

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет педагогічної освіти
Кафедра дошкільної і спеціальної освіти**

**МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Кваліфікаційна робота студента
групи ЗСОМ-24
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Ільченко Тетяни Миколаївни

Керівник доктор філософії, доцент кафедри
дошкільної і спеціальної освіти
Курснкова А.В.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО ОВОЛОДІННЯ ЧИТАННЯ.....	6
1.1. Теоретичні аспекти готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням	6
1.2. Огляд методик формування готовності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читання	11
Висновки до першого розділу.....	14
РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО ОВОЛОДІННЯ ЧИТАННЯ.....	16
2.1. Дослідження готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням	16
2.2. Методика корекційної роботи з формування готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням.....	42
2.3. Перевірка ефективності проведеної роботи	55
Висновки до другого розділу	69
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ.....	80

ВСТУП

Вступ дитини до школи є одним із найважливіших етапів у її житті, що кардинально змінює соціальний статус та вимагає сформованості комплексу готовності до навчальної діяльності. Згідно з Державним стандартом дошкільної освіти України та Законом України «Про освіту», забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти є пріоритетним завданням сучасної педагогічної системи.

Одним із ключових компонентів шкільної готовності є сформованість передумов до оволодіння читанням. Старший дошкільний вік становить критичний період для формування цих навичок, коли діти потребують цілеспрямованої підготовки до опанування грамоти. Особливої уваги потребують діти з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), у яких порушення мовленнєвих компонентів можуть призвести до виникнення дислексії та ускладнень у шкільному навчанні.

Українські дослідники активно розробляють проблематику мовленнєвого розвитку дошкільників. Зокрема, О. Правдина досліджувала особливості корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, М. Шеремет розробляла методики формування фонематичного слуху, а Н. Пахомова вивчала специфіку підготовки до навчання грамоти дітей з ЗНМ. Важливий внесок у розвиток логопедичної науки зробили також В. Тищенко, яка досліджувала корекцію порушень звуковимови, та Л. Спірова, що розробляла систему роботи з розвитку зв'язного мовлення.

Провідна тенденція сучасної освіти полягає в інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища. Тому рання комплексна корекція, що проводиться в закладах дошкільної освіти, відкриває широкі можливості для включення значної частини дошкільників з мовленнєвими порушеннями до загальноосвітнього процесу та успішного засвоєння програми початкової школи.

Зростання кількості дітей з різними недоліками мовленнєвого розвитку зумовлює необхідність розробки ефективної системи їх підготовки до оволодіння читанням. Це є особливо актуальною проблемою сьогодення, оскільки порушення компонентів мовлення (словникового запасу, лексико-граматичної та звукової сторони) можуть спричинити серйозні труднощі в опануванні читання та знизити здатність до успішного навчання на початковому етапі освіти.

Мета дослідження: укласти систему корекційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню комплексної готовності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня до оволодіння читанням.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичну літературу з проблем загального недорозвитку мовлення дітей та компонентів готовності до оволодіння читанням.
2. Вивчити особливості формування готовності до оволодіння читанням у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня.
3. Організувати системну комплексну роботу з дітьми з ЗНМ III рівня старшого дошкільного віку щодо підготовки до оволодіння читанням та оцінити її ефективність.

Об'єкт дослідження: готовність до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня.

Предмет дослідження: процес корекційно-педагогічної роботи з формування готовності до оволодіння читанням у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

У процесі нашого дослідження застосовувалися наступні **методи:** на теоретичному рівні – вивчення психолого-педагогічних та спеціалізованих джерел, присвячених досліджуваній проблематиці, та їх інтерпретація; на емпіричному рівні – проведення психолого-педагогічного експерименту (діагностичний та підсумковий етапи), проведення розмов із дітьми; для

обробки отриманих даних використовувалися методи якісного та кількісного аналізу результатів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена система корекційно-педагогічних умов може бути впроваджена в практику роботи закладів дошкільної освіти, логопедичних груп. Результати дослідження надають логопедам, вихователям та іншим фахівцям конкретні методичні рекомендації щодо ефективної підготовки дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ до оволодіння читанням.

Експериментальна база дослідження: Комунальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 202 Криворізької міської ради

Апробація результатів роботи: опубліковано 1 тези

Структура роботи: вступ, два розділи, висновки з розділів, загальні висновки, список використаних джерел (35 джерел). Загальний обсяг роботи – 96 с., із них 70 сторінок основного тексту

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО ОВОЛОДІННЯ ЧИТАННЯ

1.1. Теоретичні аспекти готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням

Діти із загальним недорозвиненням мовлення – це особлива категорія дошкільнят із недостатніми передумовами для оволодіння читанням [38]. Питання підготовки до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ перебувають у центрі уваги наукових розробок таких українських авторів як: С. Конопляста, Л. Лопатіна, О. Мартиненко, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Тарасун, М. Шеремет, та ін.

Науковці, які займаються дослідженнями з цієї проблеми (О. Мартиненко, В. Тарасун, та ін.), зазначають, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення виявляються порушеними передумови готовності до оволодіння читанням і письмом, і тому актуальним є їх формування та корекція.

Аналіз помилок і труднощів, з якими стикаються діти із загальним недорозвиненням мовлення при навчанні читання, показав, що порушення читання у дітей найчастіше виникає внаслідок недорозвинення всіх компонентів мови: лексико-граматичного та фонетико-фонематичного.

Н. Пахомова об'єднала передумови, які необхідні дошкільнятам із загальним недорозвиненням мовлення для успішного оволодіння читанням, у три комплекси. На думку Н. Пахомової, до першого комплексу віднесені: слухове сприйняття, компоненти усного мовлення, зорово-просторові функції, розумові операції аналізу, синтезу, узагальнення. До другого комплексу віднесені такі функції: моторні, мовленнєві, зорово-просторові. У третій комплекс об'єднують мисленнєву діяльність, моторику [17].

На думку Н. Пахомової, перший комплекс виступає в якості головного детермінанта (генерального фактору) готовності дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення до оволодіння читанням і письмом, а другий і третій комплекси – це її невід'ємні складові. Тобто, володіння мовленням як засобом спілкування та мислення для дитини із загальним недорозвиненням мовлення буде головним фактором успішності лише на початку оволодіння читанням. Тому діти з третім рівнем недорозвинення мовлення, як правило, оволодівають елементарними навичками читання, але при цьому допускають велику кількість специфічних помилок, які зумовлені відхиленнями у розвитку фонетичної сторони мовлення, граматичної будови та словникового запасу. Для дітей із ЗНМ необхідні систематичні, планомірні заняття з формування їхнього усного мовлення та з підготовки до оволодіння читанням протягом кількох років. Водночас не варто забувати про розвиток загальної та дрібної моторики, а також про вправи, спрямовані на координацію рухів, вдосконалення навичок звукового аналізу та синтезу [17].

