- навчання усного складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали;
- формування довірливості у спілкуванні з дорослими;
- формування довірливості у спілкуванні з однолітками;
- навчання самостійному вживанню у власному мовленні нової лексики;
- навчання умінню слухати, розуміти співрозмовника, будувати репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника;
- формування бажання брати участь у діалозі;
- формування пасивного та активного словника дитини;
- формування монологічного, діалогічного мовлення;
- усунення вербалізму.

Відповідно до визначених напрямів будувався формувальний етап нашого дослідження, представлений у третьому розділі.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

З метою з'ясування особливостей мовленнєвої готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі нами були виділені три основні критерії мовленнєвої готовності: «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)», «говоріння» та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)». Були визначені показники, за якими кожен з критеріїв оцінювався за чотирма рівнями мовленнєвої готовності: високий, достатній, середній та низький.

Проведене констатувальне дослідження допомогло визначити специфічні особливості процесу формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі: дотримання основних тифлопедагогічних вимог; урахування специфічних особливостей психофізичного розвитку і мовлення дітей зі зниженим зором; корекційно-компенсаторних умов навчання; дотримання вимог до подання мовленнєвого матеріалу; стимуляція інтересу та формування мотивації до різних видів мовленнєвої діяльності; створення комфортної навчально-виховної атмосфери; створення умов доброзичливого ставлення вихователів, тифлопедагогів, персоналу до дітей; задіяність в роботу батьків.

Результати констатувального експерименту показали, що у дітей зі зниженим зором у більшості випадків (52,87%) виявлено достатній рівень мовленнєвої готовності за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» та середній рівень за такими критеріями, як «говоріння» (52,06%) та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» (55,95%). Стан мовленнєвої готовності дітей з нормальним зором навпаки відповідав середньому рівню за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» (55,31%) та високому рівню за критеріями «говоріння» (45,04%) та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» (37,83%).

Отже більшість дітей зі зниженим зором потрапила до групи з рівнем середньої мовленнєвої готовності до навчання в школі, що вказує на необхідність проведення експериментального дослідження з метою формування зазначеної готовності.

Визначено напрями корекційної роботи з покращення мовленнєвої готовності до навчання в школі з дітьми старшої дошкільної групи протягом року: формування вміння виділяти за завданням з усного мовлення окремі речення, слова; навчання вимови звуків; формування вміння читати напам'ять завчених з голосу педагога творів, з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму; формування чіткої, правильної вимови і наголошення слів; навчання усного складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали; формування довірливості у спілкуванні з дорослими; формування довірливості у спілкуванні з однолітками; навчання самостійному вживанню у власному мовленні нової лексики; навчання умінню слухати, розуміти співрозмовника, будувати репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника; формування бажання брати участь у діалозі; формування пасивного та активного словника дитини; формування монологічного, діалогічного мовлення; усунення вербалізму.

РОЗДІЛ ІІІ

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

3.1. Основи побудови та зміст експериментальної методики навчання по покращенню мовленнєвої готовності до навчання в школі

Високі вимоги сучасного суспільства до організації виховання і навчання примушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, спрямовані на приведення методів навчання у відповідність цим вимогам. Проблема ж готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі набуває особливого значення. Для її вирішення потрібно чітко визначити шляхи організації навчання і виховання та корекційної роботи в дошкільних установах, що забезпечить успішність подальшого навчання дітей зі зниженим зором у школі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми нашого дослідження вказав на важливість мовленнєвої підготовки до школи, а особливо для дітей з порушеннями зору. Проведене ж констатувальне дослідження довело той факт, що мовленнєва готовність дітей з порушеннями зору не сформована на рівні, достатньому для навчання в школі.

Необхідно визнати, що мовленнєва готовність є одним з основних важливих компонентів готовності до навчальної діяльності і, відповідно, педагогічний персонал дошкільних закладів має приділяти багато уваги розвитку мовлення дошкільників. Особливо це стосується дітей з порушеннями зору. Відомо, що мова, слово уточнює і спрямовує чуттєве відображення дійсності, а дефекти зору ведуть до повного або часткового випадіння зорових образів з чуттєвого досвіду, причому в ряді випадків предмети та явища зовнішнього світу виявляються недоступними для сприймання збереженими органами відчуття. Заміщення цих прогалин, а також уточнення і корекція

недостатньо повних і точних, а часто перекручених дотикових, зорових та інших образів є функцією мови спільно з мисленням [167].

Все вище зазначене доводить необхідність проведення дослідження з метою формування мовленнєвої готовності за напрямками корекційної роботи, які відповідають визначеним нами на констатувальному етапі критеріям.

Аналіз стану роботи дошкільних закладів показав, що можливості розвитку мовлення, наявні в дошкільному віці, використовуються педагогами не повністю. Виховання не бере на себе організацію орієнтування дитини у мовленнєвому просторі, і пізнання нею мовлення залишається стихійним. Якщо в ході виховної роботи стихійно виникаюче в дитини орієнтування не підтримується, й робота з його розвитку ніяк не організується, то воно, мінімально виконавши свою функцію, необхідну для оволодіння граматичним складом, зменшується й перестає розвиватися. Як результат, дитина, яка опанувала на самому початку дошкільного віку «відчуття» мови, втрачає свою особливу мовленнєву «обдарованість» і приходить до шкільного навчання, не вміючи орієнтуватися в звуковому складі мови, і їй доводиться заново цьому вчитись. Тому підготовка до школи слабозорих дошкільників, а саме їх мовленнєва готовність, вимагає цілеспрямованого вивчення та визначення шляхів її вдосконалення.

Майже всі дослідники, які вивчали процес розвитку мовлення в дошкільному віці, підкреслювали значення для засвоєння рідної мови практики мовленнєвого спілкування дитини з оточуючими її дорослими. Це, звичайно, правильно й важливо. Тільки в практиці спілкування, пов'язаній із практичною й пізнавальною діяльністю дитини, тільки в процесі ознайомлення з усе більше й більше широким колом навколишнього у дитини можливий розвиток мовлення [14; 15; 17; 21; 25; 69 та ін.].

О.В.Запорожець, Д.Б. Ельконін зазначають, що вміння виділяти слова з речення формується в дитини повільно – протягом усього дошкільного віку. Однак спеціальні прийоми навчання допомагають значно просунути формування цього вміння [154].

У зв'язку з особливим значенням, що має розвиток фонематичного сприймання, значний інтерес автори приділили зазначеним Р.Є. Левіною етапам розвитку мовленнєвої свідомості в дитини. Нею виділено зазначені нижче п'ять етапів.

На першому етапі повністю відсутня диференціація звуків, повністю відсутнє як розуміння мовлення, так і активне мовлення самої дитини. Це дофонематична стадія розвитку мовлення.

На другому етапі виникає розрізнення найбільш далеких фонем, але відсутня диференціація близьких. На цій стадії дитина чує звуки інакше, ніж дорослі. Вимова дитини неправильна, перекручена. Дитина не розрізняє правильну й неправильну вимову інших людей, не помічає вона і свою вимову. Вона однаково реагує як на правильно вимовлені слова, так і на слова, вимовлені так, як вона їх сама вимовляє.

На третьому етапі відбуваються вирішальні зрушення. Дитина вже починає чути звуки мовлення відповідно до їхніх фонематичних ознак. Вона розрізняє неправильно вимовлені слова й здатна розрізняти правильну й неправильну вимову. На цьому етапі співіснують колишня недорікувата й нова мовленнєва основа, що формується. Мовлення ще залишається неправильним, але в ньому починається пристосування до нового сприйняття, що виражається в появі проміжних звуків між звуками, які вимовляються дитиною і дорослими.

На четвертому етапі набувають значення нові образи сприймання звуків. Однак мовна свідомість ще не витиснула попередню форму. Дитина на цьому етапі ще розрізняє неправильно сказані слова. Активне мовлення дитини досягає майже повної правильності.

На п'ятому етапі завершується процес фонематичного розвитку. Дитина чує й говорить правильно, перестає розрізняти неправильно вимовлені слова. У неї формуються тонкі й диференційовані звукові образи слів і окремих звуків.

До кінця дошкільного віку дитина правильно чує кожну фонему мови, не змішує її з іншими фонемами, опановує їхньою вимовою. Однак цього ще недостатньо для переходу до навчання грамоти.

Майже всі психологи й методисти, які вивчали питання навчання грамоти, підкреслюють, що для оволодіння грамотою необхідно, щоб дитина не тільки правильно чула і вимовляла окремі слова й звуки, з яких вони складаються, але – і це головне – мала чітке уявлення про звуковий склад мови (слів) і вміла би аналізувати звуковий склад слів. Уміння чути кожний окремий звук у слові, чітко відокремлювати його від того, що поруч, знати, з яких звуків складається слово, тобто вміння аналізувати звуковий склад слова, є найважливішою передумовою для правильного навчання грамоти. Разом з тим навчання грамоти виступає як один з найважливіших етапів розвитку свідомості звукової сторони мовлення. Спираючись на весь попередній шлях фонематичного розвитку, навчання грамоти є найбільш високим етапом у цьому розвитку.

Відповідно, потрібно адекватно сформулювати мовленнєву готовність по виділеній нами складовій «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)», не зважаючи на те, що особливих проблем по цій складовій під час проведення констатувального дослідження не виявлено.

О.В.Запорожець, Д.Б. Ельконін [154] підкреслюють, що дошкільне дитинство є періодом надзвичайно інтенсивного розвитку форм і функцій мовлення й оволодіння граматичним складом і звуковим складом рідної мови.

Розширення життєвих стосунків дитини, ускладнення її діяльності й спілкування з дорослими протягом дошкільного віку призводять до поступового збільшення словника, зазначають автори. Збільшення словника, як і засвоєння граматичного складу, перебуває у прямій залежності від умов життя й виховання, й індивідуальні варіації тут більші, ніж у будь-якій іншій сфері психічного розвитку. Засвоєння дитиною словникового складу рідної мови не вичерпується його кількісним ростом, у цьому процесі істотне значення має розвиток значень слів.

Виникнення позаситуативно-особистісної форми спілкування І.В. Шаповаленко [201] пов'язує з вищими для дошкільника рівнями розвитку сюжетно-рольової гри, у результаті якої дитина звертає більше уваги та краще

розуміє взаємини у своїй сім'ї, ситуації повсякденної взаємодії між оточуючими людьми.

Спираючись на зазначені дослідження психологів і педагогів та враховуючи результати констатувального експерименту, нами було розроблено методику формувального етапу дослідження.

Метою формувального етапу експерименту стала розробка системи підвищення рівня мовленнєвої готовності дошкільників з порушеннями зору до шкільного навчання.

На етапі формувального експерименту вирішувалися наступні *завдання*:

✓ обґрунтування системи формування мовленнєвої готовності дошкільників зі зниженим зором до шкільного навчання в рамках існуючої програми навчання в спеціальних дошкільних закладах;

✓ розробка системи формування мовленнєвої готовності дошкільників зі зниженим зором;

✓ апробація розробленої системи формування мовленнєвої готовності дошкільників зі зниженим зором.

Відповідно до завдань дослідження було виділено **3 етапи** формування мовленнєвої готовності до навчання в школі в старшій групі спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору:

- 1) організаційно-діагностичний;
- 2) корекційно-розвивальний;
- 3) контрольний.

На I етапі дослідження – **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІАГНОСТИЧНОМУ** – для підтвердження результативності проведення експериментальної роботи по формуванню мовленнєвої готовності до школи нами була проведена діагностика стану мовленнєвого розвитку на початку навчального року в старших групах дитячих садків для дітей зі зниженим зором. Результати діагностики підтвердили висновки, зроблені на констатувальному етапі дослідження і представлені у табл. 3.1.

**Результати діагностики мовленнєвого розвитку на початку
навчального року в старшій групі дошкільного закладу для дітей зі
зниженим зором, у %**

Рівні	Критерії мовленнєвої готовності	Слухання- розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)		Говоріння		Комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)	
		ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Високий рівень		4,2	3,9	3,1	3	2,5	3
Достатній рівень		47	48	28,6	30	18	21,5
Середній рівень		39,7	38,1	58	55,9	68,3	64,7
Низький рівень		9,1	10	10,3	11,1	11,2	10,8

До низького рівня за критерієм «Слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» потрапило 9,1% дітей зі зниженим зором, а за результатами констатувального дослідження до цього рівня за даним критерієм було віднесено 8,92% дітей. Відповідно за двома іншим критеріями 10,3% та 8,04%, 11,2% та 11,1% дітей потрапили до групи з низьким рівнем готовності.

Отримані показники свідчать про те, що робота з покращення мовленнєвої готовності до школи проводиться, але не в достатній мірі, що вказує на необхідність покращення системи мовленнєвої підготовки до навчання в школі дітей зі зниженим зором.

Формувальне дослідження проводилось у спеціальних дошкільних закладах для дітей зі зниженим зором м. Києва №№ 755, 219, Чернігівському дошкільному навчальному закладі № 23 для дітей з вадами зору. У експерименті взяло участь 62 дитини зі зниженим зором експериментальної групи (ЕГ) та 56 дітей зі зниженим зором контрольної групи (КГ).

Також на I етапі формувального дослідження було проведено підготовчу роботу, яка полягала у впровадженні відповідної експериментальної документації (вдосконалений журнал взаємозв'язку вихователя, тифлопедагога та логопеда в дошкільному закладі для дітей зі зниженим зором) у роботу по мовленнєвому розвитку, підготовку спеціалістів, які беруть участь у мовленнєвому розвитку дитини (логопед, тифлопедагог, вихователі) та ознайомлення батьків дітей з планом роботи.

Опорною документацією став журнал взаємозв'язку педагогічного персоналу дошкільного закладу, який бере участь у роботі по мовленнєвому розвитку старших дошкільників з вадами зору (додаток В).

Запропонований журнал містив відомості про:

- ✓ характер зорової патології та гостроту зору кожної дитини (діагноз, рекомендоване зорове навантаження, примітки);
- ✓ логопедичний висновок при вступі;
- ✓ план корекційно-виховної роботи (по тижнях).

Діти, які мали важкий логопедичний діагноз участі в дослідженні не брали. План корекційно-виховної роботи спочатку заповнювався логопедом, відповідно програми з розвитку мовлення. Тифлопедагог, складаючи план роботи з мовленнєвого розвитку на рік, мав узгоджувати свою роботу на підгрупових і індивідуальних заняттях з планом логопеда. Відповідно, вихователі мали можливість ознайомитись, що саме потрібно закріпити на заняттях і під час колективних форм роботи з дітьми.

Як зазначено в різноманітних дослідженнях, комплексна реалізація завдань розвитку мовлення дітей може бути забезпечена тільки зусиллями всіх педагогів, які працюють із дітьми.

Для підготовки психолого-педагогічного персоналу дитячих закладів до участі в формувальному дослідженні було проведено лекції, на яких розкривалися зміст і методика експериментальної роботи та представлялася відповідна документація. Також разом з психолого-педагогічним персоналом був складений план роботи з батьками дітей, оскільки під час проведення

констатувального дослідження нами було виявлено, що діти, з якими займаються вдома батьки, показали кращі результати мовленнєвої готовності, ніж діти, батьки яких не приділяють уваги мовленнєвому розвитку власної дитини і очікують результатів лише від роботи з дитиною в дошкільному навчальному закладі.

Також при організації навчально-виховного мовленнєвого простору були враховані рекомендації С.О. Покутнєвої [147]. Вона зазначає, що для того, щоб учень успішно покращував своє усне мовлення в школі, він повинен бути відповідно підготовлений, пройти необхідне навчання в дошкільному закладі. Підготовка дітей до школи в дошкільних закладах найбільш повноцінна тоді, коли педагоги добре ознайомлені з вимогами, які висуває школа до мовлення дітей під час вступу, піклуються про наступність між дитячою установою та школою. Очевидно, зазначає автор, в силу недооцінки можливостей дітей переддошкільного віку самостійно планувати свою розповідь в дошкільних закладах на заняттях з розвитку усного мовлення використовується в основному готовий план, за яким дітей навчають логічно будувати своє висловлювання. Такий підхід до навчання призводить до того, що майже всі слабозорі дошкільники старшої групи наприкінці навчання в дитячому закладі не вміють самостійно складати запитання до сюжетного малюнку, пояснюючи це тим, що вони не вміють цього робити. Не розуміючи ролі плану в складанні розповіді, вони, звичайно, не можуть утримати його в пам'яті.

Занадто велика опора в методиці навчання на приклад призводить до того, що дитина звикає слідувати за педагогом по логічному ланцюжку маленьких питань. Тому її увага звернена не на зв'язність і цілісність висловлювання, а на побудову кожного окремого речення – відповіді на питання. Той факт, що із відповідей на питання в результаті повинне вийти цілісне висловлювання дитиною не усвідомлюється.

Усі зазначені особливості мовленнєвої підготовки дітей зі зниженим зором до навчання в школі були нами враховані при розробці системи формування їх мовленнєвої готовності.

Під час проведення дослідження діти зі зниженим зором були поділені на 3 групи: до першої групи входили діти з гостротою зору $\text{vis } 0,05\text{--}0,2$, до другої – діти з гостротою зору $\text{vis } 0,2\text{--}0,4$, до третьої – з $\text{vis } 0,5$ і вище. Розподіл представлений у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Розподіл дітей експериментальної та контрольної груп
за гостротою зору**

Гострота зору Група дітей	$\text{vis } 0,05 - 0,2$ к-ть чол.	$\text{vis } 0,2 - 0,4$ к-ть чол.	$\text{vis } 0,5$ і вище к-ть чол.
ЕГ	8	39	15
КГ	5	32	19

Причиною поділу стала виявлена залежність формування емоційно-оцінної лексики від гостроти зору дітей. Чим нижча гострота зору, тим більше страждала емоційно-оцінна лексика. У дітей зі зниженим зором за дослідженнями тифлопсихологів (О.Г. Литвак, Є.П. Синьова та ін.) страждає емоційна сфера і, як наслідок, недостатньо повно формується ставлення дитини до моральних цінностей суспільства, до оточуючих людей. Емоційно-оцінна лексика позначає емоції й почуття, внутрішні переживання людини, моральні якості і її формування є важливою умовою емоційного розвитку й морального виховання.

Одним з напрямків формувального етапу дослідження було визначено роботу по формуванню словника дошкільників зі зниженим зором. Дітям, які були віднесені до першої групи за гостротою зору, було запропоновано більше завдань на розвиток емоційно-оцінної лексики.

У психологічних дослідженнях відзначено, що саме в дошкільному віці інтенсивно розвиваються емоції й почуття (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв та ін.), тому цей період є сензитивним для відповідної словникової роботи.