Можна відзначити у дітей із ЗНМ порушення диференційованих рухів рук, які проявляються при виконанні проб-тестів пальчикової гімнастики. Дошкільнята із ЗНМ утруднюються або просто не можуть без допомоги дорослого виконати рух за наслідуванням (наприклад, «кільця», «замок», «коза»). Більшість з обстежених дітей справляються із завданнями, які спрямовані на виконання одночасно організованих рухів, однак і тут при виконанні допускають численні помилки, наприклад, стискаючи одночасно обидві руки в кулак або розправляючи його. Виконання пальчикових проб на почергове згинання пальчиків, починаючи з великого та мізинця, характеризується найчастіше повільним темпом виконання, одночасними рухами кількох пальців, нескоординованими рухами [37].

Великий зв'язок між розвитком мовлення і формуванням загальної, дрібної та артикуляційної моторики відзначають багато українських дослідників цієї проблеми. Тому для стимуляції розвитку мовлення та нервово-психічних процесів необхідно розвивати руховий аналізатор.

Фонематичний слух у дітей розвивається поетапно, послідовно протягом природного дорослішання. Орієнтовно до двох з половиною - трирічного віку дитина отримує можливість розмежовувати на слух всі мовленнєві звуки. Проте розвиток фонематичного слуху та його удосконалення триває у дітей протягом усього дошкільного періоду. Провідним чинником для нормального розвитку фонематичного слуху є загальний розвиток мовлення під час взаємодії з навколишніми людьми. Фонематичний слух становить фундамент всієї складної мовленнєвої системи, і його опанування забезпечує успішне засвоєння інших форм мовленнєвої діяльності – усного спілкування, письма, читання.

С. Конопляста трактує фонематичний слух як «спроможність сприймати звуки нашого мовлення як смислові одиниці, що є основною характеристикою людського слуху». Лише при наявності фонематичного слуху можливе чітке розпізнавання мовленнєвих звуків і розуміння значення окремих слів [13].

З цього випливає, що фонематичний слух представляє собою специфічний різновид фізичного слуху людини. Він забезпечує можливість сприймати і розрізняти фонemi рідної мови. А фонематичне сприйняття – це процес аналізу звукової структури слова. Щоб у дитини належним чином формувалася звукова складова мовлення, вона повинна мати не лише підготовлений артикуляційний апарат, але й загалом добре сприймати і розмежовувати правильно і неправильно вимовлені звуки у власному та чужому мовленні. А недостатня чіткість артикуляції звуків під час говоріння, нечітке мовлення, унеможлиблюють формування у дітей із загальним недорозвитком мовлення чіткого слухового сприйняття. Нерідко дошкільники не контролюють або неспроможні контролювати власну вимову. Старші дошкільнята із ЗНМ незадовільно справляються із завданнями і вправами на диференціацію слів, схожих за звучанням, на добір картинок на визначений звук, на розпізнавання складів [8].

Під час вивчення ритмічних здібностей у переважної більшості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення фіксуються численні

помилки при сприйнятті та відтворенні ритмічного малюнка. Вони неспроможні правильно встановити кількість ударів і відтворити за зразком ритмічний малюнок. Через нестабільну слухову увагу, переважно вони виконують завдання з другої або навіть третьої спроби, а подекуди взагалі не можуть їх відтворити. При цьому у всіх виявляється моторна неповороткість. Окремим дошкільнятам ці завдання видаються нездійсненними, вони відмовляються їх виконувати.

Як засвідчують дані досліджень таких українських науковців як: С. Конопляста [13], Т. Сак [13], М. Шермет [37] та ін., в середньому у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення підготовленість до опанування читанням майже вдвічі нижча, ніж у дітей із нормативним мовленнєвим розвитком. Загальне недорозвинення мовлення виявляється у відхиленні від норми при становленні фонематичної, фонетичної систем, дрібної моторики, зорово-просторової орієнтації та відчуття ритму.

Тому перед підготовкою старших дошкільників до опанування читанням необхідно обов'язково здійснити певну логопедичну роботу, основні напрямки якої такі:

1. Становлення фонематичного слуху та перцепції. Розрізнення неголосових та голосових звукових сигналів. Диференціація акустичних параметрів (частотні характеристики, інтенсивність, колористичні якості голосу) на основі звукового матеріалу, лексичних одиниць та мовленнєвих конструкцій. Розрізнення лексем із близькою фонетичною структурою. Розмежування окремих фонем та складових компонентів. Розвиток умінь виконувати елементарні операції звукового розчленування.
2. Усунення вимовних дефектів фонетичного характеру. Коригування звукової вимови (випадки відсутності звукового компонента, його деформування, неправильні звукові заміни).
3. Формування й закріплення навичок звукового аналітико-синтетичного опрацювання. Виділення словесних одиниць з речевого потоку,

складових елементів з лексичних одиниць, звукових компонентів зі складів. Розвиток вмінь розпізнавати й диференціювати різноманітні мовленнєві звукові одиниці (як вокальні, так і консонантні). Розпізнавання консонантних звуків за їх характеристиками (палатальні й непалатальні, звінкі й глухі). Виокремлювання звукових елементів з морфемних структур. Розвиток здатності синтезувати звуки у морфемні компоненти, морфемні компоненти у словесні форми; визначення звукової послідовності й морфемної композиції в лексичній одиниці. Розвиток творчої здатності самостійно генерувати лексичні одиниці на основі визначеного звукового компонента або морфемної основи.

4. Збагачувати лексичний запас і навчати практично застосовувати його у мовленні. Навчання дітей різноманітним способам словотворення за допомогою різних префіксів (наприклад: приліг, заспівав) або за допомогою одного префікса від різних дієслівних основ (наприклад: прийшов, прибіг, прилетів, прискакав). Один із видів роботи – добір однокореневих слів, як один із методів активізації лексичного запасу.
5. Формування граматичних навичок. Основне завдання цього етапу – робота над розумінням і застосуванням прийменників, поширення і скорочення речень.
6. Розвиток зв'язного мовлення. Навчання створенню описових розповідей і удосконалення навичок переказу невеликих (доступних дитині) текстів.
7. Розвиток дрібної моторики і координації рухів пальців рук, та графічних умінь і навичок. За допомогою різноманітних ігор, вправ, масажу, пальчикових гімнастик розвивати тонкі рухи пальців рук.
8. Розвиток відчуття ритму та зорово-просторової орієнтації (у схемі власного тіла, у навколишньому середовищі, на аркуші паперу) [33].