Особливістю емоційно-оцінної лексики є те, що емоційне забарвлення «накладається» на лексичне значення слова, але не зводиться до нього, функція чисто номінативна ускладнюється тут оцінкою, ставленням мовця до відповідного явища. Через бідність запасу уявлень та емоційних образів діти зі зниженим зором мають ускладнення у висловленні свого ставлення.

II етап – **КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ** – включав в себе основний зміст роботи по формуванню мовленнєвої готовності до навчання в школі.

Експериментальне дослідне навчання проводилося за розробленою системою (рис. 3.1).

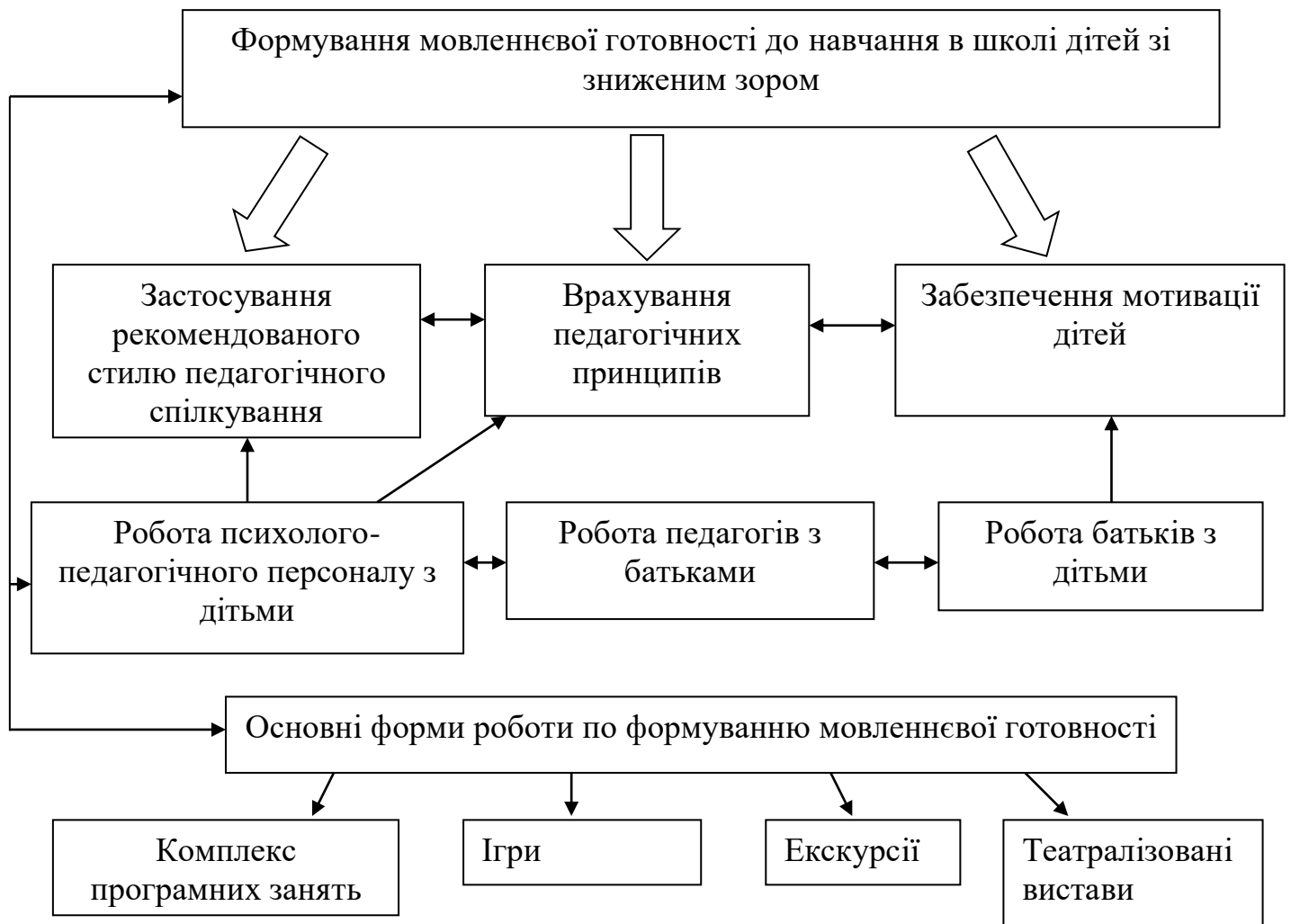


Рис. 3.1. Система формування мовленнєвої готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі

Основою побудови експериментальної системи, спрямованої на формування мовленнєвої готовності дошкільників з порушеннями зору до шкільного навчання було врахування загальнодидактичних та специфічних принципів навчально-виховного процесу:

принцип взаємозв'язку всіх компонентів навчального процесу – цей принцип має на меті отримання знань дитиною та подальше їх закріплення під час інших видів робіт;

принцип єдності діагностики і корекції відхилень в розвитку – ми будували свою програму навчання за отриманими результатами діагностичного обстеження, виходячи з того, які саме сторони мовленнєвого розвитку потребують найбільшої корекційної уваги;

принцип наступності, систематичності й послідовності – реалізація цього принципу полягала у чіткому плануванні подачі знань, розподілі пізнавального матеріалу за різними видами занять, повторенні і закріпленні матеріалу; важливо, щоб у дошкільному закладі, в сім'ї дитині допомогли усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти і виховання, а все те, що чекає дитину у школі, є продовженням того, чим займалася, що опановувала вона раніше; не менш важливо, щоб із перших днів перебування в школі вона на конкретних реаліях переконувалася в цьому; все це можливе за дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти;

принцип доступності знань – мовний матеріал, який подається для засвоєння дітьми, має відповідати їх віковим можливостям, бути зрозумілим і цікавим;

принцип індивідуального підходу до дітей – зобов'язує врахування індивідуальних, вікових особливостей кожної дитини з порушеннями зору відповідно до її діагнозу;

принцип диференційованого навчання — було відібрано зміст, методи і форми навчання залежно від типологічних особливостей дітей; більшість занять з розвитку комунікативних здібностей проводилася колективно, щоб

діти мали можливість одразу застосовували отримані навички, але у колективній роботі здійснювати індивідуальний підхід складно, тому ми поділили дітей на групи за станом зору, комунікативним можливостям тощо; відповідно, підхід до кожної групи був різний, враховуючи вищезазначені фактори;

принцип наочності навчання – цей принцип особливо важливий для розвитку мовлення дітей; враховуючи специфіку розвитку дітей зі зниженим зором і часто формальність їх знань, інформація, що отримується «на слух» має бути підкріплена наочними образами, що сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу і формуванню активного словника дитини;

принцип свідомості й активності – для забезпечення цього принципу нами ретельно підбирався мовний матеріал, який мав на меті зацікавити дитину, спонукати до самостійного пошуку нової інформації та її засвоєння;

принцип комунікативної самостійності – передбачає самостійне, свідоме включення дітей у мовленнєву діяльність під час занять та вільної діяльності;

принцип корекції і компенсації – врахування характеру порушення зору кожної дитини, вторинних відхилень у розвитку та особливостей мовного розвитку, які були виявлені під час констатувального дослідження та потребують корекції;

принцип зв'язку мовлення з іншими психічними процесами – як відомо, мовлення тісно пов'язане з мисленням та іншими психічними процесами, тому при формуванні мовленнєвої готовності до навчання в школі, нами враховувалися особливості розвитку психічних процесів дітей з вадами зору та розвивалося не тільки мовлення, але й тісно пов'язані з ним психічні процеси.

Особлива увага зверталася на *комунікативний стиль* педагога, який займався з дитиною, оскільки те, як подається мовний матеріал (емоційність, образність мовлення, багатий лексичний запас тощо), сильно впливає на сприймання його дитиною з порушеннями зору. Також важливо, щоб у педагога була чітка вимова, що забезпечує дитині розвиток фонематичного слуху.

Зрушень у розвитку дитини можна досягти лише тоді, коли педагогу вдається домогтися сталої атмосфери особливої доброзичливості, ширості, поваги до особистості дитини, зазначає відомий вчений-тифлопедагог Л.С. Вавіна [31]. Педагог несе відповідальність не тільки за засвоєння дітьми програмного матеріалу, а й за емоційне благополуччя кожної дитини, оскільки саме воно є однією з основних умов гармонійного розвитку особистості. В умовах неблагополуччя дитини в групі дитячого садка в неї різко знижується розвиток таких важливих психологічних структур особистості, як самосвідомість, емоції, мотиви, не формується правильний досвід спілкування.

Щоб запобігти цьому, бажано педагогічний процес будувати так, щоб весь час удосконалювати зону найближчого розвитку дитини з порушенням зору (за Л.С. Виготським). Важливіше виховувати у дошкільників з порушенням зору допитливість, потребу пізнавати нове, формувати пізнавальну активність, хоча й процес це дуже тонкий і потребує неабиякої майстерності в роботі. Коли педагог розуміє, що дитина має право на помилку і дає їй можливість викласти свої міркування, відстояти свою думку, довести її, діти ростуть активними, вмілими, допитливими, з розвинутою уявою. Оптимістична оцінка діяльності дітей з патологією зору вселяє в них віру в свої сили, спонукає до творчості, дерзання.

Важливо, щоб педагог завжди тримав під контролем своє спілкування з дітьми, не дозволяв собі зверхності, байдужості щодо них, тактовно керував спілкуванням вихованців між собою. Особливу увагу слід приділяти колективним формам взаємодії, адже встановлено, що дитина багато чого навчається саме у своїх однолітків. Окрім того, спілкування дітей як з дорослими, так і ровесниками у різних видах діяльності та в повсякденному житті сприяє вихованню у дошкільників гуманних почуттів і доброзичливих взаємин, засвоєнню норм і правил культурної поведінки.

Для дитини з порушенням зору мовлення педагога має слугувати зразком і бути образним, виразним, емоційно забарвленим і доступним дітям.

Особливо ефективні для розвитку мовлення є спеціально створені ситуації спілкування (індивідуальні та колективні). Вони сприяють розвитку діалогічного мовлення, збагачують словник дітей навчають їх основ культури спілкування.

Щоб підсилити емоційність сприймання художніх творів, доцільно використання таких прийомів, як словесні уявні ігри (діти уявляють себе на місці героя), словесний малюнок (яким ти уявляєш позитивного, негативного героя, намалюй його зовнішність), уявний діалог дітей з літературним героєм, аналіз рис характеру героя твору та інші.

Отже, створення в процесі занять сприятливого мікроклімату – важлива умова ефективності навчання і виховання дошкільників з порушенням зору.

У результаті вивчення психолого-педагогічної літератури з питання педагогічних стилів спілкування за схемою «вчитель-учень» [72; 112; 113; 122], було розроблено схему рекомендованих і неприпустимих стилів спілкування педагогів спеціальних дошкільних закладів для дітей зі зниженим зором (рис 3.2).

Також було сформульовано **вимоги до подання мовленнєвого матеріалу:**

- ✓ доброзичливе ставлення до дитини;
- ✓ вміння зацікавити та подати матеріал у доступній формі;
- ✓ заохочення дітей до комунікативної діяльності;
- ✓ вчасна підтримка ініціативи дитини;
- ✓ чітка вимова всіх звуків та дотримання відповідної інтонації при подачі мовленнєвого матеріалу.

Відповідно вимог будувалась запропонована схема.

Розкриємо особливості кожного зі стилів спілкування. Стиль спілкування в залежності від ставлення до дитини може бути *авторитарним, демократичним або ліберальним.*

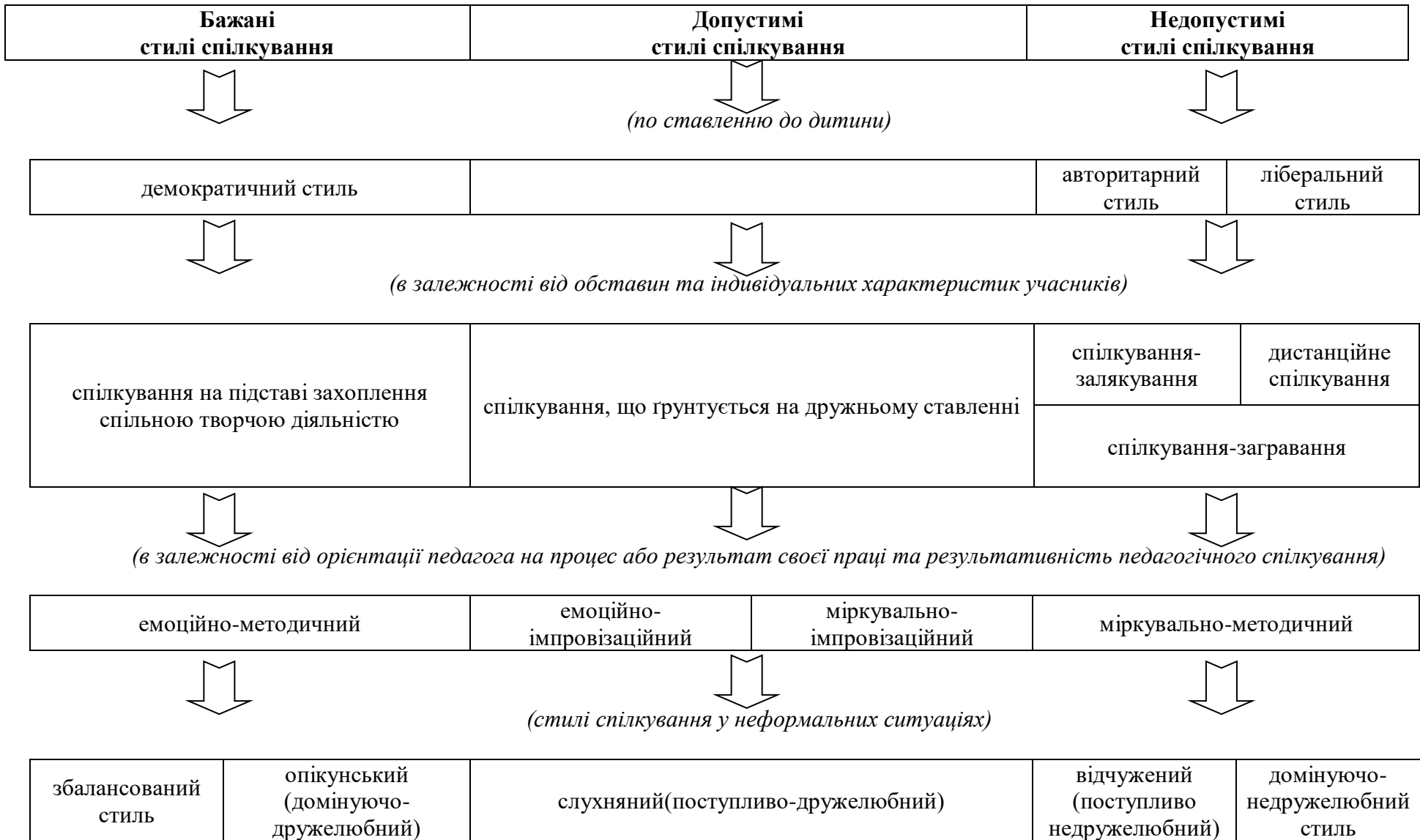


Рис. 3.2. Схема рекомендованих і неприпустимих стилів педагогічного спілкування

Авторитарному стилю притаманний диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Авторитарний педагог самочинно визначає спрямованість діяльності, нетерпимий до заперечень дітей, гальмує ініціативу, пригнічує їх. Головними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого». А реакцією на помилки дитини часто бувають висміювання, різкі слова.

Демократичний стиль ґрунтується на повазі, довірі, орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Базується він на прагненні донести мету діяльності до свідомості дітей, залучити їх до участі в спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває у дітей упевненість, ініціативність.

Ліберальна позиція педагога виявляється в невторчанні, низькому рівні вимог до дітей. Форми його роботи зовні начебто демократичні, але через пасивність і незацікавленість, нечіткість програми й брак відповідальності комунікативний процес стає некерованим.

Відповідно, у цій класифікації нами був виділений як бажаний демократичний стиль спілкування, який відповідає визначеним вимогам до мовленнєвого спілкування педагога з дітьми з порушеннями зору.

Педагогічне спілкування в залежності від обставин та індивідуальних характеристик учасників включає такі стилі (В.А. Кан-Калік):

1) спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю: головними його ознаками є активно-позитивне ставлення до дітей, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо спільної діяльності, від педагогів, які обирають такий стиль спілкування, діти не відстають, оскільки спілкування з ними сповнює їх позитивними емоціями;

2) спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні: воно базується на особистому позитивному сприйнятті дітьми педагога, який виявляє приязнь,

повагу до дітей, але інколи педагоги перетворюють дружні стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь навчально-виховний процес;

3) дистанційне спілкування: таке спілкування обмежується формальними взаєминами, навіть позитивне ставлення педагога до дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи (у класах можуть бути нібито хороша дисципліна, висока успішність, але відчуватимуться значні прогалини у вихованні учнів), певна дистанція між учителем та учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках;

4) спілкування-залякування: для нього характерне негативне ставлення до учнів і авторитарність, вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність, ознаки такого спілкування проявляються в репліках: «Я не погрожую, але попереджаю», «Спробуйте тільки...»;

5) спілкування-загравання: воно поєднує позитивне ставлення до дітей з лібералізмом, педагог прагне завоювати авторитет, подобатися дітям, але не шукає доцільних способів організації взаємодії, це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому та дітям не приносить.

У цій класифікації бажаним є спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю, але допускається спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні, при умові, що педагог буде тримати дистанцію у спілкуванні, розмежовуючи місце педагога і вихованця.

В залежності від орієнтації педагога на процес або результат своєї праці та результативність педагогічного спілкування розрізняють (А.К. Маркова, Л.М. Мітіна) такі стилі:

– емоційно-імпровізаційний (орієнтація педагога переважно на процес навчання, недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу, використання різноманітних методів навчання);

– емоційно-методичний (орієнтація на процес і результат навчання, переважання інтуїтивності над рефлексивністю, адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність);

– міркувально-імпровізаційний (орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, оперативність, поєднання інтуїтивності та рефлексивності, недостатня винахідливість у виборі методів навчання);

– міркувально-методичний (орієнтація переважно на результати навчання).

Емоційно-методичний стиль спілкування був виділений нами як найбільш прийнятний за своїми характеристиками. Допустимими було зазначено емоційно-імпровізаційний та міркувально-імпровізаційний, враховуючи, що вихователі не завжди мають достатньо натхнення для винаходу нових методів навчання та форм мовленнєвого спілкування.