Тому для результативної підготовки старших дошкільників із ЗНМ до опанування читанням необхідно здійснювати її за спеціально розробленою методикою.

1.2. Огляд методик формування готовності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читання

У межах нашого дослідження проаналізуємо специфіку формування передумов до читання у дітей із мовленнєвими порушеннями. Як засвідчують дослідження І. Мартиненко [16], Н. Пахомової [18], ключовими передумовами навчання читанню старших дошкільників є розвинутість фонетико-фонематичної складової мовлення, навички звукового аналізу та синтезу, сформованість лексико-граматичної складової мовлення.

Ю. Рібцун [23], М. Шеремет [37] зазначають, що у дошкільників із ЗНМ III рівня недостатньо сформований фонетико-фонематичний компонент мовленнєвої системи. У дітей із ЗНМ третього рівня відзначаються:

- порушена вимова опозиційних звуків; заміни та змішування, спотворення звуків;
- недостатня сформованість фонематичних процесів, що визначає недорозвиток передумов до розвитку аналізу та синтезу звукового складу слова і передумов до успішного оволодіння читанням;
- труднощі оволодіння читанням.

Дослідження також демонструють виразний взаємозв'язок між розмежуванням звуків і запам'ятовуванням їхнього графічного зображення. Помилки у розмежуванні акустично подібних звуків спричиняють труднощі при становленні навички читання. Науковці відзначають, що спочатку вирішальну роль відіграє розпізнавання букви і пов'язаного з нею звуку, надалі навичка читання здійснюється завдяки зоровому розпізнаванню та звуковому аналізу образу складів, слів, фраз. Дитина співвідносить букви з цими образами і завдяки цьому осмислює текст, який читає [23;28;32].

У дітей дошкільного віку з ЗНМ спостерігається дефіцит сформованих уявлень щодо фонетико-графічної структури лексичних одиниць, при цьому процес становлення узагальнених фонетико-морфемних еталонів

супроводжується значними утрудненнями. Ця особливість зумовлює труднощі під час синтезування звукових компонентів у складові елементи з оперттям на попередньо засвоєні морфемні структури та їх впізнавання. Недостатня сформованість акустичного образу лексеми створює перепони в процесі становлення зорового образу цієї ж одиниці під час читацької діяльності. В. Синьов акцентує увагу на тому, що для адекватного зорового сприйняття та ідентифікації морфемних чи лексичних структур в процесі декодування текстового матеріалу потрібна яскрава артикуляційна характеристика звукової послідовності й оволодіння дитиною навичками коректної звукової репродукції [14].

І. Кобзар вказує, що утруднення та помилкові реакції, які виникають у учнів з мовленнєвими дефіцитами під час опанування читацькою навичкою, впливають із незадовільного рівня опанування фонетичною структурою слова, змішуванням фонетично близьких звукових елементів, неповноцінністю операцій фонетичного аналізу та синтезу, що спричиняє неспроможність адекватно відтворити звукову конфігурацію лексеми у ситуаціях морфологічної трансформації [12].

При ЗНМ III рівня недостатньо сформований лексико-граматичний компонент мовлення. Лексичний запас дітей наповнений побутовою тематикою. За якісним змістом виражена неадекватність значень слів, помилки у застосуванні слів. Граматична структура мовлення у дітей також сформована недостатньо: у мовленні відсутні складні синтаксичні конструкції, фіксуються численні аграматизми в простих синтаксичних конструкціях [3].

Діти із ЗНМ частково враховують лексико-граматичні зв'язки слів, неспроможні згрупувати слова за принципом лексичної та граматичної сполучуваності. Таким чином, читання перетворюється на здогадування, що призводить до заміни суфіксів, закінчень, префіксів. Недоліки в опануванні технікою читання впливають на розуміння прочитаного [6].

Ю. Конопляста, Т. Сак відзначають, що при загальному недорозвитку мовлення становлення просторових уявлень має свої особливості і виявляється

в порушенні сприйняття власної схеми тіла. Дослідники наголошують, що дошкільники із загальним недорозвитком мовлення погано розуміють відображення простору в малюнку, схемі, при виконанні завдань зі словесною інструкцією діти із ЗНМ зазвичай неспроможні правильно розмістити предмети на площині [13].

Таким чином, у дошкільників з порушеннями мовлення відзначаються труднощі у формуванні мовленнєвої, інтелектуальної готовності, що визначає недостатню сформованість передумов до навчання читанням.

Ю. Кохан у своїх розробках наголошує, що психічна готовність як базова умова для становлення читацької компетентності у дітей з мовленнєвими дефіцитами також демонструє недостатній рівень сформованості. Фахівці в галузі спеціальної педагогіки констатують нестабільність концентрації уваги, утруднення у переорієнтації мисленнєвої діяльності, невідповідний розвиток понятійно-логічного мислення, слабку перцептивну спроможність щодо мовленнєвих конструкцій, ускладнення в утриманні й відтворенні вербального матеріалу, недостатньо розвинені механізми самоконтролю та довільної саморегуляції у комунікативних процесах [14].

Ю. Рібцун акцентує, що недовершеність мовленнєвого становлення опосередковано впливає на розвиток психологічних передумов до засвоєння навичок декодування: нечіткість розуміння поставлених завдань та інструктивних матеріалів, ускладнення при створенні та вербалізації індивідуальних ідей та суджень, недостатній рівень оволодіння навичками розповідного мовлення [22].

Таким чином, науковці вказують на недостатню сформованість психологічної готовності у старших дошкільників із ЗНМ при формуванні передумов до навчання читанням.

Фізична готовність, що характеризується рівнем розвитку дрібної та великої моторики, як передумова до навчання читанням також недостатньо сформована. М. Шеремет зазначає, що діти із ЗНМ третього рівня

характеризуються недостатнім розвитком дрібної моторики. Діти із ЗНМ погано тримають олівець, рухи рук скуті, невпевнені, часто відсутня точність у спрямуванні руки.