Стилі спілкування у неформальних ситуаціях (В.В. Латинова):

– відчужений (поступливо-недружелюбний) – його носій відгороджений, поступливий, насторожений, дещо пасивний, не викликає особистою мовною активністю негативних емоцій у співрозмовника;

– слухняний (поступливо-дружелюбний) стиль педагогічного спілкування – його носій скромний, послужливий, доброзичливий;

– збалансований стиль – для нього характерні домінування у розмові, прагнення спілкуватися на рівних, активна доброзичливість;

– опікунський (домінуючо-дружелюбний) стиль педагогічного спілкування – характеризується він прагненням до співпраці; педагог, який обирає такий стиль, незалежний і самостійний у ситуаціях спілкування, веде розмову на рівних, виявляє активну доброзичливість, бажання підтримати співрозмовника;

– домінуючо-недружелюбний стиль педагогічного спілкування – у ньому переважає прагнення до суперництва, домінування у спілкуванні, недружелюбність, небажання підтримувати співрозмовника.

Запорукою продуктивного стилю спілкування педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках, тому збалансований

стиль є найкращим варіантом у цій класифікації. Також бажаним може бути опікунський (домінуючо-дружелюбний) стиль.

Під час розробки експериментальної методики ми враховували твердження психолога І.В. Шаповаленко [201], який вважає, що у шести-семирічному віці, відбувається перехід до нової, вищої для дошкільного дитинства форми спілкування – позаситуативно-особистісної. Особистісний мотив спілкування проявляється в трансформації змісту питань, у нових темах для обговорення, у питаннях до дорослого про його роботу, сім'ю, дітей, тощо. Дорослий виступає для старшого дошкільника як джерело соціальних знань, як еталон поведінки в різних ситуаціях і як найбільш компетентний суддя. І в той же час він сприймається як особлива, цілісна особистість. Особистісне спілкування поглиблює пізнання дитиною соціального світу, залучає її до моральних суспільних цінностей, насамперед, звичайно, до цінностей близьких людей.

Забезпечення мотивації дітей до розвитку мовлення відбувалося як під час різних форм роботи в межах дошкільного закладу, так і вдома, під час роботи батьків з дітьми за індивідуальними порадами тифлопедагога.

У першу чергу мотивація формувалася за допомогою створення позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності шляхом викликання у дітей позитивних емоцій під час мовленнєвої діяльності. Це досягалося шляхом пропонування дітям цікавого і пізнавального матеріалу, створення «ситуації успіху». Також педагог мав створити атмосферу доброзичливості (за допомогою стилів педагогічного спілкування, зазначених вище), щоб у дітей сформувалося стійке позитивне ставлення до педагогічного персоналу.

По-друге, створення позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності відбувається через формування у дітей розуміння сенсу цієї діяльності, значення її для себе та для суспільства. Це розуміння досягалося шляхом образних емоційних розповідей про смисл діяльності, показ результату. Такі розповіді мали місце під час екскурсій, занять.

Формування інтересу до мовленнєвої діяльності, а в результаті стійкої мотивації, обов'язково спиралося на зв'язок дітей з близькими людьми, на поясненні перспективи спілкування і розуміння один одного.

А.М. Богуш [23], досліджуючи формування оцінок і самооцінок у мовленнєвій діяльності дошкільників, зазначала, що старші дошкільники вже аргументують свої оцінки. Можливість переходу простої немотивованої оцінки в мотивовану моральну оцінку пов'язана з розвитком у дітей дошкільного віку співпереживання і співчуття героям літературних творів. Дитина починає осмислювати мотиви вчинків і диференціювати своє емоційне ставлення і моральну оцінку.

Оцінка щільно пов'язана з самооцінкою. Самооцінка формується впродовж життя людини в процесі її діяльності. Розуміння самооцінки в педагогічному процесі надає особливого сенсу оцінному компоненту в професійній діяльності педагога. Він слугує об'єктивним еталоном самооцінки дитини.

За результатами констатувального дослідження було виявлено, що у дітей зі зниженим зором часто порушене сприймання власного Я, тому формуванню мотивації та адекватної самооцінки була приділена особлива увага під час проведення всіх форм роботи з дітьми.

Діяльність психолого-педагогічного персоналу з формування мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором відбувалася згідно розробленого нами журналу взаємозв'язку всіх учасників навчально-виховного процесу під час проведення запропонованих організаційних форм та спиралося на зазначені вище принципи.

Робота педагогів з батьками полягала в роз'ясненні батькам значення високого рівня мовленнєвого розвитку їхніх дітей для навчання в школі та їх консультуванні по роботі, яка має відбуватися вдома для закріплення знань та вмінь, отриманих у дитячому садочку. Для кожної дитини тифлопедагогом складався індивідуальний план роботи по мовленнєвому розвитку на навчальний рік. В цьому плані зазначалися слабкі і сильні сторони

мовленнєвого розвитку дитини. Ті вміння, які формувалися в результаті проведення різних форм роботи в дошкільному закладі мали знаходити підкріплення у спілкуванні та роботі батьків з дітьми вдома. В кінці кожного тижня тифлопедагог проводив індивідуальні бесіди з батьками та повідомляв їм про зміст роботи з дитиною на наступний тиждень в межах дошкільного закладу, а також давав завдання, які виконувались батьками вдома з дітьми.

Учений-тифолог В.О. Феоктістова [193] зазначає, що порушення зору провокує неадекватний розвиток немовленнєвих засобів спілкування, впливаючи на об'єм та якість спілкування, а також утруднює дитині входження в соціальне оточення, в якому вона живе і формується як особистість. В той же час, це саме оточення, як і зміст, методи, організація виховної роботи в сім'ї та в спеціальних закладах освіти, впливає на формування немовленнєвих засобів спілкування та може викликати труднощі.

Робота батьків з дітьми полягала в наступному. Батьки вдома повинні були якомога більше спілкуватися з дітьми, читати їм художню, пізнавальну літературу тощо. Під час прогулянок, екскурсій постійно збагачувати лексичний запас дітей, ділитися власними емоційними враженнями від побаченого, правильно називати і пояснювати явища та предмети навколишнього світу, постійно спонукати дітей до спілкування, просити розповідати про побачене, відчуте, про їх діяльність та спілкування з друзями. Батькам пропонувалося організовувати спеціальні мовленнєві ігри для розвитку різних сторін усного мовлення, своєчасно і коректно виправляти мовленнєві помилки дітей, читати дітям твори дитячої художньої літератури і дитячі журнали, цікавитися новинками книжкового ринку та періодики для дошкільників, залучати дітей до їх вибору і придбання, опікуватися домашньою бібліотекою, доручати дітям догляд за книжками, наведення порядку на полицях.

Дитину слід навчити користуватися збереженим зором, не просто споглядати об'єкт природи, а бачити його характерні ознаки, навчити виділяти контур об'єкта із фону, правильно його обстежувати, використовуючи всі

збережені органи відчуття. Для цього доцільним і необхідним є включення батьків у корекційно-педагогічний процес ознайомлення з навколишнім світом. Знайомлячи дитину з рослинним і тваринним світом з найближчого оточення слід передбачити і корекційну спрямованість її спостережень. Спільні прогулянки з батьками дозволять дитині краще зрозуміти природні явища, познайомитися з конкретними тваринами і рослинами, оцінити красу оточуючого світу і в той же час навчить орієнтуватися в просторі, використовуючи збережену чутливість і неповноцінний зір.

Орієнтовний зміст занять та ігор, які проводились батьками з дітьми вдома.

По темі «Взуття» застосовувались такі завдання:

1. Пригадати слова зі звуком [Т].
2. Звуковий аналіз згаданих слів.
3. Пригадати назви взуття.
4. Просити дитину вимовляти правильно слова:
 - (Що?) – кросівки, чоботи, туфлі
 - (Чого?) – кросівок, ...
 - (Чому?) – кросівкам, ...
 - (Чим?) – кросівками ...
5. Відгадати загадки: „Ми гріємо ноги і ходимо тільки по кімнаті” (капці); „Вдень з ногами, а в ночі без ніг” (чоботи).
6. Вивчити: „Ченчик, ченчик невеличкий, на ченчику черевички”; „Кіт котив коток по току.
Коток накотився на лапу коту
Котик заплакав і з току утік.
Не потикайся, котусю, на тік”.

По темі «Моя сім'я» застосовувались такі завдання:

1. Батькам пропонувалось поговорити з дитиною про сім'ю. Одержати відповіді на запитання:

З ким ти живеш?

Скільки чоловік у твоїй сім'ї?

Назви всіх членів твоєї родини.

Хто самий молодший, хто самий старший у сім'ї?

Хто старше за усіх?

Хто молодше за усіх?

2. Запропонувати дитині назвати прізвище, ім'я та по батькові кожного члена сім'ї, домашню адресу та професію, місце роботи батьків.

3. Дидактична гра «Підбери ознаку» (узгодження ім'я іменника із прикметником):

мати (яка?);

бабуся (яка?);

дідусь (який?);

тато (який?).

4. Дидактична гра «Чий, чия, чиє, чиї?» (утворення й вживання присвійних прикметників).

Шарф (чий?) – матері, тата,

Шапка (чия?) – тітки, дядьки,

Пальто (чиє?) – бабусине, дідусине

Рукавички (чиї?) – мамині, бабусині

5. Зрівняти, хто старший/молодший (складання складносурядного речення зі сполучником *а*):

Тато – син (тато старший, а син молодший), тато – дідусь, дядько – племінник, онук – дідусь.

6. Відповісти на питання (вживання родового відмінка):

У кого очі добрі? (У бабусі).

У кого руки сильні?

У кого ласкаві руки?

7. Запропонувати дитині намалювати в альбомі картинку «Моя сім'я», а потім скласти оповідання по картинці й записати в альбомі під малюнком (що вийде).

Батькам також пропонувалось гратися з дітьми вдома в такі мовленнєві ігри:

«Сімейна олімпіада».

Мета: уточнення синтагматичних зв'язків прикметника та іменника, розвиток словника ознак.

У цю гру пропонувалося грати всією родиною, а змагальний азарт мав сприяти розвитку інтересу в дитини до таких ігор.

Загадується будь-яке слово, що позначає предмет. Кожний із гравців повинен підібрати до нього якнайбільше слів-ознак, що відповідають на питання "який?", "яка?", "яке?", "які?". Наприклад: трава (яка вона?) – зелена, м'яка, шовковиста, висока, густа, слизька, суха, болотна... Перемагає той, хто назве останнім слово-ознаку.

«Магазин посуду».

Мета: розширення словника, розвиток уміння підбирати узагальнююче слово, розвиток мовленнєвої уваги.

Для цієї гри рекомендувалось використовувати справжній посуд.

Батьки мали запропонувати дитині: «Давай пограємо в магазин. Я буду покупцем, а ти продавцем. Мені потрібен посуд для супу – супниця. Посуд для салату – салатниця; посуд для хліба – хлібниця; посуд для молока – глечик; посуд для цукерок – цукерниця; посуд для сухарів – сухарниця; посуд для солі – сільничка; посуд для цукру – цукорниця.

Після називання всього наявного посуду можна помінятися ролями. Завдання – спонукати дитину вимовляти назву посуду самотійно.

Для створення умов по забезпеченню формування мовленнєвої готовності дошкільників зі зниженим зором застосовувалися різні *форми роботи*:

- ✓ заняття з мовленнєвого розвитку, визначені програмами навчання та виховання у дошкільному закладі;
- ✓ ігри;
- ✓ екскурсії;
- ✓ театралізовані вистави.

Розкриємо більш детально зміст за кожною формою роботи.

Заняття з мовленнєвого розвитку. Заняття проводилися тифлопедагогом та вихователем відповідно до діючих у період проведення дослідження програм у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору (корекційна навчально-виховна програма та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей із вадами зору (під ред. Т.П. Свиридюк), 1996 р.; «Малятко», 1999 р. та ін.).

Зміст занять був нами доповнений відповідно визначених напрямів корекційної роботи. Було додано ті корекційні цілі, які визначені нами як основні для мовленнєвого розвитку дошкільників зі зниженим зором після проведення констатувального дослідження.

В запропонованому журналі взаємозв'язку вихователі та тифлопедагоги узгоджували свою роботу з планом логопеда, також там було подано план проведення занять з тематикою та відповідними корекційними цілями, які мають вирішуватися на кожному занятті.

Це була основна ланка нашої експериментальної програми, тому що саме під час занять діти отримували основні знання, які потім закріплювалися під час проведення інших видів роботи.

Тифлопедагог, плануючи роботу над розвитком усного зв'язного мовлення дітей, більш обережно підходив до відбору матеріалу для заняття. Про те, що не можна навчати дітей усному спілкуванню в основному на матеріалі письмових текстів, тому що ці тексти будуються за правилами іншого, книжково-письмового функціонального стилю мовлення, не раз згадувалось у спеціальній психолого-педагогічній літературі. Якщо тексти, що відповідають стилю письмового мовлення, завчити й відтворити в усній формі, то мовлення від цього за своїм характером не стане усним.

Логічність викладу матеріалу припускає наявність умінь слабозорих дітей так будувати свою розповідь, де кожний наступний факт інформації пов'язаний з попереднім або впливає з нього. При цьому структура повідомлення не повинна перериватися алогічними вставками. Змістовність

висловлювання та її відповідність темі висловлення вимагає вміння складно передавати значеннєву інформацію про факти дійсності, де всі елементи тексту пов'язані із предметом висловлення.

Діти до школи опановують переважно розмовний стиль мовлення, тому їхні висловлювання будуть вирізнятися особливостями цього стилю: використання простих речень, неповних відповідей, часте повторення тих самих слів, активне використання займенників, зменшення частки іменників і прикметників, майже немає дієприкметників і дієприслівників, своєрідне вживання відмінкових форм (переважно називний і знахідний відмінки). Своєрідний порядок слів, обумовлений не граматичною, а психологічною функцією: слова розташовуються в послідовності формування думки, все важливе пересувається на початок речення. Цю своєрідність тифлопедагоги мали враховувати в роботі над розвитком усного зв'язного мовлення дітей експериментальної групи зі зниженим зором. Зневага до врахування особливостей усного монологічного мовлення може призводити до штучності проведеної роботи, відбивати в дитини бажання розгорнуто висловлюватися й не сприяє в кінцевому результаті формуванню необхідних навичок усного зв'язного монологічного мовлення.

Через недостатність сенсорного досвіду у дошкільників з порушеним зором може спостерігатися деякий розрив між предметною практичною дією та її словесним позначенням. З метою усунення цього розриву проводились спеціальні предметно-практичні заняття з розвитку мовлення і зорового сприймання, де дітей навчали аналізу предметів та функціональних дій з ними. Педагог мав достатню кількість ілюстрацій та інших наочних матеріалів для того, щоб діти з порушеним зором змогли краще роздивитися зображення. При цьому зображення на малюнках мали чіткі контури та не були перевантаженими зайвими об'єктами та деталями. Предмети, іграшки, явища, ілюстрації, за якими слабозорі діти та діти з косоокістю й амбліопією складають словесні описи, враховували стан зорового сприймання дітей.

Також під час занять відбувалось формування емоційно-оцінної лексики, яке закріплювалось у іграх та театралізованих виставах. Остання форма роботи найкраще сприяла засвоєнню лексики та формуванню вміння адекватно висловлювати свою оцінку різноманітним явищам.

Як було зазначено вище, важливим для мовленнєвого розвитку дошкільників є спеціально розроблений зміст корекційних занять. Зміст діючої програми навчання та виховання в спеціальних дошкільних закладах для дітей зі зниженим зором був доповнений завданнями та вправами, спрямованими на корекцію мовленнєвого розвитку та на подолання вербалізму уявлень відповідно до встановлених на констатувальному етапі напрямків корекції.

За результатами діагностичного зрізу на початку року було складено план роботи зі всією групою та індивідуальні плани корекційної роботи з кожною дитиною. На індивідуальних заняттях було створено умови для мовленнєвого розвитку і корекції.

Нижче наводимо *орієнтовний зміст* корекційних підгрупових занять.

Тема: Літо.

Мета:

1. Учити складати розповіді з власного досвіду на тему та за запитаннями педагога.
2. Учити добирати синоніми, антоніми.
3. Розвивати інтонаційну виразність мовлення, мовне дихання; виховувати вміння працювати за словесною інструкцією, оцінювати розповідь товариша.
4. Формування бажання брати участь у діалозі.

Хід заняття:

1. Вступна бесіда про літній відпочинок. Запитання: Де ви відпочивали влітку? З ким ви туди їздили? Що бачили? Чим займалися? Що цікавого можете пригадати? Діти складають розповіді з власного досвіду. У разі потреби педагог дає зразок розповіді.

2. Педагог: «Ви багато розповідали цікавого про море, річку, ліс. Пригадаємо різні слова, які можна сказати про літо. Літо яке? Море яке? Ліс який? Улітку що роблять? На морі, річці що роблять? У лісі що роблять?».

3. Педагог: «Діти, послушайте. Я скажу речення: «Літо пройшло». Як я його промовила: сумно чи радісно? Скажіть це речення так, щоб передати смуток. Тепер повідомте, що пройшло літо. (Літо пройшло.) Як ще про це можна сказати? (Літо минуло, проминуло.) Яка пора року настає після літа? (Настала осінь.) Скажіть це речення так, наче ви дуже зраділи. Тепер виявіть сум, запитання». Потім педагог пропонує замінити слово «настала» іншим словом.

Вправа «Хвилі» на розвиток мовного дихання. Діти дмухають легенько — «утворюють» невеличкі хвилі, потім сильніше — «море хвилюється» і дуже сильно — «шторм» на морі.

4. Підведення підсумків заняття.

Тема: Іграшки.

Мета:

1. Вчити дітей змінювати іменники однини в іменники множини.
2. Відпрацьовувати у дітей навичку правильного використання відмінкових закінчень іменників однини.
3. Корегувати уявлення дітей за темою заняття.
4. Розвивати вміння будувати невеликі речення.
5. Розвивати ініціативне мовлення, спостережливість.

Матеріали: різноманітні іграшки, предметні зображення.

Хід заняття:

1. Педагог: «Перед тим як ми всядемо, давайте по черзі назвемо ласкаво:

лялька – лялечка

машина –

куля –

корабель –

кіт –

2. Педагог розповідає про шлях іграшок до того, як вони потрапляють в руки дітей.

3. Педагог пропонує дітям обрати кожному свою іграшку. Після цього проводиться гра «Чия іграшка?». Одна дитина встає, а інші розповідають чия це тепер іграшка (У Вані коник. Коник тепер Вані).

4. Гра «Розкажи про сусіда і його іграшку». Кожна дитина розповідає, що сусід буде робити з іграшкою (Катя буде годувати ляльку).

5. Гра «Скажи про декілька іграшок одразу». Педагог пропонує відповісти на питання:

Якщо одна, то лялька, а якщо багато?

Один м'яч, а багато?

6. Підведення підсумків заняття.

Тема: Правила дорожнього руху.