На основі аналізу закономірностей становлення готовності до читацької діяльності у дошкільнят з мовленнєвими дефіцитами можна виділити такі ключові положення: 1) засвоєння читацької компетентності передбачає попередньо достатній рівень розвитку всіх структурних складників мовленнєвої активності дитини. 2) фахівці у галузі спеціальної педагогіки дотримуються однакової позиції щодо того, що у дітей старшого дошкільного періоду з ЗНМ, унаслідок первинного мовленнєвого дефіциту, виявляється неповна сформованість комунікативної, когнітивної, психічної та моторної готовності, що свідчить про недостатній рівень підготовленості до оволодіння читанням. 3) у зв'язку з названими закономірностями виникає нагальна потреба у спеціалізованому педагогічному впливі з метою оптимізування розвитку готовності до навчання читання дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ третього рівня тяжкості.

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз теоретичних аспектів готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням дозволяє констатувати складну багатокомпонентну природу цієї проблеми. Дослідження українських науковців переконливо доводять, що діти із ЗНМ становлять особливу категорію дошкільнят із недостатніми передумовами для успішного оволодіння читанням.

Результати наукових розвідок свідчать про системний характер порушень у дітей із ЗНМ, що проявляється в недорозвиненні всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетико-фонематичного та лексико-граматичного. Особливо значущими є порушення фонематичного сприйняття, звукового аналізу та синтезу, які безпосередньо впливають на формування навичок читання. Водночас спостерігаються супутні труднощі в розвитку дрібної

моторики, зорово-просторової орієнтації, ритмічних здібностей та психологічної готовності.

Вивчення сучасних педагогічних методик з підготовки до читацької діяльності виявляє об'єктивну потребу впровадження восьми ключових векторів спеціалізованої педагогічної роботи: становлення фонематичного слуху та перцепції, ліквідація артикуляційних дефектів, розвиток операцій фонетичного розчленування та синтезування, поповнення лексичного багажу, удосконалення граматичної компетентності та навичок висловлювального мовлення, активізація дрібномоторної координації, розвиток темпоритмічних характеристик та просторово-зорової орієнтованості. Виключно послідовна та систематична реалізація всіх названих напрямків упродовж достатньо довготривалого проміжку часу спроможна гарантувати якісну підготовленість дошкільнят з ЗНМ до продуктивного засвоєння читацької діяльності.

Таким чином, формування готовності дітей дошкільного віку із ЗНМ до оволодіння читанням потребує науково-обґрунтованого, системного та довготривалого корекційного впливу, що враховує специфіку порушень та індивідуальні особливості розвитку кожної дитини.

РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО ОВОЛОДІННЯ ЧИТАННЯ

2.1. Дослідження готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням

Дослідна робота з підготовки до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ проходила на базі Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 202 Криворізької міської ради.

Для дослідження нами була сформована експериментальна група дітей: на основі логопедичних висновків. Враховувався медико-педагогічний діагноз, зазначений у висновку ІРЦ до групи увійшли 10 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Мета констатувального етапу дослідження: виявлення вихідного стану готовності до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

Нами була проведена діагностика основного стану готовності до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

Досягнення поставленої мети реалізовувалося шляхом вирішення наступних завдань:

- підібрати психолого-педагогічні інструменти для з'ясування комунікативної підготовленості до засвоєння читацької компетентності у дошкільнят старшого віку з ЗНМ;
- виокремити специфічні характеристики комунікативної готовності до оволодіння навичками декодування текстового матеріалу у дітей старшого дошкільного періоду з ЗНМ;
- провести комплексний кількісно-якісний аналіз отриманих емпіричних даних учасників експериментального дослідження.

Обстеження дітей велося поетапно:

1. Обстежували компоненти мовної системи, усного мовлення.

2. Провели аналіз отриманих результатів і визначили напрямки логопедичної роботи, уточнили порушення, наявні в усному мовленні дітей.
3. Аналіз якості та ступеня результативності проведених коригуючих впливів на формувальному етапі дослідження.

У ході дослідно-експериментальної роботи нами були використані методичні рекомендації Н. Трубнікової [35]. Ця методика була обрана тому, що ми вважаємо її найбільш повною, комплексною, що дозволяє розкрити мовленнєві порушення на всіх мовних рівнях.

Обстежували:

1. Стан загальної та дрібної моторики.
2. Мімічну мускулатуру та артикуляційний апарат.
3. Фонетичну сторону мовлення (вимову звуків).
4. Фонематичне сприйняття.
5. Активний словник.
6. Граматичний лад мовлення.
7. Зв'язне мовлення.

Дане обстеження мовлення дітей допомогло найбільш повно розкрити картину вихідного стану підготовки до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ, провести якісну та кількісну обробку результатів.

Для кількісного аналізу була обрана трибальна система оцінювання результатів. Три бали дитина отримувала за швидке і правильне виконання завдання. Два бали за одну або дві помилки випадкового характеру. Один бал ставили за три і більше помилки систематичного характеру.

У даному дошкільному освітньому закладі з дітьми з мовленнєвими порушеннями працює не тільки вчитель-логопед, але й педагог-психолог, який провів обстеження психічних пізнавальних процесів дітей експериментальної групи з метою визначення рівня розвитку пізнавальних психічних процесів.

Таким чином, аналіз усіх представлених діагностичних методик, за допомогою якісної та кількісної обробки результатів, дозволив виявити

порушення і визначити особливості мовленнєвої готовності до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Протягом констатувального експерименту було здійснено аналіз медико-педагогічної документації вихованців, які брали участь у констатувальному експерименті. Вивчення медичної та педагогічної документації доповнювалося збиранням інформації про вихованців від спеціалістів, вихователів, батьків. Загальні дані заповнювалися на основі розповідей матері, педагогів або на підставі наявної документації. Обстеження моторної сфери включало обстеження загальної та дрібної моторики. Зміст методики обстеження загальної та дрібної моторики представлено в (додатку А).

З метою обстеження загальної моторики дітям пропонувалися завдання на дослідження статичної та динамічної координації рухів. До зниження оціночного балу призводили такі порушення як: підвищення тону; насильницькі рухи; порушення координації рухів; сповільнене включення в рух; неможливість утримати позу або якщо вона була виконана недостатньо якісно за обсягом рухів.

Для обстеження дрібної моторики досліджувалася статична та динамічна координація рухів. Зниженням балу стали такі недоліки: скутість пальців; неправильне виконання пози; труднощі переключення; напруженість; сповільнене включення в рух; відсутність утримання пози; «застрягання» на одній позі; недостатній обсяг рухів.