Мета:

1. Учити складати творчі розповіді на тему, оцінювати розповіді.
2. Збагачувати словник лексиною, що пов'язана з правилами дорожнього руху, синонімами, антонімами.

3. Учити утворювати слова за допомогою суфіксів (вулиця – вуличка, машина – машинка); виховувати обережність, бажання додержувати правил дорожнього руху.

Матеріал: предметні та сюжетні картинки, що ілюструють правила дорожнього руху, світлофор.

Хід заняття:

1. Пропонується загадка про світлофор. Діти розглядають картинки. Педагог повідомляє тему розповіді «Хто допоміг Катрусі перейти вулицю?». План розповіді: 1. Катруся повертається від бабусі. 2. Вулиця. 3. Як Катруся перейшла вулицю?

Діти складають розповіді, вибирають кращий початок і кінцівку розповіді.

2. Діти відповідають на запитання: Вулиця яка? Рух машин який? Транспорт рухається як? Переходити вулицю потрібно як? Потім виконують дидактичну вправу «Скажи навпаки» (безпечність – небезпечність; безпека – небезпека; обережний – необережний; необачний – обережний, обачний; широка – вузька, далеко – близько; пізно – рано; вранці – ввечері, сутінки – світанок).

Пропонується дидактична вправа «Утвори слова».

Педагог називає слово і пропонує від нього утворити нові слова: вулиця – вуличка, вуличний; перехід – перехідний, машина – машинка; міліція – міліціонер, міліцейський. Діти повторюють правила дорожнього руху, розглядають світлофор. Педагог читає уривки віршів про правила дорожнього руху.

3. Підведення підсумків заняття.

Тема: Одяг.

Мета:

1. Розвивати вміння погоджувати числівники *два, дві* з іменниками.
2. Розвивати вміння дітей створювати іменники зі зменшено-пестливими суфіксами *-ечок* [-ечок], *-ечк(а)* [-ечк(а)], *-ечк(о)* [-ечк(о)].
3. Розвивати вміння пізнавати предмет за його словесним описом.
4. Виховувати бережливість та охайність до предметів свого одягу.

Матеріали: великий капелюх, оформлений у казковому стилі; предметні картинки з зображенням одягу.

Хід заняття:

1. Педагог розповідає казкову історію Великого Капелюха. Дітям пропонується допомогти Капелюху вирішити складні завдання.

2. Педагог розповідає про виникнення одягу та головних уборів.

3. Гра «Літній, осінній, зимовий». Педагог пропонує дітям пояснити Капелюху, чому холодним осіннім днем замерзли шорти, плаття, футболка, які вийшли погуляти, і чому було тепло дублянці, шубі, куртці.

4. Педагог повідомляє, що чарівним чином одягу стало в 2 рази більше. І тепер треба використовувати слова *два*, *дві*.

Гра «Два, дві». Педагог пропонує дітям відповісти на запитання:

Про що можна сказати *два*? (два плаття, два плащі).

А про що ми говоримо *дві*? (дві куртки, дві шуби).

5. Дітям пропонується назвати ласкаво предмети одягу.

Гра «Назви ласкаво».

Плаття – платтячко;

Шуба – шубка;

Дублянка – дубляночка.

6. Гра «Пізнай по опису». Діти відгадують загадки про одяг.

7. Підсумки заняття.

Тема: Тварини.

Мета:

1. Учити складати порівняльні описові розповіді за двома предметними картинками.

2. Збагачувати словник епітетами, дієсловами, ввести узагальнюючі слова: птахи, свійські тварини, дикі тварини, хижі тварини.

3. Розвивати фонематичний слух, уміння визначати місце звука в слові, виховувати уважність, уміння працювати за словесною інструкцією.

Матеріал: предметні картинки із зображенням свійських і диких тварин, птахів (матеріал адаптований до можливостей зорового сприймання дітей).

Хід заняття:

1. Пропонуються загадки про тварин, птахів. Діти розглядають предметні картинки. Педагог дає зразок порівняльного опису двох картинок. Діти описують дві картинки, складають порівняльні розповіді (кіт – собака, корова – коза, качка – курка, лисиця – заєць, вовк – ведмідь, слон – кінь).

2. Педагог виставляє на дошці картинки із зображенням диких тварин, птахів, свійських тварин. Запитує як називають цих тварин. Діти відповідають

на запитання: Вовк який? Лисиця яка? Заєць який? Вовк що робить? Курка що робить? Слон що робить?

3. Дидактична гра «Чого не вистачає?». Педагог показує дітям картинки із зображенням тварин, називає слово без першого звука (наприклад, «...овк») і запитує, чого не вистачає в цьому слові.

4. Підведення підсумків заняття.

Тема: Ліс.

Мета:

1. Учити складати творчі розповіді – закінчувати казку, розпочату вихователем, оцінювати, у кого кращий вийшов кінець казки.

2. Учити утворювати іменник від прикметника.

3. Розвивати фонематичний слух, розрізняти звуки з, ж, с, ш, л, р; розвивати уважність, кмітливість, творче мислення.

4. Корекція уявлень дітей, подолання вербалізму.

Хід заняття:

1. Казка «Чарівна квітка»: «Одного разу Івасик йшов лісом. У нього був кошик, але грибів хлопчик не знайшов. Раптом бачить, що на нього дивиться велика червона квітка. Тільки-но нахилився Івасик зірвати квітку, а вона промовляє до нього людським голосом: «Не рви, будь-ласка, Івасику, мене, я виконаю будь-які три твої бажання...». Запитання: «Як ви думаєте, діти, що зробив Івасик? Які він замовив бажання? Чим закінчилася казка?». Діти закінчують казку. Вибирають кращу кінцівку, оцінюють розповіді.

2. Педагог говорить: «Березовий лист. Як інакше можна про цей лист сказати? Лист якого дерева? (Лист берези.) А як можна сказати про дубовий лист, ведмежу хатку, іграшковий магазин, овочевий магазин?»

3. Дидактична гра «Добери схожі слова». Педагог називає слово «ложка», а діти добирають схожі. Пропонуються слова: зайчик, ніж, ніс, коса, каша, шина. Діти вивчають скоромовку «Лис у лісі заховався, лиса ліс схопив».

4. Підведення підсумків заняття.

Тема: Цапки.

Мета:

1. Учити переказувати оповідання близько до тексту, висловлювати своє ставлення до героїв твору.
2. Вправляти в складанні складнопідрядних речень з сполучниками *для того, щоб*.
3. Розвивати темп мовлення, фонематичний слух, вчити виділяти перший звук у слові, розрізняти звуки *с, з, ц*; виховувати почуття колективізму, доброзичливість.

Матеріал: оповідання «Про двох цапків»; аркуш паперу.

Хід заняття:

1. Педагог читає оповідання. Запитання: «Якими словами починається оповідання? Що хотіли зробити цапки? Що їм завадило перейти річку? Що трапилось з цапками? Чому так трапилось? Що можна сказати про поведінку цапків?» Повторне читання оповідання.

2. Педагог повідомляє, що зараз діти складатимуть різні речення, використовуючи слова *для того, щоб*. Він починає: «Кладка потрібна для того... Міст потрібний для того... Робити поступку один одному потрібно для того... Стілець потрібний для того...» та ін.

3. Діти виконують звуковий аналіз слова *цапок*, виділяють перший звук у слові, інтонаційно його промовляють. Потім називають слова, які починаються на звук *ц* і закінчуються звуком *ц*. Дидактична вправа «Який звук я промовив?». Педагог закриває рот аркушем паперу і промовляє звуки *с, з, ц*. Діти за домовленістю виконують різні дії: на звук *с* — плескають у долоні, на звук *з* — відганяють комара, на звук *ц* — цокають язиком.

4. Скоромовка: «Босий хлопець сіно косить, роса росить босі ноги».

5. Підведення підсумків заняття.

Тема: Професії.

Мета:

1. Збагачувати словник словами, що означають назви професій, інструментів, знаряддя праці, матеріал, трудові дії, результати праці.

2. Учити утворювати споріднені слова, дати уявлення про багатозначність слів, ввести узагальнюючі слова: інструменти, машина.

3. Виховувати любов і повагу до праці.

Матеріал: картинки «Професії»; шматочки різних тканин; ляльковий одяг.

Хід заняття:

1. Вступна бесіда про працю батьків, про те, де і як виготовляють одяг і взуття. Діти розглядають картинки. Запитання: «Хто зображений на цій картині? Що вони роблять? Які машини допомагають ткалям працювати? Що тчуть ткалі? Для чого потрібна тканина?» Потім діти розглядають інші картинки. Запитання: «Що зображено на картині? Де працюють ці люди? Як їх називають? Що вони роблять? Які інструменти, прилади, машини потрібні їм для роботи?».

2. Педагог звертає увагу дітей на різну тканину. Діти визначають, з чого зроблена ця тканина і т.д., для чого потрібна, називають одяг, виготовлений з цієї тканини. Виконується дидактична вправа «Назви». Педагог говорить узагальнююче слово «інструменти», а діти називають всі відомі їм інструменти. Слова: машини, прилади, станки, тканини, професії. Потім педагог перелічує різні речі, а діти називають їх узагальнюючим словом. Педагог говорить слово *шити* і пропонує утворити від нього різні слова. Слова: малювати, писати, різати, кроїти, прати.

3. На дошці виставлені предметні картинки: гілка ялини, їжак, голка для шиття. Педагог запитує що є спільного на всіх цих картинках, пояснює багатозначність слова голка, пропонує дітям знайти частину тіла, яка має кілька значень (ручка).

4. Діти заучують прислів'я «Маленька праця краща за велике неробство».

5. Підведення підсумків заняття.

Тема: Мій дім. Моє місто.

Мета:

1. Вчити дітей створювати та використовувати складні слова.

2. Закріплювати вміння складати речення, застосовуючи різноманітні прийменники.

3. Розширювати та формувати словник по темі, подолання вербалізму.

Матеріал: сюжетні малюнки з зображенням вулиці та будинку, макет будинку, лялька.

Хід заняття:

1. Гра «Вгадай що це?»

Двері, вікно, стеля, підлога, стіни (кімната).

Фундамент, балкон, сходи, дах, вікна, двері (будинок).

2. Розповідь педагога про те, які бувають будинки та як відбувається їх будівництво.

3. Педагог пропонує розглянути сюжетну картину з зображенням вулиці.

Гра «Який будинок?». Створення складних слів.

У цьому будинку багато поверхів – він... (багатоповерховий).

У цьому будинку один поверх – він... (одноповерховий).

Цей будинок збудований з дерева – він... (дерев'яний).

Цей будинок збудований з каменю – він... (кам'яний).

4. Гра «Підбери дію». Поповнення словника.

Відкриваються двері і ми заходимо куди? (у вітальню)

У вітальні (що роблять?) – одягаються, взуваються, вітають гостей тощо.

А в інших кімнатах?

В спальні (що роблять?) – відпочивають, сплять.

5. Педагог пропонує дітям вийти з будинку і заглянути до поштової скриньки. У ній загадки про людей будівничих професій. Діти відгадують загадки.

6. Гра «Де лялька?». Формування навички правильного використання прийменників у мовленні. Педагог пересаджує ляльку до різних частин макету будинку, а діти складають речення, використовуючи прийменники.

7. Підведення підсумків заняття.

Ігри мали на меті закріплення знань та умінь, отриманих на заняттях, під час провідної діяльності дітей дошкільного віку.

Вони були обов'язковим елементом експериментальної програми, оскільки ігрова діяльність є провідною в дошкільному дитинстві. Діти не помічають присутності елементу навчання і в них відсутні побоювання сказати щось неправильно.

Ігри організовувалися як для всієї групи дітей (10-12 чол.), так і для невеликих груп по 3-4 чол. Перед проведенням гри педагог ознайомлював дітей з правилами гри та мав впевнитися, що дітям все зрозуміло.

Ігри проводились відповідно до усіх визначених напрямків корекційної роботи. Значна кількість ігор була спрямована на збагачення словника, подолання вербалізму та розвиток зв'язного мовлення.

Під час добору ігрового та дидактичного матеріалу для групових і підгрупових занять необхідно враховувати вимоги, зумовлені своєрідними особливостями психофізичного розвитку дітей з різними порушенням зору. Вони описані у тифлологічній літературі і включають:

- відповідність матеріалу заняття змісту програми дитячого садка для певної вікової групи, а також реального стану зору та наявних у дітей уявлень, виявлених в результаті індивідуального обстеження кожної дитини;
- реалістичність об'єктів та їх зображень;
- доступність матеріалу для сприймання кожною дитиною;
- педагогічна доцільність, корекційна місткість матеріалу (можливість багаторазового його використання у різних видах діяльності з різними корекційними цілями);
- зовнішня привабливість та естетичність;
- системність при доборі матеріалу, надання переваги посібникам, які розкривають динаміку розвитку явища, процесу, предмета тощо);
- адаптація дібраного матеріалу до особливостей зорового сприймання дітей з порушенням зору (виключення зайвих деталей, підсилення при потребі контрастності зображення, озвучення тощо).

Орієнтовний зміст ігор.

«Малювання за словесним описом».

Мета: Навчання умінню слухати, розуміти співрозмовника.

Хід гри: Дітям пропонувалося намалювати, наприклад, такі зображення:

— клумбу, на лівій стороні якої ростуть блакитні квіти, а на правій – жовті;

— книжкову полицю, на якій справа стоять книги в червоній обкладинці, зліва – в синій, а в центрі – в зеленій.

«Скажи, що ти чуєш».

Мета: Збагачення словника та розвиток фразового мовлення.

Хід гри: Педагог пропонує дітям закрити очі, уважно послухати і визначити, які звуки вони почули (спів пташок, сигнал машини, шелест листя, розмова і т.п.). Діти повинні відповісти цілим реченням. Гру бажано проводити під час прогулянки.

«Хто уважний».

Мета: Розвиток фразового мовлення.

Обладнання: іграшки.

Хід гри: Педагог викликає одну дитину і дає їй завдання, наприклад, взяти ляльку і посадити до машинки. Педагог слідкує, щоб діти сиділи тихо і не підказували один одному. Завдання даються короткі і прості. Дитина виконує завдання, а потім має розповісти, що вона робила.

«Лото».

Мета: Вчити правильно співвідносити слово та зображення предмету.

Обладнання: будь-яке дитяче лото.

Хід гри: Дітям роздаються великі картинки, а педагог бере собі маленькі. Потім педагог називає послідовно кожну з них. Говорить чітко, повторюючи 2-3 рази. Дитина, у якої є названий предмет, піднімає руку і промовляє: «У мене...» – і називає предмет.

«Червоний-білий».

Мета: Знаходження звуку в словах, які сприймаються на слух.

Обладнання: по 2 кружечки на кожну дитину (червоний і білий).

Хід гри: Педагог пропонує дітям уважно послухати і визначити, в якому слові є заданий звук. Якщо в слові заданий звук є, діти повинні підняти червоний кружок, якщо немає – піднімають білий кружок.

«Де звук?».

Мета: Знаходження місця звуку в слові.

Обладнання: смужка з кольорового картону, розділена на 3 частини яскравими лініями, фішка (кружок чи прапорець).

Хід гри: Педагог називає слово. Діти визначають місце заданого звуку в слові. В залежності від того, де чується звук в слові (на початку, в середині, чи в кінці), фішка ставиться на першу, останню чи середню частину смужки. Можна використовувати лише одну велику смужку на столі у педагога, або ж роздати кожній дитині по смужці і фішки. Спочатку діти визначають місце звука тільки на початку слова, потім в кінці слова. І лише коли вони це засвоять, можна використовувати слова, в яких заданий звук в середині.

Ще однією формою організації навчання були **екскурсії**. Застосування даної форми організації навчання обумовлювалось необхідністю формування вмінь дітей налагоджувати комунікативні зв'язки поза межами дошкільного закладу, вмінь спостерігати та оформлювати свої спостереження в усну розповідь. Під час екскурсій збагачувався лексичний запас дітей експериментальної групи зі зниженим зором, проводилася робота по формуванню емоційно-оцінної лексики, закріплювалися навички зв'язного мовлення, отримані під час занять та інших форм роботи.

Екскурсії проводились тематично відповідно до змін пори року та основних свят. Наприклад, під час екскурсії проводилося спостереження на тему «Золота осінь», потім відбувалися бесіди за цією темою. Зимом відбувалося спостереження за зимовими явищами, введення в словник слів – назв зимових явищ. Для цього проводились цільові прогулянки та екскурсії в парк (ліс). Обов'язковими були спостереження за весняними явищами та

цільові прогулянки для споглядання святково прикрашених вулиць. Проводилися бесіди про традиції святкування весняних свят.

Крім цього відбувались екскурсії для спостереження праці дорослих, після чого проводилися бесіди про професії дорослих, прилади, інструменти, якими вони користуються. Таким чином поповнювався пасивний і активний словник дітей зі зниженим зором.

Організуючи ознайомлення дітей з природою, обиралися доступні дітям з порушеннями зору об'єкти для спостережень, які допомагали сформуванню у них основи матеріалістичного світорозуміння. Для цього велась щоденна робота під час спостережень на прогулянках, розповідей, бесід, дослідів тощо.

Театралізовані вистави використовувалися наприкінці експериментальної програми з метою повторення та закріплення вивченого матеріалу. Підготовка до таких заходів зміцнювала мотивацію дітей до мовленнєвого розвитку. Ця форма мовленнєвого вправління використовувалася наприкінці експериментальної програми і мала на меті повторення і закріплення, удосконалення мовленнєвих навичок дітей зі зниженим зором в основному за такими показниками, як «формування вміння читати напам'ять завчених з голосу педагога творів, з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму» та «формування чіткої, правильної вимови і наголошення слів».

Такі складові мовленнєвої готовності до навчання в школі, як «говоріння» та «комунікація» також найбільш ефективно закріплюються саме за умов використання такої форми навчання.

Елемент гри, застосування акторських здібностей допомагає дітям зі зниженим зором спробувати застосувати свої мовленнєві навички у різноманітних ситуаціях, яких у повсякденному житті може не бути взагалі. Майже всі діти як з нормальним, так і з порушеним зором із задоволенням включаються у подібну діяльність.

Під час проведення всіх зазначених вище форм роботи по корекції та розвитку мовленнєвих навичок використовувалися наступні вправи і завдання:

✓ *вправи на володіння голосом та інтонацією* – сприяли формуванню показників за критерієм «говоріння», такі вправи проводилися під час програмних занять та включалися до інших видів діяльності;

✓ *вправи на розвиток міміки, пантоміміки* – формування адекватної міміки та пантоміміки відбувалося під час проведення не лише театралізованих вистав, але й у процесі інших форм ігрової та навчальної діяльності;

✓ *креативні мовленнєво-мисленнєві завдання* – використовувалися для забезпечення зв'язку розвитку мовлення з іншими психічними процесами, під час експериментального навчання застосовувалися завдання, які мали на меті розвиток мовлення, мислення, уваги, пам'яті;

✓ *змодельовані соціально-побутові комунікативні ситуації* – цей вид формування мовленнєвої готовності застосовувався для закріплення отриманих на заняттях знань.