За даними обстеження загальної моторики були зіставлені результати виконання проб на динамічну координацію рухів, ритмічного чуття та статичну координацію рухів. Дітям були запропоновані такі вправи: - стійка на одній нозі із закритими очима; - стійка із закритими очима на одній лінії; - ходьба в різних напрямках за показом і за словесною інструкцією педагога; - маршова ходьба, що чергується з плесканням рук; - присідання на носочках 3-5 разів; - рух із раптовою зупинкою за сигналом; - виконання рухів руками за

показом у різних темпах. Результати стану: загальної та моторики випробуваних представлені на рис. 2.1. Відзначимо, що у 6 дітей експериментальної групи частково порушена загальна моторика (середній рівень), тобто ускладнена переключуваність при русі (не можуть точно повторити за логопедом ряд рухів), труднощі в статистичному утриманні – не можуть утримувати рівновагу, у дітей з'являлися такі рухи як похитування, падіння, незграбність. Порушено відчуття темпу і ритму так при вправі «Музичне ехо» при більш складних завданнях діти помилялися, виконували правильно з другого разу. Плутаються в просторовій організації (ліво – право, пройди від середини кабінету до центру). У 2 дітей Віки Г. і Світлани Т. були отримані високі результати, вони виконали всі проби запропоновані педагогом. У 2 дітей Матвій Б. і Микола К. рівень виконання завдання був низький, діти не змогли повторити ритмічний малюнок, при вправі «Музичне ехо» відмовлялися виконувати вправи. Виявлено порушення статичної координації рухів, а саме не виконали завдання стійка на одній нозі із закритими очима, всі рухи були не скоординовані, не змогли виконати підряд 3-5 присідань тільки на носках.

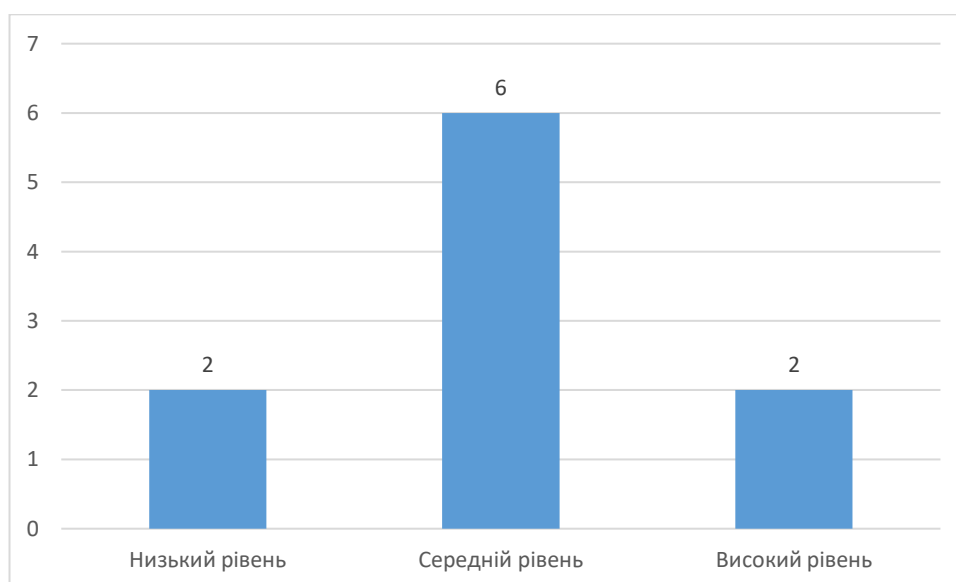


Рис. 2.1. Рівень сформованості загальної моторики на констатувальному етапі

Результати стану: дрібної моторики представлені на рис. 2.2. Потрібно зазначити, що загальні показники при випробуванні дрібної моторики рук не дали високих результатів. У даному експерименті виявлено низький рівень дрібної моторики у 5 дітей експериментальної групи (Микити Б., Матвія Б., Матвія Є., Миколи К., Костянтина К.) - це проявлялося в скутості рухів, порушенні темпу виконання руху – діти повільно з'єднували пальці рук з великим пальцем. Виявили порушення переключення від одного руху до іншого, дошкільники не змогли одночасно показати 2 і 5 пальців. Найтяжчою для дітей виявилася проба «зайчик», де потрібно було показати другий і третій пальці та утримати позу, поки педагог рахував від одного до п'ятнадцяти. Важко давалося повторити дітям пробу «козочка», також утримати позу пальцями, поки йде рахунок від одного до п'ятнадцяти. Найвищий показник виявили при виконанні завдання випрямити долоню, не розставляючи пальці рук утримати під рахунок до п'ятнадцяти. При обстеженні динамічної координації рухів, найтяжчою для вихованців виявилася проба «кільце». Потрібно було по чергово з'єднати всі пальці рук з великим пальцем. Алевтіна С., Сергій С., Олена В., Віка Г., Світлана Т. показали середній рівень - ці діти виконали всі завдання, але не завжди з першого разу, при цьому у них спостерігалася неспритність, скутість рухів пальців.

Проаналізувавши всі отримані результати, можна зробити висновок, що у всіх вихованців відзначається порушення дрібної моторики пальців рук, це виражається в порушенні деяких параметрів, за якими й оцінювалася дитина. Страждає точність виконання, координація рухів, обсяг виконання проб неповний і найбільш часто зустрічається порушення те, що діти не можуть переключитися з однієї пози на іншу.

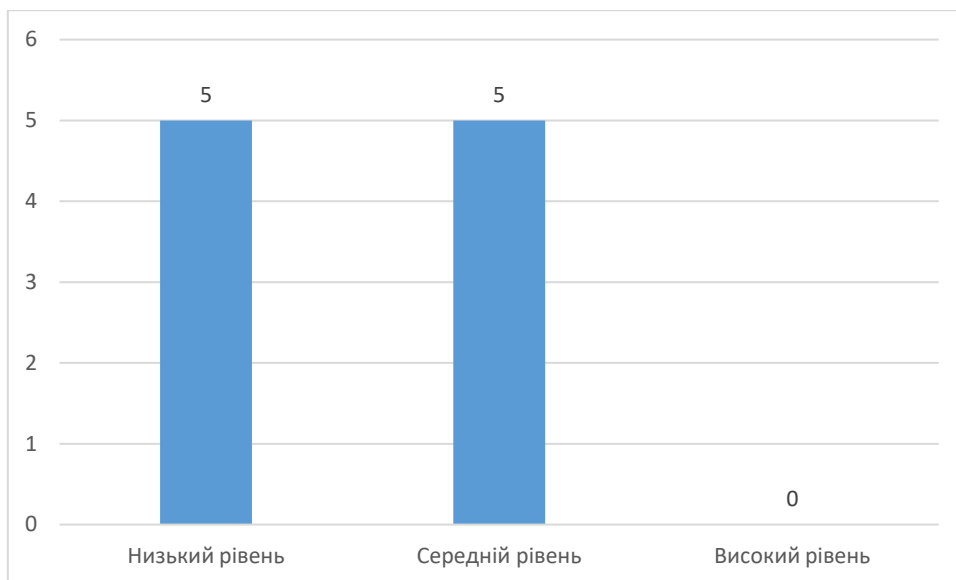


Рис. 2.2. Рівень сформованості дрібної моторики на констатувальному етапі

Обстеження м'язової мускулатури та артикуляційного апарату. Зміст методики обстеження м'язової мускулатури та артикуляційного апарату представлена в (додатку В).

Провівши аналіз виконання завдань з обстеження м'язової мускулатури умовно виділили низький рівень у 6 дітей, 4 дитини умовно знаходяться на середньому рівні (рис. 2.3.). Так при дослідженні обсягу і якості рухів м'язів лоба, найтяжчим завданням для випробовуваних було підняти брови, а високий показник виявився після виконання проби, де потрібно було насупити брови. При дослідженні обсягу і якості рухів м'язів очей, вихованців утруднило виконання вправи - закрити праве око, відповідно, потім – ліве. А високий показник вийшов на пробі щільно зімкнути повіки, з цим завданням впоралися всі діти.

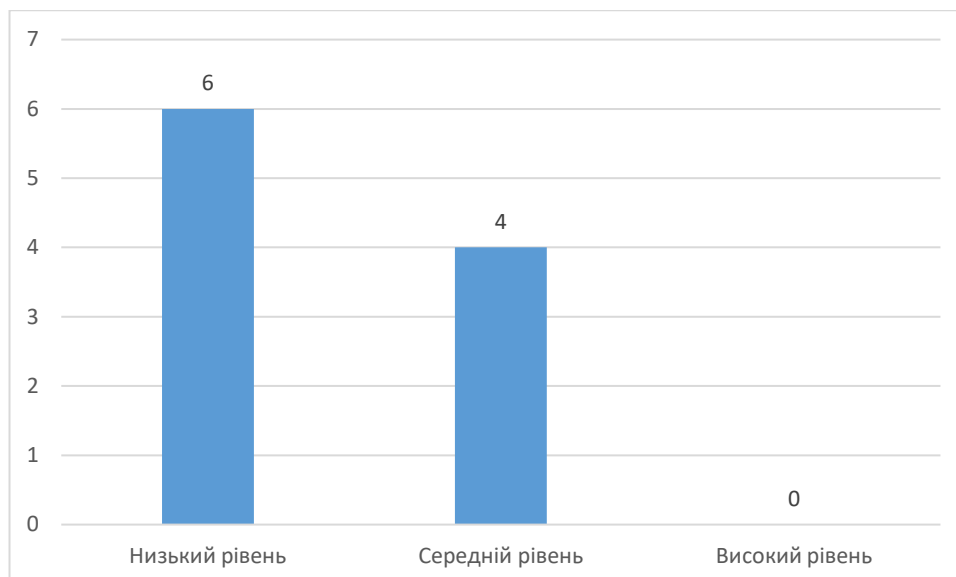


Рис. 2.3. Рівень сформованості мимічної мускулатури у дітей на констатувальному етапі

Точно також досліджували обсяг і якість виконання рухів м'язів щік, де найважчою виявилася проба надути ліву щоку, а високий показник був при вправі «рибка», де дітей просили втягнути обидві щічки в себе.

У ході експерименту рівня сформованості мимічної мускулатури, дітям дуже подобалися ці завдання, вони намагалися якомога правдоподібно зобразити різні мордочки, але випробування виявилось не зовсім легким і ми побачили наступну картину: найважчою вправою для наших вихованців виявилось зобразити «переляк». З вправою, де потрібно було «розсердитися» впоралися майже всі діти – це завдання було для них легким.

При дослідженні символічного праксису, «вищиритися» лише 4 малюка змогли впоратися із завданням без повторень, як «конячки» змогли поцокати тільки 5 дошкільників.

При обстеженні мимічної мускулатури виявилася низька якість виконання завдань, обсяг рухів був недостатній, були присутні: синкінезії і салівація. У більшості вихованців простежувалася нездатність насупити, підняти брови або підморгнути. Таким чином, рівень сформованості мимічної мускулатури на констатувальному етапі знаходиться на низькому рівні.

У дітей експериментальної групи не виявлено патологій будови артикуляційного апарату, однак у 10 дітей є порушення в моториці артикуляційного апарату, тобто жодна дитина з експериментальної групи не виконала всі завдання правильно і якісно з першого разу. Умовно ми виділили рівні сформованості артикуляційної моторики: середній рівень ми відзначили у 5 дітей, а 5 дітей показали низький рівень сформованості артикуляційної моторики (рис. 2.4.). Порушення спостерігалися такі: наявність супутніх рухів; надмірне напруження м'язів язика, виснаженість рухів, наявність тремору, салівація, гіперкінези, активність участі правої та лівої сторін губ; змикання губ з одного боку; рух не вдавалося повторити. Так у Микити Б., Матвія Є. язик рухається незграбно всією масою, повільно неточно; є відхилення язика вбік, і з'являється тремор. При дослідженні рухової функції губ, найважчою для 8 дітей, виявилася проба, коли вони намагалися одночасно підняти верхню губу вгору, а нижню при цьому опустити вниз. При дослідженні рухової функції нижньої щелепи, найважчою для вихованців, виявилася проба, де потрібно було висунути нижню щелепу вперед. При дослідженні рухової функції язика, виявилася, важкою проба, де потрібно було переводити кінчик язика по черговому з правого кута рота в лівий кут, торкаючись губ.