Комунікативні ситуації створювалися під час інших занять комплексно, вони не займали багато часу, але при цьому мали значний вплив на розвиток мовлення. Також їх застосовували під час вільного часу дітей, ігор. Вони не виглядали як завдання і не сприймалися дітьми зі зниженим зором як примусовий вид діяльності, тому діти охоче включалися у мовленнєву ситуацію, що сприяло кращому засвоєнню матеріалу.

Вправи були доповненням до занять як тифлопедагога, так і вихователя, і мали на меті застосування отриманих знань у інших варіаціях, в нових умовах для кращого їх закріплення.

III етап – **КОНТРОЛЬНИЙ**. З метою перевірки ефективності запропонованої системи формування мовленнєвої готовності до навчання в школі було проведено контрольний зріз за результатами проведеного експерименту та кількісний і якісний аналіз отриманих даних. Контрольний зріз, задля підтвердження результативності формувального експерименту, відбувався за допомогою того самого методичного комплексу, який застосовувався під час проведення констатувального дослідження.

Результати проведеного зрізу представлені у наступному параграфі.

3.2. Результати дослідного навчання та виховання з формування мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором

Ефективність розробленого комплексу педагогічних умов формування мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором перевірялася шляхом порівняння результатів вихідних даних на початку навчального року в експериментальній і контрольній групах та результатів контрольного зрізу після проведення систематичного навчання. Результати контрольного зрізу представлені в табл. 3.3 та рис 3.3; 3.4; 3.5.

Таблиця 3.3

Рівні мовленнєвої готовності до навчання в школі дошкільників зі зниженим зором контрольної та експериментальної груп до початку експерименту і наприкінці експериментальної програми

Критерії мовленнєвої готовності	Рівні	До початку експерименту		Після експерименту	
		ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)	Високий рівень	4,2	3,9	24,1	8,8
	Достатній рівень	47	48	61,2	51,4
	Середній рівень	39,7	38,1	13,5	31,6
	Низький рівень	9,1	10	1,2	8,2
Говоріння	Високий рівень	3,1	3	16,2	5,8
	Достатній рівень	28,6	30	45,4	37,1
	Середній рівень	58	55,9	35,9	51,9
	Низький рівень	10,3	11,1	2,5	5,2

Комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)	Високий рівень	2,5	3	11,6	3,4
	Достатній рівень	18	21,5	46,8	29,1
	Середній рівень	68,3	64,7	37,5	58,2
	Низький рівень	11,2	10,8	4,1	9,3

Значне зростання кількості дітей високого та достатнього рівнів у експериментальній групі по критерію «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» в порівнянні з контрольною групою можна спостерігати у представленій діаграмі (рис. 3.3).

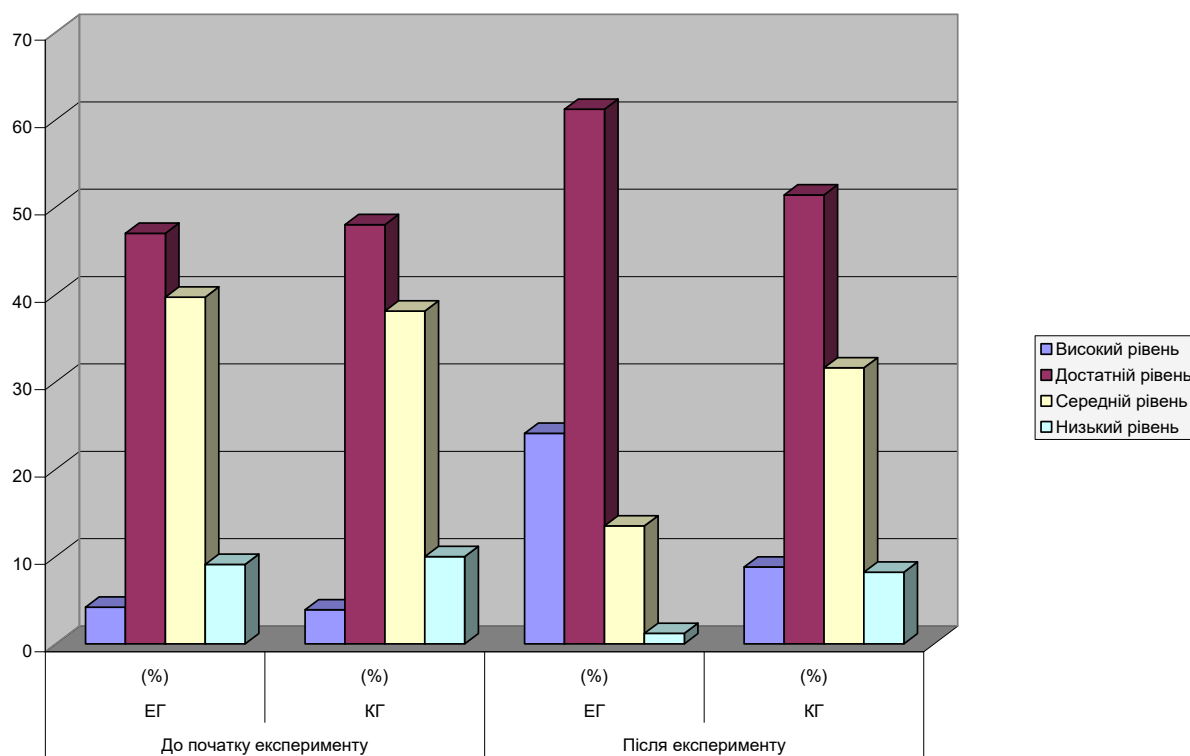


Рис. 3.3. Порівняльна діаграма за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» рівнів мовленнєвої готовності у дітей експериментальної та контрольної груп

Позитивні зміни за критерієм «говоріння» можна також спостерігати у наведеній порівняльній діаграмі (рис. 3.4).

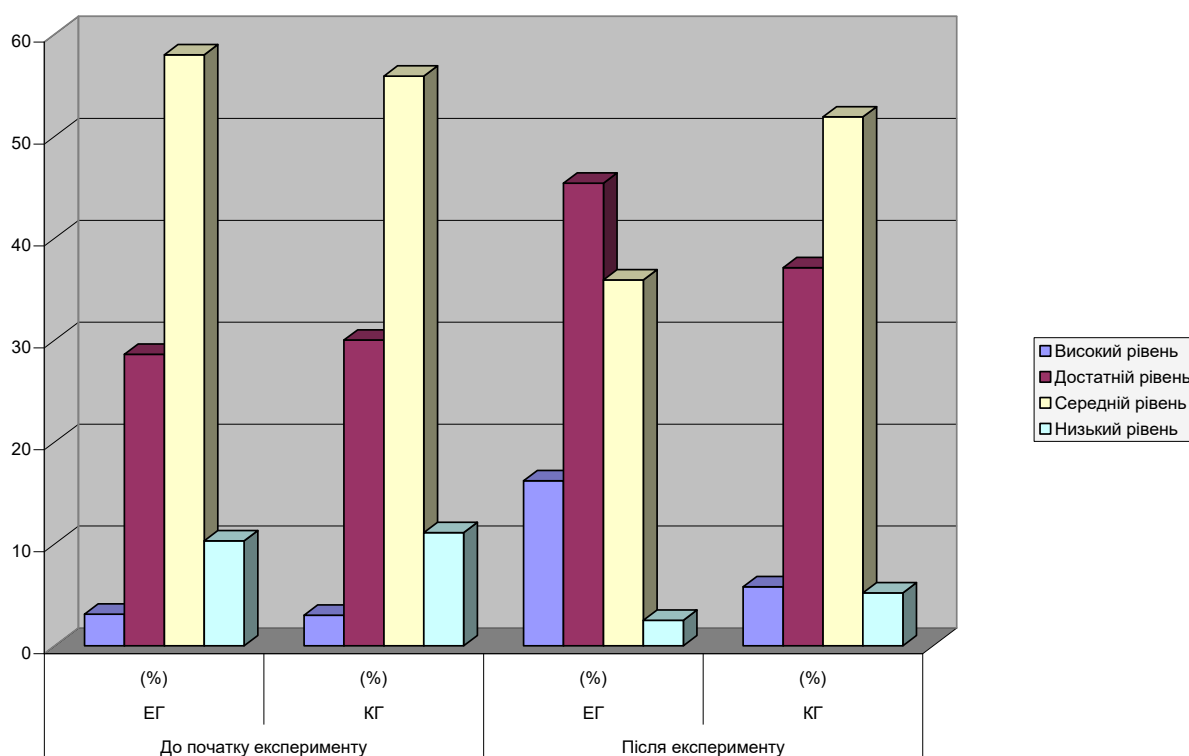


Рис. 3.4. Порівняльна діаграма за критерієм «говоріння» рівнів мовленнєвої готовності у дітей експериментальної та контрольної груп

Найбільше позитивних змін відбулося за третім критерієм «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)». Результати дослідного навчання можна спостерігати у діаграмі, наведеній у рис. 3.5.

Проведене дослідження призвело до позитивних змін у рівнях мовленнєвої готовності дошкільників зі зниженим зором за різними критеріями та показниками. За показниками «формування вміння виділяти за завданням з усного мовлення окремі речення, слова»; «навчання вимови звуків; формування вміння читати напам'ять завчених з голосу педагога творів, з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму»; «формування чіткої, правильної вимови і наголошення слів»; «навчання вмінню усного складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали»; «формування довірливості у спілкуванні з дорослими»; «формування довірливості у спілкуванні з однолітками»; «формування адекватного ставлення до себе»; «навчання самостійному вживанню у власному мовленні нової лексики»; «навчання умінню слухати,

розуміти співрозмовника, будувати репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника»; «формування бажання брати участь у діалозі»; «розвиток фонематичного слуху»; «формування пасивного та активного словника дитини»; «формування монологічного, діалогічного мовлення, плануючої функції мовлення» діти підвищили свої результати у порівнянні з вихідними даними на 40-45% та показали кращі результати, ніж діти контрольної групи на 20-25%, що свідчить про доцільність використання запропонованої системи експериментального навчання.

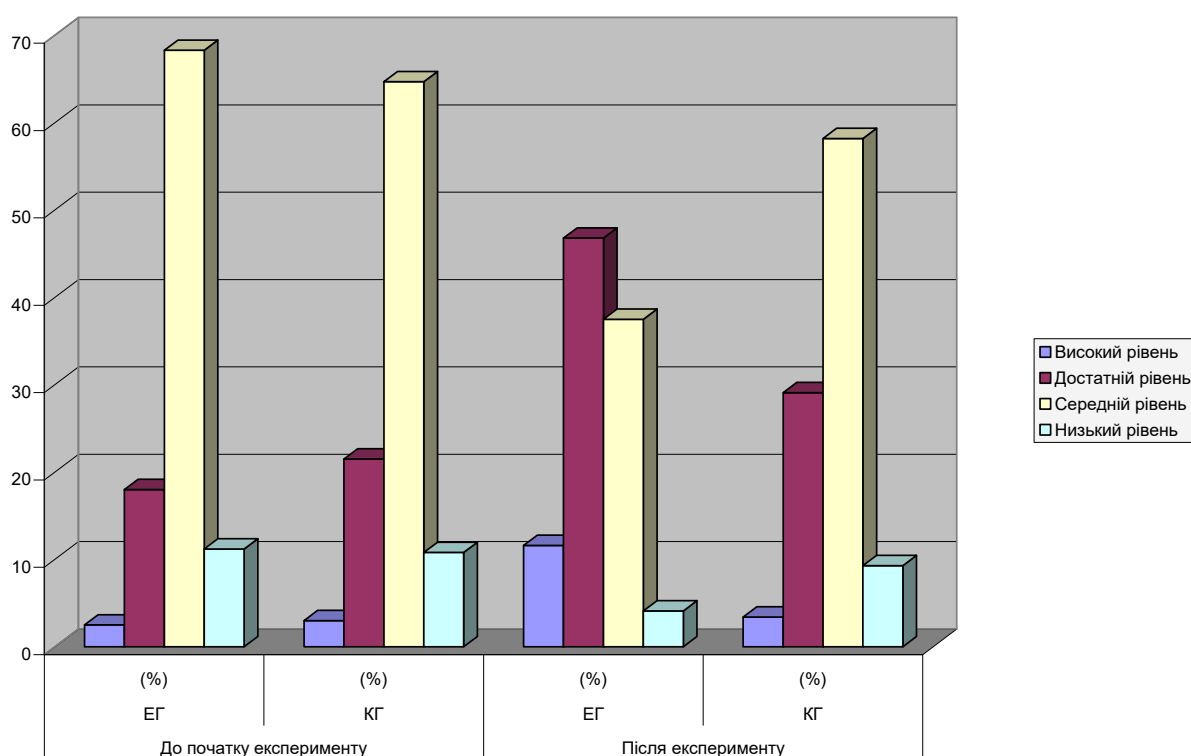


Рис. 3.5. Порівняльна діаграма за критерієм «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» рівнів мовленнєвої готовності у дітей експериментальної та контрольної груп

Як видно з наведених діаграм, на кінцевому етапі формувального етапу дослідження кількість дітей, які виявили високий рівень розвитку за критерієм слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання) збільшилася з 8,8% (КГ) до 24,1% (ЕГ), за критерієм говоріння – з 5,8% (КГ) до 16,2% (ЕГ), за

критерієм комунікація (спілкування з дорослими і однолітками) – з 3,4% (КГ) до 11,6% (ЕГ). Значно збільшилася група дітей з достатнім рівнем за всіма критеріями відповідно: 51,4% (КГ) – 61,2% (ЕГ), 37,1%(КГ) – 45,4% (ЕГ), 29,1% (КГ) – 46,8% (ЕГ). В той же час кількість дітей, які потрапили до низького рівня значно знизилася: 8,2% (КГ) – 1,2% (ЕГ), 5,2% (КГ) – 2,5% (ЕГ), 9,3% (КГ) – 4,1% (ЕГ).

Кількість дітей, які виявили високий та достатній рівні розвитку за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» збільшилася в ЕГ з 51,2% до 85,3%, за критерієм «говоріння» – з 31,7% до 61,6%, за критерієм «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» – з 20,5% до 58,4%. У КГ ці показники були значно нижчими: кількість дітей високого та достатнього рівнів за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» збільшилася на 8,3%, «говоріння» – на 9,9%, «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» – на 8%. В той же час кількість дітей ЕГ, які потрапили до низького та середнього рівнів значно знизилася: «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» – на 34,1% (ЕГ) і 24,7% (КГ), «говоріння» – 29,9% (ЕГ) і 9,9% (КГ), «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» – 37,9% (ЕГ) і 8% (КГ).

Таким чином, отримані результати дослідження показали позитивну динаміку покращення рівнів мовленнєвої готовності за виділеними критеріями («слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)», «говоріння» та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)»).

Якісний аналіз результатів проведеного формувального експерименту показав, що дошкільники зі зниженим зором експериментальної групи стали краще справлятися навіть з тими завданнями, які не могли виконати на початку року. Так, Вова З. (vis OD – 0,35, OS – 0,07; розбіжна косоокість) до початку експериментальної роботи за показником «самостійного вживання у власному мовленні нової лексики» потрапив до групи з низьким рівнем готовності. Під час індивідуальних занять хлопчикові надавались завдання, де він повинен був постійно використовувати нові вивчені слова. Наприклад, відповіді на

запитання за сюжетним малюнком «Сім'я». Труднощі з називаннями членів сім'ї, таких як онук, двоюрідна сестра та ін., які мали місце на першому занятті, успішно долалися і на наступних заняттях з використанням названого сюжетного малюнку всі члени сім'ї називалися правильно.

Високий показник вербалізму в мовленні на початку року мав Владислав К. (vis OD – 1, OS – 0,3; збіжна акомодативна косоокість), особливо що стосувалося дикого тваринного світу. Описавши лисицю (коричнева шерстка, пухнастий хвіст), хлопчик на малюнку не зміг правильно визначити де білка, а де лисиця. Подолання вербалізму починалося з занять, де діти розглядали іграшки тварин, максимально наближених до реальних. Починалися заняття з розгляду основних ознак, за якими можна відрізнити одну тварину від іншої (форма хвоста, вуха, колір шерсті). Наприклад, використовувалась гра «Хто заховався за дерево?». На малюнках із-за дерева виглядав лише хвостик і діти мали здогадатися, кому він належить. Потім використовувалось завдання «Підбери вушка тваринці». Поступово завдання ускладнювались, поєднувались різні ознаки, додавались характеристики поведінки тварин і т.д.

Також, під час екскурсій, мав місце наступний діалог:

- Діти, ми знаходимося у парку. Що нас оточує?
- Дерев, кущі, трава...
- А які дерева ви помітили навколо себе?
- Берези, дуби, каштани, ялинки...

При цьому, називаючи види дерев, діти орієнтувалися лише на пам'ять, не намагаючись обстежити дерева і визначити точну відповідь на поставлене запитання. Наприклад, навколо були лише липи, а діти перерахували всі зазначені дерева, які вони вивчали на заняттях.

Коли тифлопедагог просив показати названі дерева, деякі діти (які мали кращу гостроту зору) оглядалися більш уважно і тоді давали правильну відповідь, а деякі діти, найчастіше ті, які мали гостроту зору до 0,4, не виявляючи інтересу до споглядання дерев, показували на перше з них.

Наприклад, такий діалог:

- Микита, ти назвав березу. Покажи її мені.
- Ось вона. (вказуючи на акацію)
- Чому ти думаєш, що це береза?
- Так мені здається...

Це свідчить про те, що показник вербалізму у дітей доповнюється слабкою мотивацією дітей до навчання. Відповідно, екскурсії надалі будувались так, щоб не тільки дати дітям нові знання і підкріпити отримані зоровими уявленнями, але і зацікавити дітей у отриманні інформації, сформувати стійку мотивацію до отримання знань.

На кінець навчального року спостерігалися не лише кращі мовленнєві знання у дітей, але і показник мотивації до мовленнєвого розвитку був значно вищий. Так, діти під час прогулянок самі починали ставити запитання про оточуючі явища і предмети, виявляли інтерес до їх правильного називання та більш детального вивчення.

Через те, що у дітей зі зниженим зором збіднені уявлення про навколишній світ та є велика загроза формування вербалізму, ще одним пріоритетним напрямком було формування словника, особливо активної його форми. Так, Єгор С. (vis OD – 1, OS – 0,02; колобома OS) мав низький рівень до початку експериментального навчання за такими показникам як «самостійне вживання у власному мовленні нової лексики» та «усного складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали». Після експериментального навчання на кінець навчального року хлопчик показав середній та достатній рівень за названими показниками.