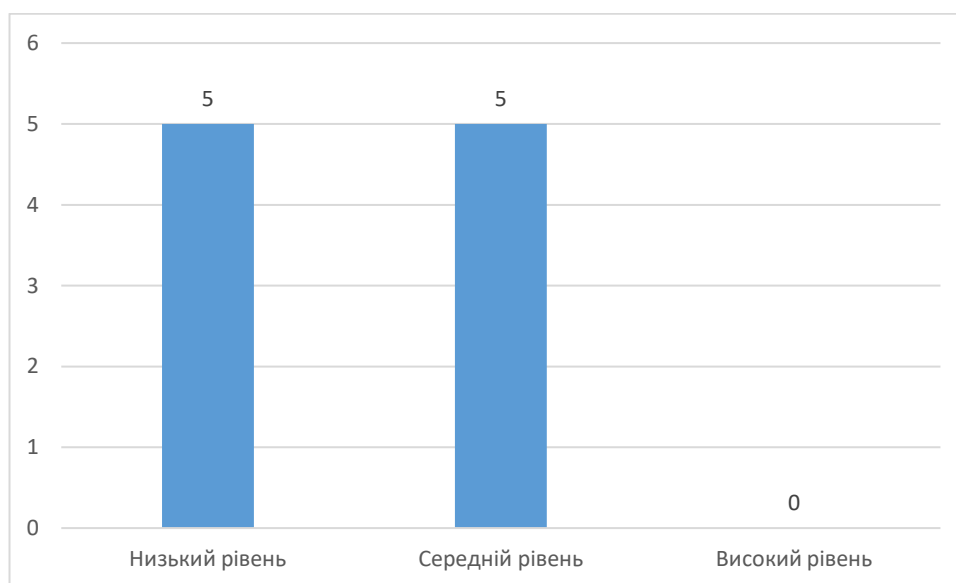


Рис. 2.4. Рівень сформованості артикуляційної моторики у дітей на констатувальному етапі

Обстеження моторної сфери артикуляційного апарату вихованців, показало такі результати: при обстеженні рухової функції язика відзначалася неможливість покласти широкий язик на верхню губу і нижню губу, язик був напружений, спостерігався тремор язика. При обстеженні динамічної організації рухів артикуляційного апарату, завдання виконувалися дітьми з труднощами, вони не могли переключитися з однієї вправи на іншу, була порушена плавність рухів, язик виявився напруженим майже у всіх дітей, рухів язика через це були обмеженими, протягом усіх вправ була присутня салівація.

Виявлені порушення артикуляційних рухів у всіх дітей підтверджує псевдобульбарну дизартрію поставлену дітям в логопедичних висновках.

Обстеження фонетичної сторони мовлення (вимова звуків). Узагальнивши отримані дані фонетичної сторони мовлення дітей, ми оформили кількісні показники в таблиці 2.1. На рисунку 2.5 фонетичну сторону мовлення дітей експериментальної групи представили у відсотковому відношенні.

Подивившись всі отримані результати можна зробити висновок, що у всіх вихованців виявлені порушення звуковимови (сто відсотків). Порушення вимовної сторони мовлення має поліморфний характер. У більшій частини обстежуваних вихованців відзначені виражені дефекти мовлення, у всіх дітей в анамнезі спостерігалось порушення звуковимови в ранньому віці. Ці вихованці із запізненням оволодівали правильною артикуляцією звуків, і ще не встигли накопичити достатній досвід фонетичних узагальнень.

Таблиця 2.1

Кількісні показники виконання завдання на дослідження фонетичної сторони мовлення (вимови звуків)

Характер вимови звуків	Діти із ЗНМ				
	голосні 1 і 2 ряду	свистячі	шиплячі	сонорний Р	Л
Норма	10 осіб	4 особи	1 особа	2 особи	4 особи
Порушення	0	6 осіб	9 осіб	8 осіб	6 осіб

Десятеро дітей не мали труднощів із артикуляцією голосних звуків. Шестеро дошкільників досліджуваної групи (Алевтіна С., Матвій Б., Микита Б., Матвій Є., Микола К., Костянтин К.) демонстрували порушення у вимові свистячих фонем. Найчастіше спостерігалася субституція звуків: шиплячих свистячими, зокрема [Ш]-[С], [Ж]-[З] (шапка→«сапка», жук→«зук»), дзвінких приголосних глухими (стрекоза→«стрекоса») та твердих приголосних м'якими (суп→«сюп»). Порушення артикуляції шиплячих фонем зафіксовано у дев'яти дітей досліджуваної групи. Шестеро вихованців мали міжзубний сигматизм (язик просувається між зубами). Одна дитина характеризувалася боковим сигматизмом (бокові краї язика не контактують із корінними зубами, створюючи щілини для проходження повітря - виникає характерний ляскаючий звук, схожий на хль, льхь: хлюп, луби замість суп, зуби). В одного дошкільника спостерігалася скорочена артикуляція звуку «щ» (тривалість ідентична до ш), заміна м'яким свистячим с, а також вимова щ з афrikативним компонентом на завершальному етапі, як сполучення шч («шчука» замість щука). Порушення вимови сонорної фонемі «Л» виявлено у шести обстежених дошкільників. Четверо дітей (Алевтіна С., Матвій Б., Матвій Є., Світлана Т.) при артикуляції звуку «Л» або випускають його (наприклад: «лоток»→«ток», «класний»→«каусний»), або замінюють звуком УА (наприклад: «ключ»→«куч», «лоток»→«уаток»). Дефекти артикуляції звуку «Р» продемонстрували восьмеро дітей досліджуваної групи. Велярна вимова «Р» у двох дошкільників (Микити Б., Світлани Т.), субституція «Р» на «Л» у п'яти дітей (Алевтіна С., Матвій Б., Микола К., Костянтин К., Віка Г.). Приклади: «кран»→«клан», «пробка»→«пlobка», «краб»→«клуб». Одна дитина – Матвій Є. елімінує звук «Р» (наприклад «брат»→«бат», «риба»→«иба», «варення»→«ваення»).

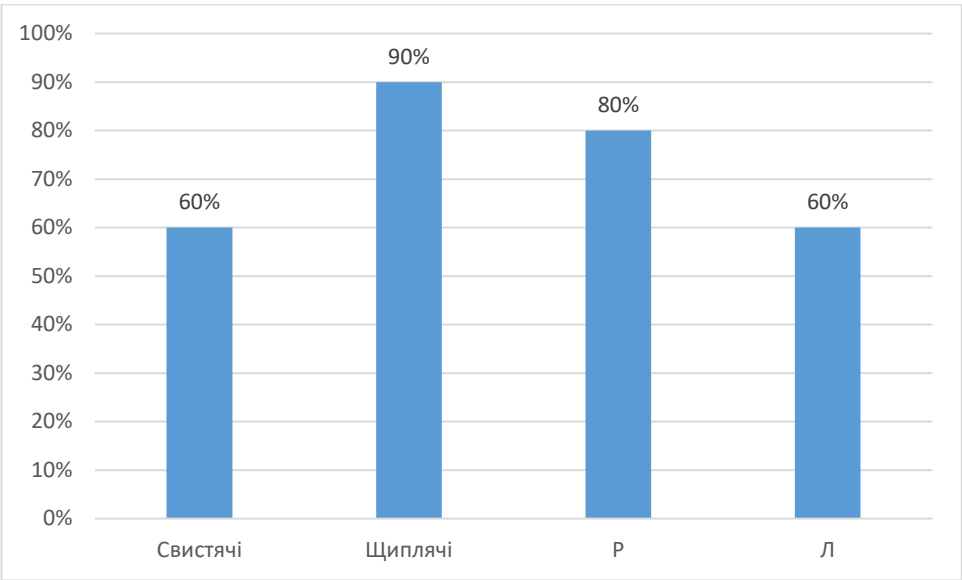


Рис. 2.5. Порухення фонетичної сторони мовлення (звуківимови) у дітей на констатувальному етапі