При проведенні підсумкового педагогічного спостереження за поведінкою дітей під час занять, ігор, вільного часу став помітним прогрес у питанні довільності у спілкуванні з дорослими й однолітками. Якщо на початку року більшість дітей (52,3%) не бажала проявляти ініціативу у спілкуванні, розпочинати діалог першими, то у останні місяці формувального дослідження діти активно включалися в діалог за власним бажанням, розпочинали ігри з власної ініціативи. У таблиці 3.4 наочно представлені позитивні зміни у

комунікативній діяльності дітей експериментальної групи зі зниженим зором з початку навчального року.

Наприклад, найкращі позитивні зміни серед дітей групи ми спостерігали у Вікторії В. (vis OD – 0,85, OS – 0,95; міопія), яка на початку року спілкувалася лише з подружкою в межах групи, у колективній діяльності, мовленнєвих іграх брала участь неохоче, ніколи не була ініціатором початку розмови. На кінець року дівчинка підходила за власним бажанням до інших дітей групи, пропонувала погратися, активно запитувала про незрозуміле на заняттях у педагогів. Цьому в основному сприяла участь Вікторії у театралізованих виставах, де їй надавали ведучі ролі і вона мала організувати інших дітей. Спочатку під наглядом дорослих, а потім самостійно Вікторія почала активно залучати інших дітей до діяльності.

Таблиця 3.4

**Таблиця спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей
у звичній обстановці**

ПІБ	Довільність у спілкуванні з дорослими		Довільність у спілкуванні з однолітками		Самостійність участі у діалозі		Ініціативність у початку розмови, гри	
	Поч. року	Кін. року	Поч. року	Кін. року	Поч. року	Кін. року	Поч. року	Кін. року
Ярослав К.	+	+	-	+	-	+	-	+
Ангеліна Н.	-	-	-	+	-	+	-	+
Марина В.	-	+	-	+	-	+	-	-
Вікторія В.	-	+	-	+	-	+	-	+
Аня П.	+	+	+	+	+	+	+	+
Софія К.	-	+	+	+	-	+	-	+

Продовження табл. 3.4

Настя Є.	+	+	+	+	-	+	-	+
Вероніка Г.	-	+	-	-	-	-	-	-
Микита К.	-	+	-	+	-	+	+	+
Владислав К.	-	+	+	+	+	+	-	+
Марія М.	+	+	-	+	-	+	-	+
Ангеліна Є.	+	+	-	+	+	+	-	+
Вова З.	-	+	-	+	-	+	-	+
Ярослав Р.	+	+	-	+	-	+	+	+
Настя Р.	-	+	+	+	-	-	-	-
Настя С.	-	-	-	+	+	+	+	+
Олексій С.	-	+	-	-	-	+	+	+
Каріна С.	-	+	-	-	-	-	+	+
Єгор С.	-	+	+	+	+	+	-	+

Найкраще формуванню мовленнєвої готовності за критерієм «комунікація» сприяли такі форми роботи, як ігри та театралізовані вистави. Під час цих форм роботи діти вчилися налагоджувати комунікативні зв'язки в таких ситуаціях, які не зустрічаються їм в повсякденному житті, але сприяли активізації мовленнєвого розвитку за зазначеним критерієм. Наприклад, гра «Інтерв'ю» (проводилася після вивчення теми «Професії»). Діти отримували завдання розпитати про професійну діяльність кого-небудь з дітей, які мали картки з вказаними на них професіями, але нікому їх не показували. Діти по відповідям мали здогадатися яка професія записана у товариша на картці. Діти

самі обирали в кого вони будуть брати інтерв'ю, але кожного разу це мала бути інша дитина, щоб уникнути замкнутого кола спілкування.

У результаті проведених ігор, вправ, театралізованих вистав майже всі діти показали достатній та високий рівні за показником «самостійності участі у діалозі» на кінець навчального року.

У дітей зі зниженим зором часто зустрічалася неправильна вимова слів. Не завжди ця особливість була пов'язана з порушеннями артикуляційного апарату. Наприклад, Каріна С. (vis OD – 0,9, OS – рахунок пальців; афакія OS) ковтола закінчення або взагалі зменшувала багато слів до 2-3 букв. Вдома батьки, як з'ясувалося після індивідуальної бесіди, її розуміли і спираючись на те, що «в неї і так поганий зір, нехай говорить як хоче» не робили зауважень. Дівчинка звикла до такого способу спілкування і в дитячому садочку також застосовувала дану вимову. Але більшість дітей її не розуміла, на що Каріна ображалася і це впливало також на встановлення комунікативних зв'язків у межах групи. Для того, щоб дівчинка навчилася промовляти всі звуки у слові проводились заняття на вивчення різних звуків. У завданнях типу визначення місця звука у слові, виділення звука у тексті, який промовляється, дівчинка була змушена вчитися промовляти слова повністю. На кінець року по показнику вимови звуків та поділу слів на склади Каріна показала достатній рівень сформованості навички, що свідчить про дієвість запропонованих занять і завдань.

Особливістю проведення занять з дітьми з вадами зору можна виділити те, що діти швидко запам'ятовують нову лексику, використовуючи її у спілкуванні, але не завжди розуміють значення застосовуваних слів, як вже було зазначено вище. Тому необхідним є використання якомога більше наочного матеріалу під час проведення з дітьми занять, а особливо при вивченні нових понять.

Наприклад, Марія М. (vis OD – 1, OS – 0,02; колобома OS) мала дуже великий лексичний запас, але при конкретних запитаннях педагога не могла дати відповідь про значення вивчених слів, що свідчить про високий показник

вербалізму. Діти з порушеннями зору часто мають гарну пам'ять, але в силу обмеженості зорового простору і збідненості уявлень, накопичують лише «мертві» знання, які не можуть бути ними використаними під час змінених обставин.

Показник «уміння слухати, розуміти співрозмовника, будувати репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника» вимагав формування у дітей не тільки мовленнєвих умінь, але і стійкої слухової уваги під час заняття. Тифлопедагог мав розмежувати під час проведення занять порушення уваги у дітей та недостатню сформованість даного показника.

Так, на початку року Ярослав Р. (vis OD – 0,8, OS – 0,3; збіжна непост. косоокість OS) на запитання тифлопедагога чи все зрозуміло і чи все він запам'ятав завжди відповідав «так», при цьому пропустивши більшість інформації поза своєю увагою. Вже після декількох місяців роботи по формуванню мовленнєвої готовності та застосування вправ на розвиток слухової уваги, хлопчик навчився уважно слухати та запам'ятовувати мовленнєвий матеріал.

На кінець року діти експериментальної групи показали також гарні рівні (достатній і високий) по показнику «усного складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали».

Збагачення лексичного запасу та навчання формулювати та оформлювати власні думки у складні речення дало можливість дітям вільно складати зв'язні висловлювання, невеличкі оповідання зі зв'язаних між собою речень.

Так, Вова З. (vis OD – 0,35, OS – 0,07; розбіжна косоокість) на початку року зміг лише описати, що зображено на сюжетних малюнках та не зміг скласти розповідь, зв'язавши події на всіх малюнках одночасно.

На кінець року хлопчик вільно складав з простих речень невеличкі оповідання, не відчуваючи труднощів у пов'язуванні подій на різних запропонованих сюжетних малюнках.

Діти експериментальної групи також показали кращі результати по показнику «вміння читати напам'ять завчені з голосу педагога твори, з

дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму». На кінець року діти навчились на слух сприймати і відтворювати запропоновану тифлопедагогом інтонацію, темп та ритм, коли як на початку року 78,4% дітей ЕК мали середній рівень за заданим показником.

Застосування вправ на заняттях, типу читання з різним темпом кожної строки вірша (одну – повільну, другу – швидко), заучування діалогів для театралізованих вистав, які мають промовлятися з різною інтонацією (питання, прохання, наказ), сприяло формуванню у дітей інтонаційних навичок, вмінню вільно переходити з повільного до швидкого темпу мовлення.

Наприклад, у Ярослава Р. (vis OD – 0,8, OS – 0,3; збіжна непост. косоокість OS) на початок року був дуже прискорений темп мовлення, інтонацію хлопчик дотримував лише яскраво виражену (наприклад, питальну). Після цілеспрямованого навчання на протязі року Ярослав почав говорити повільніше, краще проговорюючи слова, навчився володіти інтонацією, не відчував проблем у відтворенні за тифлопедагогом текстів сприйнятих на слух, з дотриманням інтонації, запропонованої педагогом.

У Єгора С. (vis OD – 1, OS – 0,02; колобома OS), навпаки, був занадто сповільнений темп мовлення. Хлопчик робив великі паузи між словами, ніби задумавшись, розтягував слова. На кінець року темп мовлення Єгора приблизився до норми, паузи скоротилися. Педагогом протягом року підбирались відповідні вправи які, наприклад, включали скоромовки типу:

- Ворона проворонила вороненя;
- Жовтий жук купив жилет, джемпер, джинси та жакет;
- Летів горобець, сів на хлівець,

А як вийшов стрілець, то утік горобець;

- Мусію, Мусію.

Муку сію,

Печу паляниці,

Кладу на полиці.

Мусій, муку сій,

Печи паляниці,
Клади на полиці.

На кінець експериментального навчання у дітей покращилася вимова звуків, вони навчилися виділяти потрібний звук у слові, шукати і вказувати на нього у реченні і тексті.

Якщо на початку року 59,6% дітей знаходились на середньому рівні за показником «вимова звуків», то після проведення всіх запропонованих форм роботи на виправлення і покращення звуковимови 64,3% дітей опинились на достатньому рівні, коли як у КГ на достатньому рівні під час контрольного зрізу достатній рівень продемонстрували лише 34,1% дітей. Окрім занять, формуванню звуковимови сприяли ігри типу «Впізнай по звуку», «Спіймай звук», «Виділи звук», «Звук заблукав» та ін.

Крім цього діти вправлялися у становленні фонематичного сприймання на немовленнєвих звуках, що дозволило отримати кращий рівень за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)». Вправи та ігри («Впізнай інструмент», «Що дзвенить? Що шарудить?», «Хто голос подає?») розвивали у дітей вміння виділяти мовленнєві і немовленнєві звуки, розрізнявати їх та називати. Діти покращили свій рівень за такими критеріями, як «визначення на слух і пояснення звуків довкілля», «розрізнення звуків довкілля і звуків мовлення», «впізнавання на слух напряму руху предметів (об'єктів)». На кінець навчального року у ЕГ високий рівень показали 23,6%, 21,5% та 25% дітей відповідно до названих показників. Коли як у КГ на високому рівні було 9,3%, 7,9% та 8,4% дітей.

Переважаючий середній рівень продемонстрували діти під час проведення констатувального дослідження за показником «виділення за завданням з усного мовлення окремих речень, слів», що послугувало причиною винесення його у список корекційних напрямів навчання під час формувального експерименту. Незважаючи на те, що діти відчували менші труднощі під час виділення окремих звуків з мовлення, яке сприймається лише

на слух, виділення окремих речень з потоку усного мовлення викликало у старших дошкільників зі зниженим зором значні труднощі.

На заняттях та під час інших форм роботи відбувалося формування вміння дітей виокремлювати окремі слова та речення з мовленнєвого потоку. Наприклад, застосування таких вправ та ігор як «Яке слово зайве?», «Слухай та показуй» та ін., сприяло формуванню вміння дітей уважно слухати та розчленовувати текст на речення і речення на окремі слова. Слова виділялись дітьми краще, ніж речення, в яких потрібно було вловити закінчення думки. Тому застосовувалось читання контрастних творів, де кожне речення мало різну інтонацію, несло закінчений смисловий зміст. Наприклад, текст «Зайчик і горобина» В. Сухомлинського:

«Засипало снігом землю.

Нема чого їсти зайчикові!

Побачив зайчик червоні ягоди на горобині.

Бігає навколо дерева, а ягоди – високо.

Просить зайчик: «Дай мені, горобино, одне гроно ягідок».

А горобина й каже: «Попроси вітра, він відірве».

Попросив зайчик вітра.

Прилетів вітер, гойдає, трусить горобину.

Відірвалося гроно червоних ягід, упало на сніг.

Їсть зайчик ягоди, дякує вітрові».

Кожне речення тифлопедагог читав виразно та робив достатні смислові паузи між ними.

Таким чином, на кінець року, діти ЕГ покращили свій рівень за заданим показником з переважаючого середнього до переважаючого достатнього рівня. У групі дітей з достатнім рівнем було 58,4% дітей.

Отже, як окремо по кожному показнику з виділених нами критеріїв мовленнєвої готовності до школи, так і в цілому, діти експериментальної групи показали на рівень, а деякі і на два рівні, кращі результати, порівняно з початком року, та якісно і кількісно відрізнялися у кращий бік від показників

контрольної групи, що свідчить про результативність запропонованої системи формування мовленнєвої готовності до школи дошкільників зі зниженим зором старшого дошкільного віку.

Особливо помітні результати були за критерієм «комунікація» по кожному з виділених показників. За критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» багато дітей (24,1%) продемонстрували високий рівень сформованості мовленнєвої готовності та достатня кількість дітей з середнього перейшли на достатній (61,2% достатнього рівня). За критерієм «говоріння» діти також продемонстрували достатній та високий рівні мовленнєвої готовності на кінець року (61,6%).

Таким чином, отримані результати дослідження показали позитивну динаміку покращення рівнів мовленнєвої готовності за визначеними критеріями. Використаний нами критерій Фішера F^* для визначення статистичної відмінності між двома вибірками підтвердив ефективність запропонованої системи формування мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором. Так, значення критерію Фішера у ЕГ становило: слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання) по високому рівню – 3,4, по достатньому рівню – 1,59; говоріння по високому рівню – 2,63, по достатньому рівню – 1,93; комунікація (спілкування з дорослими і однолітками) по високому рівню – 2,09, по достатньому рівню – 3,5. Отримані дані дозволяють вважати відмінність достовірною, що підтверджує зроблені висновки при кількісному і якісному аналізі отриманих даних експериментальної та контрольної груп дітей.

Проведене дослідження дає можливість здійснювати роботу по формуванню мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору на якісно новому рівні. В той же час результати дослідження не претендують на вичерпне вирішення означеної проблеми, і перспективу подальшого вивчення вбачаємо в розробці методики формування мовленнєвого розвитку в спеціальних дошкільних закладах на попередніх вікових етапах (молодший та

середній) і формування мовленнєвої готовності в умовах інтегрованого навчання та в умовах інклюзивної освіти.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

З метою підвищення рівня мовленнєвої готовності дошкільників зі зниженим зором до навчання в школі було створено систему її формування, яка побудована на взаємозв'язку між всіма складовими комплексного підходу формування мовленнєвої готовності, в тому числі між педагогами дошкільного закладу та батьками. Також вона включала: дотримання педагогічних принципів під час формування мовленнєвої готовності; мотивування дошкільників зі зниженим зором до мовленнєвого спілкування; застосування педагогами рекомендованого стилю педагогічного спілкування з дітьми; застосування рекомендованих форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників.

Формувальне дослідження проводилося в 3 етапи: організаційно-діагностичний; корекційно-розвивальний; контрольний. На I етапі дослідження для підтвердження результативності проведення експериментальної роботи по формуванню мовленнєвої готовності до школи було здійснено діагностику стану мовленнєвого розвитку на початку навчального року в старших групах дитячих садків для дітей зі зниженим зором. II етап включав в себе основний зміст роботи по формуванню мовленнєвої готовності до навчання в школі. На III етапі, з метою перевірки ефективності запропонованої системи формування мовленнєвої готовності до навчання в школі, було проведено контрольний зріз за результатами проведеного експерименту та кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

Результати формувального експерименту показали продуктивність запропонованої системи. Так, на кінцевому етапі формувального дослідження кількість дітей, які виявили високий рівень розвитку за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» збільшилася з 8,8% (КГ) до 24,1% (ЕГ), за критерієм «говоріння» – з 5,8% (КГ) до 16,2% (ЕГ), за критерієм «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» – з 3,4% (КГ) до 11,6% (ЕГ). Значно збільшилася група дітей з достатнім рівнем готовності за

всіма критеріями відповідно: 51,4% (КГ) – 61,2% (ЕГ), 37,1%(КГ) – 45,4% (ЕГ), 29,1% (КГ) – 46,8% (ЕГ). В той же час кількість дітей, які потрапили до низького рівня значно знизилася: 8,2% (КГ) – 1,2% (ЕГ), 5,2% (КГ) – 2,5% (ЕГ), 9,3% (КГ) – 4,1% (ЕГ). Таким чином розроблена експериментальна система сприяла активізації та корекції пізнавальної діяльності дітей зі зниженим зором, зокрема формуванню мовленнєвої готовності до навчання в школі, і, як результат, зниженню ризику виникнення шкільної дезадаптації.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичний аналіз проблеми дослідження, проведено експериментальне вивчення особливостей мовленнєвої готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі, представлено систему покращення мовленнєвої підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором. Проведене дослідження дає підстави до таких висновків:

1. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження довів актуальність вивчення умов покращення мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором. У тифлопедагогіці питання готовності до шкільного навчання торкалися лише деякі дослідники, не приділяючи окремо уваги компонентам готовності і, зокрема, мовленнєвій.

У дослідженні були уточнені поняття «шкільна зрілість», «готовність до навчання в школі», «мовленнєва готовність до навчання в школі» та розглянуто компоненти готовності до навчання в школі та місце у їх структурі мовленнєвої готовності.

2. Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження та програм навчання й виховання дітей зі зниженим зором дозволили виділити 3 основні критерії мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором: «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)», «говоріння» та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)». За кожним критерієм була виділена низка показників, які дозволили визначити наступні рівні мовленнєвої готовності: високий, достатній, середній та низький.

Результати констатувального дослідження показали недостатність рівня сформованості мовленнєвої готовності у дітей зі зниженим зором. У дошкільників зі зниженим зором у більшості випадків (64,74%) виявлено достатній та високий рівні мовленнєвої готовності за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)», але за критеріями «говоріння» та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» більше половини дітей знаходилися на середньому та низькому рівнях (відповідно

60,1% та 67,05%). Більшість дошкільників з нормальним зором навпаки знаходилися на середньому та низькому рівнях готовності за критерієм «слухання-розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання)» (58,24%) та високому і достатньому рівнях за критеріями «говоріння» (71,76%) та «комунікація (спілкування з дорослими і однолітками)» (68,25%).

3. З метою підвищення рівня мовленнєвої готовності дітей зі зниженим зором до навчання в школі було створено систему формування мовленнєвої готовності, яка побудована на взаємозв'язку між всіма складовими комплексного підходу формування мовленнєвої готовності, в тому числі між педагогічним персоналом дошкільного закладу та батьками. Також вона включала: дотримання педагогічних принципів під час формування мовленнєвої готовності; мотивування дошкільників зі зниженим зором до мовленнєвого спілкування; застосування педагогами рекомендованого стилю педагогічного спілкування з дітьми; застосування рекомендованих форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників.

4. Результати формувального експерименту показали продуктивність запропонованої системи. Так, на кінцевому етапі формувального дослідження кількість дітей, які виявили високий рівень мовленнєвої готовності збільшилася у ЕГ з 3,27% до 17,3% (у КГ – з 3,3% до 6%). У той же час кількість дітей, які потрапили до низького рівня знизилася з 10,2% до 2,6% (ЕГ) (у КГ - з 10,97% до 7,57%). Експериментальна система формування мовленнєвої готовності сприяла також активізації та корекції пізнавальної діяльності дітей зі зниженим зором і, як результат, зниження ризику виникнення шкільної дезадаптації.

Проведене дослідження дає можливість здійснювати роботу по формуванню мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору на якісно новому рівні. В той же час результати дослідження не претендують на вичерпне вирішення означеної проблеми, і перспективу подальшого вивчення вбачаємо в розробці методики формування мовленнєвого розвитку в спеціальних дошкільних закладах на попередніх вікових етапах і формування

мовленнєвої готовності в умовах інтегрованого навчання та в умовах інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : [учеб. пособие для студ. ВУЗов] / Г. С. Абрамова. – [4-е изд., стереотип]. – М., 1999. – 672 с.
2. Актуальные вопросы подготовки детей к школе : [сб. науч. трудов] / [ред-кол.: Т. В. Тарунтаева (отв. ред.) и др.]. – М. АПН СССР, 1985. – 125 с.
3. Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М., 1986. – 210 с.
4. Бабина Е. С. Особенности работы по воспитанию правильной речи у слабовидящих дошкольников / Е. С. Бабина // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 6. – С. 34-40.
5. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. — 1999. – №1. – С. 6-38.
6. Бардин К. В. Подготовка ребенка к школе (психологические аспекты) / К. В. Бардин. — М. : Знание, 1983. — 96 с.
7. Барташнікова І. А. Як навчити малюка 5-6 років читати? Тести та ігри для дітей 5-7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Т., 1998. – 54 с.
8. Безруких М. М. Ребенок идет в школу / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – [3-е изд., стереотип]. – М. : Академия, 1998 – 232 с.
9. Білан О. І. Заняття з розвитку зв'язного мовлення з дітьми старшого дошкільного віку : [навч.-мед. пос.] / О. І. Білан. – Вінниця : Тезис, 2005 – 135 с.
10. Богущ А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : [програма та методичні рекомендації] / А. М. Богущ. – К., 1997. – 112 с.
11. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богущ – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
12. Богущ А. М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку / А. М. Богущ. – К. : Рад. школа, 1988 – 174 с.
13. Богущ А. М. Запрошуємо до розмови : [пос. для роб. з дошкільниками] / А. М. Богущ, Г. І. Григоренко. – [2-е вид.]. – К. : Освіта, 1997. – 151 с.

14. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах / А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.
15. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Практикум : [навч. посібник] / А. М. Богуш. – К.: Вища шк., 1995. – 192 с.
16. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. М. Богуш. – К., 2006. – 304 с.
17. Богуш А. М. Мова ваших дітей / А. М. Богуш. – К., 1989. – 130 с.
18. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : [навч.-метод. пос. для вихователів дошк. мовл. закл.] / А. М. Богуш. – О., 2004. – 175 с.
19. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання в школі / А. Богуш, Н. Шиліна. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
20. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : [монографія] / А. М. Богуш; [відп. за вип. Н. В. Кальченко]. – К., 2004. – 374 с.
21. Богуш А. М. Обучение правильной речи в детском саду / А. М. Богуш – Киев : Рад. шк., 1990 – 212 с.
22. Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе / А. М. Богуш – Киев : Рад. школа, 1984. – 176 с.
23. Богуш А. М. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку / А. М. Богуш. – О. : ПНЦ АПН України, 2002. – 239 с.
24. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психол. исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 452 с.
25. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. — №1. — 1997. — С. 33-44.
26. Бородин А. М. Методика развития речи детей : [учеб пособие для пед. институтов] / А. М. Бородин. – [2-е изд. пер.]. – М. : Просвещение, 1981 – 255 с.
27. Буре Р. С. Готовим детей к школе / Р. С. Буре – М., 1987. – 93 с.
28. Буре Р. С. Педагогические условия воспитания и обучения при подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста в детском саду / Р. С. Буре. – М., 1975 – 18 с.

29. Быков С. А. Первоначальное обучение речи / Быков С. А. // В кн.: Обучение и воспитание глухих детей. – М., 1963. – С. 51-71.
30. Вавіна Л. С. Вивчення української мови в початковій школі для дітей зі зниженим зором : [наук.-метод. посіб.] / Л. С. Вавіна. – Київ : [б.в.], 2006 – 96 с.
31. Вавіна Л. С. Компенсаторно-розвивальні функції змісту освіти з рідної мови учнів зі складним дефектом / Л. С. Вавіна. – К. : Візаві, 2001. – 57 с.
32. Вавіна Л. С. Розвиваємо у дитини вміння бачити: Від народження до 6 років : [поради батькам] / Л. С. Вавіна, В. М. Ремажевська – К., 2008. – 128 с.
33. Венгер А. Л. Особенности отношения шестилетних детей к заданиям взрослого / А. Л. Венгер, К. Н. Поливанова // Вопросы психологи. – 1988. – № 4. – с. 56-63
34. Венгер А. Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / А. Л. Венгер / [под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой]. – М. : Педагогика, 1985. – с. 165-190.
35. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, Т. Д. Марцинковская. – М. : Знание, 1994. – 192 с.
36. Войнов В. Б. Информативные показатели готовности детей к школьному обучению / В. Б. Войнов // Наука и образование. – 2003. – №1. – С. 208-214.
37. Возрастная и педагогическая психология : [учеб. пос. для студентов пед. ин-тов] / [М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др. ; под ред. М. В. Гамезо и др.]. — М. : Просвещение, 1984. — 256 с.
38. Возрастная и педагогическая психология / [Е. А. Петрова и др.]. – М., 2003. – 509 с.
39. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости / [И. Ю. Кулагина и др.]. – М., 2002. – 464 с.
40. Волкова Л. С. Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи у слепых и слабовидящих детей / Л. С. Волкова // Дефектология. – 1982. – № 5. – С. 64-68.

41. Вопросы обучения и воспитания глухих дошкольников / [под ред. Б. Д. Корсунской]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 110 с.
42. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста : [сб. науч. тр.] / [редкол., Л. П. Носкова (отв.ред.) и др.]. – М., 1982 – 31 с.
43. Вьюнова Н. И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова– М., 2003. – 256 с.
44. Выготский Л. С. Мышление и речь : [собр. соч. в 6 т.] / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 6-361.
45. Выготский Л. С. Развитие устной речи : [собр. соч. в 6 т.] / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1982. — Т.3. — С. 164-176.
46. Гайдаєнко В. В. Формування звуковимови у дітей дошкільного віку / В. В. Гайдаєнко, А. В. Іваненко, Г. М. Лисенко. – Кам.-Под., 2006 – 183 с.
47. Гатанова Н. В. Тесты для подготовки ребенка к школе. Для детей 6-8 лет / Н. В. Гатанова, Е. Г. Тунина. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 192 с.
48. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
49. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : [Учеб. для вузов] / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М., 1997. – 272 с
50. Городилова В. И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста / В. И. Городилова, Радина Е. И. – [изд. 4-е]. – М. : Учпедгиз, 1961 – 120 с.
51. Готовимся к школе : [пособие для будущих первоклассников] / [Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова; под ред. Л. Е. Журовой]. – М : Вентана-Граф, 2009.
52. Готовность глухого ребенка к обучению в школе. Методические рекомендации / [сост. А. Н. Чефранова]. – К., 1987. – 43 с.
53. Готовность к школе: развивающие программы / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Академический Проект, 2001. – 96 с.
54. Готовность ребенка к школе. Медико-психологические критерии : [учеб. пособие] / [сост. А. В. Гордиец и др. ; под ред. А. В. Гордиец]. – Ростов-на-Дону; Феникс; Красноярск: Издательские проекты, 2006 – 121 с.

55. Готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста : [сб. науч. тр. ; под ред. В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной]. – М. : АПН СССР, 1983 – 120 с.

56. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — М. : Академический Проект, 2000. — [3-е изд., пер. и доп.]. — 184 с.

57. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения / В. З. Денискина. – В. Пышма, 1997. – 23 с.

58. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2000. – №1. – С. 3-7.

59. Діагностична діяльність психолога дошкільно-навчального закладу: [методичний посібник] / [упор М. І. Тіхонова]. – Луганськ, 2006 – 163 с.

60. Діагностика мовленевого розвитку дітей дошкільного віку: стимул. матеріал / Запор. обл. інститут післядипломної пед. освіти, комун. закл. ; [уклад. К. Л. Крутій]. – Запоріжжя : ЛППС, 2008. – 36 арк.

61. Дошкільна лінгводидактика : Хрестоматія : [навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закл.]. – К. : Слово, 2005. – 720 с.

62. Ермолова Т. В. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет / Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещеряков, Н. И. Ганошенко // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 50-57.

63. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : [кн. для логопедов] / Л. Н. Ефименкова. – М., 1991. – 224 с.

64. Завтра в школу : [кн. для воспитателей детских садов] : [сборник] / [сост. Л. М. Аксючиц]. – Минск : Нар. асвета, 1986 – 175 с.

65. Закон про дошкільну освіту / Урядовий кур'єр. – 2001. 8 серпня. – С. 3-8.

66. Запорожец А. В. Избр. психол. труды / А. В. Запорожец. – М., 1986. – Т. 1. – С. 227-232.

67. Запорожец А. В. Актуальные педагогические и психологические проблемы дошкольного воспитания / А. В. Запорожец // В кн.: Материалы к

докладу на Всесоюзных педагогических чтениях, Ленинград, 1970. – М. : Знание, 1970. – 29 с.

68. Запорожец А. В. Проблемы всестороннего развития и подготовки к школе детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец // В кн.: Психолого-педагогические проблемы дошкольного воспитания и подготовки детей к школе : [тез. докл.]. – М. : Изд-во Педагогика, 1973. – С. 3-5.

69. Запорожец А. В. Развитие общения у дошкольников / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1973. – 288 с.

70. Здравствуй, школа! : Пособие для восп. детс. садов по развитию речи детей, поступающих в школу / [А. Ф. Бойцова и др.]. – СПб., 1991. – 143 с.

71. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти : [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Л. О. Калмикові. — К. : НМЦВО, 2003. — 300 с.

72. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

73. Карпова С. Н. Психология речевого развития ребенка / С. Н. Карпова, Э. И. Труве / Рост. гос. университет. – Ростов н/Д, 1987 – 95 с.

74. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.

75. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: Учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 6-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 416 с.

76. Коломенский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : [кн. для учителя] / Я. Л. Коломенский, Е. А. Панько. — М., 1988. — 190 с.

77. Колосовская Л. Б. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Колосовская. – М., 2000. – 16 с.

78. Комарова, Т. П. Логопедические игры и упражнения для детей с нарушениями зрения / Т. П. Комарова. — М. : АСТ: Астрель, 2008. — 175, [1] с. : ил. — (Библиотека логопеда).

79. Кондратенко Т. Д. Обучение старших дошкольников / Т. Д. Кондратенко, В. К. Котирло, С. А. Ладивир. – К. : Рад. школа, 1986. – 152 с.
80. Конева О. Б. Психологическая готовность детей к школе : [учебное пособие] / О. Б. Конева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 32 с.
81. Конспекти занять із навч. укр. мови і розв. мовлення дітей старшого дошкільного віку / [авт. К. Л. Крутій, Н. І. Котій]; Запоріж. обл. інститут післядипломної педагогічної освіти. – Запоріжжя : ЛППС, 2007 – 266 с.
82. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э. П. Короткова. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
83. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста : [метод. рекомендации] / М-во просвещения УССР, НИИ педагогики УССР; [под ред. Т. П. Свиридюк]. – К. : б.п., 1984 – 57 с.
84. Костючек Н. С. Развитие речи учащихся школ слепых (1-х классов) / Н. С. Костючек. – М. : «Просвещение»; 1967. – 167 с.
85. Кочурова Е. Э. Готовимся к школе : [Пособие для будущих первоклассников] / Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова ; под ред. Л. Е. Журовой. – М. : Вентана-Граф, 2004. – 64 с.
86. Кравцов Г. Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М., 1987. – 77 с.
87. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 150 с.
88. Крутій К. Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці / К. Л. Крутій // Дошкільна освіта. — Запоріжжя, 2003. — № 1. — С 32-38.
89. Круглова Н. Ф. Как помочь ребенку успешно учиться в школе / Н. Ф. Круглова. – СПб. : Питер, 2004.- 128 с.
90. Кудрявцев В. Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка : [учеб. пособие] / В. Т. Кудрявцев. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 153 с.
91. Куненко Л. О. Формування культури монологічного і діалогічного музично-естетичного мовлення у молодших школярів на уроках музики / Л. О.

Куненко // Наукові записки / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – Вип. 50 : Педагогічні та історичні науки. – С. 107-112

92. Кураев Г. А. Возрастная психология : [курс лекцій] / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. – Ростов-на-Дону, 2002. – 240 с.

93. Лаврентьева Г. П. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання / Г. П. Лаврентьева // Дошкільне виховання. — 2000. — № 9. — С 3-5.

94. Лапп Е. А. Развитие связной речи у детей 5—7 лет с нарушениями зрения : [планирование и конспекты] / Е. А. Лапп. – М., 2006. – 256 с.

95. Лев Ф. Г. Перед школой / Ф. Г. Лев. – М. : Педагогика, 1971 – 223 с.

96. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

97. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

98. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М, 1981. – 584 с.

99. Лепская Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. – М. : Изд-во МГУ, 1997 – 258 с.

100. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. Н. В. Яйцева]. — М. : Сов. энциклопедия, 1990. — 685 с.

101. Общение, личность, психика ребенка / М. И. Лисина. – М. : Воронеж Пресс, 1997. — С. 25-37.

102. Лисина М. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, А. Г. Капсея. – Кишинев, 1987. – 136 с.

103. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина – М. : Педагогика, 1986. – 136 с.

104. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1998. – 271 с.

105. Лупп Х. Э. Запас слов 6-7 летних дошкольников и его зависимость от условий развития ребенка : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Х. Э. Лупп – Тарту, 1975. – 28 с.

106. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
107. Лурия А. Р. Язык и сознание / [А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской]. — Ростов н/Д : Из-во «Феникс», 1998. — 416 с.
108. Луцан Н. І. Мовленево-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : [монографія] / Н. І. Луцан; [ред. М. С. Ватуленко, К. П. Голобородько, В. В. Грещук]; Півден. Наук. центр АПН України – Одеса : [б.в.], 2005 – 319 с.
109. Люблинская А. А. Детский сад и школа / А. А. Люблинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 156 с.
110. Малетина Н. С. Развитие речевого общения дошкольников : [учеб. пособие для студ. фак-тов дошкольного воспитания] / Н. С. Малютина. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2003. – 192 с.
111. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / [відп. ред. З. П. Плохій]. – К, 1999. – 181 с.
112. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
113. Маркова А. К. Психология труда учителя : [кн. для учителя] / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
114. Менг К. Онтогенез речевого обучения / К. Менг // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду ; [под ред. Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой]. – М. : АПН СССР, 1987. – 296 с.
115. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / [Е. Ф. Соболевич, Л. Е. Андрусин, Л. И. Бартенева и др.]. — К. : ПП "Компанія "Актуальна освіта", 1998. – 127 с.
116. Методика развития речи детей дошкольного возраста / [Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. Николаичева]. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.
117. Методика розвитку мовлення у дітей дошкільного віку [навч. посібник] / Київ міськ. пед. університет ім. Бориса Грінченка; [упоряд. А. М. Гончаренко] – Київ: [б.в.] 2006 – 38 с. – 2-е вид. – К.: освіта , 1997 – 151 с.

118.Методика розвитку мовного спілкування / [укл. Т. О. Піроженко]. – К. : Освіта, 1994. — 194 с.

119.Методика розвитку мови в дитячому садку : [навч. посібник для учнів дошк. від. педучилищ] / [за ред. А. М. Богуш]. – Н. : Вища школа, 1997 – 214 с.

120.Методичні рекомендації до проведення занять з розвитку зв. мовлення в підготовчих класах (групах) / Міністерство освіти УРСР, НДІ педагогіки УРСР; [Підгот. Н. Р. Скринчеко, А. С. Зиммельдінова] – К., 1983 – 82 с.

121.Методичні розробки з розвитку мовлення для дітей зі зниженим зором молодшого шкільного віку / [укладачі В. М. Ремажевська, Л. А. Маруніч]. – Львів, 2007.

122.Митина Л. М. Психологія труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М., Академия, 2004. – 320 с.

123.Моргулис И. С. Методические рекомендации по организации коррекционно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях для детей с патологией зрения / И. С. Моргулис, Т. П. Свиридюк и др. – К., 1977. – 37 с.

124.Моргулис И. С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения / И. С. Моргулис // Дефектология. – 1971. – №6. – С. 70-74.

125.Мухина В. С. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность / В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М. : Академия, 2003. – 624 с.

126.Навчально-виховна програма та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей із вадами зору [під ред. Т. П. Свиридюк]. – К., 1996.

127.Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции : [учеб.-метод. пособие] / Е. Ф. Соболевич ; Институт систем. исследований образования ; Институт дефектологии АПН Украины. – К., 1996 – 203 с.

128.Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений]. В 3 кн. / Р. С. Немов— М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995 — Кн. 2. Психология образования. – 1995. – 496 с.

129. Никулина Г. В. Готовим к школе ребенка с нарушениями зрения / Г. В. Никулина, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева. – СПб., 2004. – 72 с.

130. Никулина Г. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения : [учебное пособие] / [Г. В. Никулина, И. П. Волкова, Е. К. Фещенко ; под ред. Г. В. Никулиной]. – СПб., 2001. – 84 с.

131. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения : [сб. статей] / [под ред. М. И. Земцовой]. – М.: Просвещение, 1978. – 93 с.

132. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи / [ред.-сост. С. А. Миронова]. – М. : Просвещение, 1987. – 142 с.

133. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология : [учебник] / Л. Ф. Обухова. – М., Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

134. Основы коммуникации: Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / [под ред. Л. М. Шипициной]. – СПб. : Образование, 1995. – 195 с.

135. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / [под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера]. – М., 1988. – С. 74.

136. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: навчально-методичний посібник / Н. Г. Пахомова– Полтава : АСМІ, 2008. – 84 с.

137. Петрова Е. А. Возрастная и педагогическая психология / [Е. А. Петрова и др.]. – М., 2003. – 509 с.

138. Петроненко Г. Г. Развитие детей в 6-7 лет и подготовка их к школе / [Г. Г. Петроненко ; под ред. А. М. Леушиной]. – [2-е издание перераб. и доп.]. – Минск : Высшая школа, 1982 – 240 с.

139. Пименова И. В. Формирование общения / И. В. Пименова // Обучение и коррекция развития дошк. с нарушенным зрением. – СПб., 1995. – С. 93-98.

140. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина– М. : Город, 1998. – Гл. 5.

141. Подготовка детей в детском саду к школе / [Под ред. А. П. Усовой]. – М. : АПН РСФСР, 1955. – 275 с.

142. Подготовка детей к школе в детском саду: [Сб. статей] / Ин-т дошкольного воспитания АПН СССР; под ред. Ф. А. Сохина и Т. В. Тарунтаевой. – М. : Педагогика, 1978. – 160 с.

143. Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению: сб. науч. тр. / Свердлов. гос. пед. институт; [редкол. : Н. В. Мельникова, Е. А. Тарханова (отв. ред.)]. – Свердловск : СГПИ, 1983 – 111 с.

144. Поддьяков Н. П. Мышление дошкольника / Н. П. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 271 с.

145. Поуль В. С. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста: метод. пособие (для педагогов дошкол. учебно. учреждений) / В. С. Поуль, Л. И. Волошенко ; [науч.-метод. ред., А. И. Чернилов] ; Донец. обл. институт последипломного пед. образования. – Донецк : Каштан, 2008. – 290 с.

146. Покутнева С. А. Индивидуальный подход в обучении слепых и слабовидящих учащихся в подготовительный период: [Б-ка тифлопедагогики] / С. А. Покутнева. – К., 1993. – 150 с.

147. Покутнева С. А. Развитие устной связной речи у слабовидящих дошкольников подготовительной группы : [методические рекомендации] / С. А. Покутнева. – Киев, 1989. – 47 с.

148. Покутнева С. А. Развитие учебных возможностей слепых и слабовидящих учащихся младших классов / С. А. Покутнева. – К., 1996 – 56 с.

149. Поніманська Т. Т. Дошкільна педагогіка: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Т. Т. Поніманська. — К. : «Академвидав», 2004. — 456 с.

150. Практическая психология образования: учебное пособие / [под редакцией И. В. Дубровиной]. – [4-е изд.]. — СПб. : Питер, 2004.— 592 с.: ил.

151. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (підготовчий – 1 класи). – К. : Видавництво «Початкова школа», 2005. – 224 с.

152.Программа обучения и развития детей 5 лет / [Л. Е. Журова, С. А. Козлова, Н. Ф. Виноградова] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М : Вентана-Граф, 2007.

153.Психодиагностика: теория и практика / [пер. с нем. ; под общ. ред. Н. Ф. Талызиной]. – М.: Прогресс, 1986. – 132 с.

154.Психология детей дошкольного возраста / [под ред. А. В.Запорожца, Д. Б. Эльконина]. – М., 1964.

155.Развитие речи детей дошкольного возраста : [пособие для воспитателя детского сада] / [под ред. Ф. А. Сохина]. – [3-е изд., исправленное и дополненное]. — М. : Просвещение, 1984. —233 с.

156.Развитие речи детей дошкольного и школьного возраста : [пособие для учителя] / [Отв. ред. А. П. Еремеева] – М. : 1982 – 119 с.

157.Развитие устной связной речи у слабовидящих дошкольников подготовительной группы : [метод. рекомендации] / НИИ педагогики УССР Укр. общ-во слепых ; [сост. С. А. Покутнева]. – Н., 1989 – 48 с.

158.Ремажевська В. М. Перед тим як ваша дитина піде до школи : [альбом для підготовки дітей до навчання грамоти та попередження порушень писемного мовлення] / В. М. Ремажевська. – Львів : НРЦ “Левеня”, 2000. – 71 с.

159.Ремажевська В. М. Рання діагностика та попередження схильності слабозорих дітей до порушень писемного мовлення. Професійна творчість: проблеми і пошуки : [збірка наукових праць] / В. М. Ремажевська, Т. В. Пічугіна, Л. А. Маруніч. – Випуск 16. Шляхи розвитку дітей з особливими потребами. Частина II: – Київ-Запоріжжя, 1999. – С. 70–74.

160.Ремажевська В. М. Як виявити у дитини схильність до порушень писемного мовлення / В. М. Ремажевська, Т. В. Пічугіна, Л. А. Маруніч – Львів : НРЦ “Левеня”, 2000. – 67 с.

161.Речицкая Е. Г. Готовность слабослышающих дошкольников к обучению в школе : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192с. : ил.

162.Рождественская В. И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста / В. И. Рождественская, Е. И. Радина. – [изд. 5-е.]. – М. : «Просвещение», 1968 – 112 с.

163.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х тт. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989.

164.Савицкая Д. Психологическая готовность детей к школьному обучению / Д. Савицкая // Начальная школа. — 1999.— №3. — С. 22-25.

165.Свиридюк Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк – К. : Рад. школа, 1984. – 95 с.

166.Свиридюк Т. П. Формирование познавательной самостоятельности у детей с недостатками зрения как способ подготовки их к обучению в школе / Т. П. Свиридюк // Вопросы дефектологии. Вып. 13. – К., 1980. – С. 89-93.

167.Синьова Є. П. Тифлопсихологія: [підручник] / Є. П. Синьова– К. : Знання, 2008. – 365 с.

168.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.

169.Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению: [Научно-метод. издание] / Е. Ф. Соботович, Л. Е. Андрусин, Л. И. Бартенева и др. – К, 1998. – 127 с.

170.Соботович Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошк. віку з вадами інтелекту : [програм.-метод. комплекс] / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко. –К., 2004 – 144 с.

171.Соботович Е. Ф. Психолінгвістическа структура речової діяльності і механізми її формування / Е. Ф. Соботович – К., 1997. - 44 с.

172.Солнцева Л. И. Психологическая подготовка ребенка с нарушением зрения в семье / Л. И. Солнцева. – М., 1979. – С. 78-87.

173.Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М., 2000. – 242 с.

174. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника / Ф. А. Сохин // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 39-43.

175. Спеціальна педагогіка : Понятійно-термінологічний словник / [за ред. В.І. Бондаря]. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.

176. Специальная педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / [под ред. Н. М. Назаровой]. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 400 с.

177. Спеціальні методи навчання рідної мови слабозорих учнів : [метод. рек.] / Навч.-реабілітаційний центр для дітей з вадами зору «Левеня»; [уклад.: О. В. Веждинська, В. М. Ремажевська]. – Львів : [б.в.], 2003 – 30 с.

178. Стадненко Н. М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку / Н. М. Стадненко– К.-П., 2001. – 87 с.

179. Стернина Э. М. Роль общения в формировании нравственных качеств личности слабовидящих школьников / Э. М. Стернина // Изучение личности аномальных детей. – М. : АПН СССР, 1974. – С. 112-119.

180. Сухіна І. Психолого-педагогічна діагностика стану розвитку усного зв'язного мовлення дітей-сиріт із ЗНМ: [метод. рек. для педагогів та логопедів загальноосвіт. спец. дит. будинків] / Ірина Сухіна; [за наук. ред. В.В. Тарасун]; Ін-т спец педагогіки АПН України. – [Вид. 2-ге пер. і доп.] – Київ, 2007 – 58 с.

181. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М., 1998. – 254 с.

182. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку (2000 р.) / В. В. Тарасун // Хрестоматія з логопедії : [навч. пос.] / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко— К., 2006. – С.64-81.

183. Тарасун В. В. Тесты учебных способностей для 1 класса / В. В. Тарасун. – Москва : Эйдос, 1996. – 110 с.

184. Тести на готовність до школи дитини 6-7 років / [Ю. Соколова, худож. Надія Воробйова]. – Київ : Країна Мрій, 2006 – 64 с.: іл.

- 185.Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : [пособие для воспитателей детских садов] / Е. И. Тихеева. – [изд. 4-е]. – М. : Просвещение, 1972. – 175 с.
- 186.Україна Закони. Про дошкільну освіту: Закон України. За строком на 25 лист. 2005 р. : Офіц. вид. / Верховна Рада України. – К., 2005 – 32 с.
- 187.Ушакова О. С. Методика развития речи детей образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Гуманит. изд. ВЛАДОС, 2003. – 288 с.
- 188.Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова– М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
- 189.Фадєєва Т. О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням : [монографія] / Т. О. Фадєєва. – Кіровоград, 2002 – 228 с.
- 190.Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. — 184 с.
- 191.Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : [пособие для учащихся дошкольных пед. училищ] / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – М. : «Просвещение», 1977 – 233 с.
- 192.Федоренко С. В. Особливості методики навчання грамоти дітей зі зниженим зором / С. В. Федоренко. – Київ : НПУ, 2004. – 66 с.
- 193.Феоктистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с. : ил.
- 194.Фіцула М. Педагогіка : [навч. посібник] / Фіцула М. — К. : Академія, 2000. — 544 с.
- 195.Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности / Н. А. Фомина. – Рязань : Узоречье, 2002. – 361 с.
- 196.Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения : [пос. для восп. дет. сада] / М. Ф. Фомичева. – [3-е изд. пер. и доп.]. – М., 1981 – 240 с.
- 197.Формирование мотивации учения / [А. А. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов и др.]. – М. : Просвещение, 1990. – 212 с.
- 198.Хамидулина Р. М. Развитие речи. Подготовка к школе. Сценарии занятий / Р. М. Хамидулина. – М. : Издательство «Экзамен», 2009. – 319, [2] с.

- 199.Цейтлин С. Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М. : Владос, 2000. — 239 с.
- 200.Шадриков В. Д. Готовность детей к обучению / В. Д. Шадриков // Деятельность и способности. — М., 1994. — С. 133-147.
- 201.Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.
- 202.Шванцара Й. Диагностика психического развития : монография / Й. Шванцара, Б. Балаштик [и др.] ; под ред. Й. Шванцара. — Прага, 1978. — 388 с.
- 203.Шеремет М. К. Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання в школі / М. К. Шеремет. — К. : ІЗМН, 1996. — 102 с.
- 204.Шеремет М. К. Особливості формування мовлення у слабочуючих дітей: Методичні рекомендації / М. К. Шеремет. — К. : ІЗМН, 1996. — 74 с
- 205.Шеремет М. К. Формирование готовности слабослышащих детей к школьному обучению: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.03 «корекційна педагогіка» / М. К. Шеремет. — М., 1979. — 16 с.
- 206.Шеремет М. К. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі; навч.-метод. посібник / М. К. Шеремет, Н. Г. Пахомова — Київ, 2009 — 137 с.
- 207.Шипицина Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицина, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова— СПб., 2002. — 384 с.
- 208.Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин — М.: Педагогика, 1989. — 560 с
- 209.Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте (краткий очерк) / Д. Б. Эльконин — М. : Узд. АПН РСФСР, 1958. — 115 с.
- 210.Navighurst R. J. Developmental Tasks and Education: Chapter 1, Life and Learning / R. J. Navighurst — New York : David McKay Co, 1952. — p. 1–5.
- 211.Rones M. School-Based Mental Health Services: A Research Review / M. Rones, K. Hoagwood // Clinical Child and Family Psychology Review. — 2000. —Vol. 3, No. 4. — P. 223-241.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

**Таблиця спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей
у звичних обставинах**

ПІБ	Довільність у спілкуванні з дорослими	Довільність у спілкуванні з однолітками	Самостійність участі у діалозі	Ініціативність у початку розмови, гри
Гончаренко Юра	+	+	+	-
Коновалов Діма	-	+	+	-
Демська Юля	-	+	-	-
Іщук Андрій	-	+	-	-
Костюченко Катя	+	+	+	-

ДОДАТОК Б

Анкета для батьків

«Виявлення ролі батьків у формуванні мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку»

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата народження дитини: _____ р.

1. Ваша дитина:

- а) перша і єдина;
- б) перша з двох/трьох дітей;
- в) друга з двох/трьох дітей;
- г) третя.

2. Іншим дітям зараз _____ (років, місяців).

3. Дорослі члени сім'ї, які проживають разом з дитиною, їх вік на даний момент:

Мати _____ років

Тато _____ років

Бабуся _____ років

Бабуся _____ років

Дідусь _____ років

Дідусь _____ років

Інші родичі _____

4. З ким з дорослих дитина проводить більшу частину часу?

- а) мати;
- б) тато;
- в) бабуся, дідусь;
- г) інші родичі _____.

5. Що ви зазвичай робите на вихідних, у відпустці:

- а) знаходимось вдома;
- б) мандруємо;
- в) багато гуляємо у рідному місті;

г) інше _____.

6. Чи є у дитини бажання йти до школи?

а) так;

б) ні.

7. Яким іграм надає перевагу Ваша дитина:

а) рухливим; б) настільним.

а) індивідуальним; б) колективним.

8. Яким ролям у грі віддає перевагу Ваша дитина:

а) головні;

б) другорядні.

9. Перше слово Ваша дитина промовила у віці _____.

10. Скільки часу пройшло з моменту появи у дитини перших слів до початку стрімкого зростання обсягу словника?

а) 3 міс.;

б) 6 міс.;

в) 9 міс.;

г) 1 рік;

д) більше 1 року;

е) цього не відбулося до теперішнього часу;

є) я не в змозі виділити в її розвитку період стрімкого зростання словарного запасу.

11. Скільки приблизно слів використовує у мовленні Ваша дитина на даний момент?

а) 10-30;

б) 40-60;

в) 70-90;

г) 100 і більше;

д) використовує дуже багато слів, будує речення.

12. Як Ви оцінюєте мовлення Вашої дитини в цілому?

а) погане;

б) добре.

13. Чи потрібна Вашій дитині допомога логопеда?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

14. Чи здійснюєте Ви мовленнєву підготовку Вашої дитини до навчання у школі поза межами дошкільного закладу:

а) самостійно займаюся з дитиною;

б) наймаємо приватного вчителя;

в) не готуємо.

15. Що Ви робите для мовленнєвого розвитку Вашої дитини:

а) граємо у розвиваючі ігри;

б) читаємо та обговорюємо літературні твори;

в) відвідуємо театри;

г) відвідуємо музеї;

д) інше (вказати що саме) _____.

16. Скільки часу Ви приділяєте спілкуванню з дитиною в день?

а) менше години;

б) більше години;

в) декілька годин.

17. Чи в достатній мірі Ви володієте знаннями щодо допомоги дитині у мовленнєвому розвитку?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

18. Чи виправляєте Ви мовленнєві помилки Вашої дитини?

а) так;

б) ні.

19. Чи читаєте дитині книжки?

а) так;

б) ні.

20. Чи обговорюєте ви враження від прочитаної книги?

а) так;

б) ні.

21. Чи знає Ваша дитина вірші та казки?

а) так;

б) ні.

22. Чи відводите Ви дитину до дитячого садку, якщо у вас вихідний?

а) так;

б) ні.

23. Як Ваша дитина спілкується з ровесниками?

а) ініціативна;

б) очікує, коли з нею заговорять;

в) уникає спілкування;

г) має труднощі в спілкуванні.

24. Як Ваша дитина розпочинає спілкування з дорослими?

а) спілкується спокійно;

б) є обережною;

в) складно, особливо з незнайомими.

25. Мова, на якій дитина звичайно спілкується в сім'ї:

а) українська;

б) російська;

в) інша _____.

Дякуємо за Вашу участь!

ДОДАТОК В

Журнал взаємозв'язку
вихователя, тифлопедагога та логопеда
в дошкільному закладі для дітей
зі зниженим зором
(орієнтовний зміст)

1. Характеристика зорової патології та гострота зору.

№ п/ п	ПІБ	Гострота зору		Діагноз	Рекомен- доване зорове наванта- ження	Примітки
		початок навч. року	кінець навч. року			
1.	Гончаренко Юра	OD 0,6 OS 0,95	OD 0,65 OS 1	Колобома райд. та суд. оболонки ока. Міоп. ast	25 хв., час пров. будь-який, 2-3 зан. в день	
2.	Коновалов Діма	OD 0,35 OS 0,45	OD 0,4 OS 0,6	Зміш. ast OU, амбліопія	20 хв., час пров. – близько опівдня, 2-3 зан. в день	
3.	Демська Юля	OD 0,3 OS 0,65	OD 0,3 OS 0,7	амбліопія	20 хв., час пров. – близько опівдня, 2-3 зан. в день	викор. підставка
4.	Іщук Андрій	OD 0,4 OS 0,55	OD 0,5 OS 0,6	Збіжна косоокість. Нм вис. ст. OU	25 хв., час пров. будь-який, 2-3 зан. в день	викор. підставка
5.	Костюченко Катя	OD 0,4 OS 0,1	OD 0,7 OS 0,15	Збіжна лівост. косоокість. Нм ast OS	25 хв., час пров. будь-який, 2-3 зан. в день	викор. підставка

2. Логопедичний висновок при вступі

№ п/п	ПІБ	Висновок логопеда	Примітки
1.	Гончаренко Юра	Порушення звуковимови, не вимовляє «р»	Вправи на вимову звуків
2.	Коновалов Діма	Прискорений темп мовлення	
3.	Демська Юля	Порушень мовлення не виявлено	
4.	Іщук Андрій	Порушення звуковимови, не вимовляє «р», «л»	Вправи на вимову звуків
5.	Костюченко Катя	Порушень мовлення не виявлено	

3. План корекційно-виховної роботи (по тижнях)

Дати	План роботи з розвитку мовлення (заповнюється логопедом)	Робота тифлопедагога з розвитку мовлення	Примітки вихователя
I тиждень – II тиждень (1.09-16.09)	обстеження	обстеження	обстеження
III тиждень (18.09-25.09)	1. Розвиток слухової уваги і сприймання на немовленнєвих звуках («що звучить») 2. Звук і буква «У» 3. Розуміння та виконання зверненого мовлення (прохання, доручення)	Виконують всі діти Виконують всі діти	Закріплено під час колективних ігор
IV тиждень (26.09-02.10)	1. Розвиток слухової уваги і сприймання на мовленнєвих звуках 2. Звук і буква «А» 3. Однина і множина іменників. 4. Утворення назв зі зменшувально-пестливими суфіксами	Закріплення під час заняття з розвитку мовлення Відпрацювати на подальших заняттях Юля, Катя виконують, інші діти з підказкою	Закріплено під час групових занять з розвитку мовлення