Обстеження фонематичного сприйняття проводили за методикою Н. Трубікової (табл.2.2). Із завданням на дослідження рівня розвитку здатності впізнавати звук на фоні слова справилися правильно троє дошкільників із ЗНМ.

Таблиця 2.2

Кількісні показники виконання завдання на дослідження фонематичного сприйняття дітей

Назва завдання	Діти із ЗНМ		
	Високий	Середній	Низький
«Впізнавання звуку на фоні слова»	3 дит.	5 дит.	2 дит.
«Впізнавання звуку на фоні складу»	3 дит.	4 дит.	3 дит.
«Виділення наголошеного та ненаголошеного голосного звуку зі слова»	2 дит.	4 дит.	4 дит.
«Виділення приголосного звуку зі слова»	2 дит.	4 дит.	4 дит.
«Визначення місця звуку в слові»	2 дит.	5 дит.	3 дит.
Загалом	2 дит.	4 дит.	4 дит.

П'ятеро дітей експериментальної групи відчували труднощі у виконанні цього завдання і зробили одну помилку, або виконали завдання без помилок, але після повторного пояснення педагогом завдання (наприклад: у слові ЛАМПА є буква «М», але діти пропускали це слово в завданні). Двоє дітей експериментальної групи не змогли виконати це завдання (діти його не зрозуміли).

Завдання на дослідження рівня розвитку здатності впізнавати звук на фоні слова троє дітей експериментальної групи виконали правильно. Четверо дітей із ЗНМ зробили помилки у впізнаванні звуку [с] на фоні слова (наприклад: у слові КОСА і СОБАКА діти не називали ці слова). Троє досліджуваних із ЗНМ не змогли виконати це завдання і відмовилися від його виконання.

Запропоноване завдання на визначення вміння виділяти наголошений та ненаголошений голосний звук зі слова, а також виділяти приголосний звук зі слова, виявилось доступним для двох дітей. Одна помилка в процесі виконання цих завдань спостерігалася у чотирьох досліджуваних із ЗНМ (наприклад: у слові в'угілля наголос ставили на звук «О», екскаватор наголос ставили на звук «Е»). Четверо дітей експериментальної групи не впоралися з цим завданням.

Із завданням на вміння виділяти приголосний звук зі слова добре впоралися два дошкільники із ЗНМ (діти назвали перший звук у словах: ваза, міль, сом, полиця, гусак. Наприклад: ваза – [в], міль – [м], сом – [с], полиця – [п], гусак – [г]). Для чотирьох досліджуваних із ЗНМ були характерні помилки у виконанні цього завдання (наприклад: ваза – називали звук «Ф», сом – звук «ш», суп називали звук «Б»). Для чотирьох досліджуваних (Матвій Є., Микола К., Матвій Б., Костянтин К.) із ЗНМ це завдання було недоступним, діти просто відмовлялися його виконувати. Завдання на дослідження рівня розвитку вміння визначати місце звуку в слові не представило складнощів виконати двом досліджуваним із ЗНМ (Алевтина С., Світлана Н.). Четверо досліджуваних із ЗНМ (Сергій С., Віка Г., Микола К., Матвій Є.) зробили одну

помилку в процесі виконання цього завдання (наприклад: діти міняли місцями картки «будинок» і «літак»). Четверо дітей із ЗНМ (Микита Б., Олена В., Матвій Б., Микола К.) не змогли встановити місце звука «М» у словах: будинок, моряк, літак (рис. 2.6.).

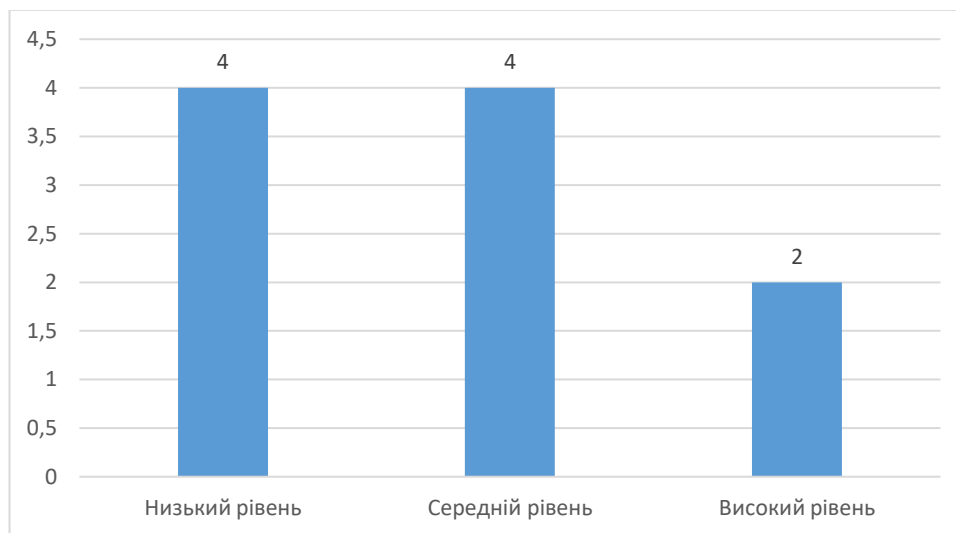


Рис. 2.6. Рівень сформованості фонематичного сприйняття на констатувальному етапі

Виходячи з виявлених результатів, можна зробити висновок, що діти виконали завдання, спрямовані на вивчення фонематичного сприйняття з численними помилками.

Результати діагностики засвідчують, що всі обстежені діти мають недостатній розвиток фонематичного слуху. Особливі труднощі викликають свистячі та шиплячі фонemi – порушення цих звукових груп складає дев'ять десятих від загальної кількості. Діагностика фонематичного сприйняття показала його неповну сформованість, оскільки дошкільники мали проблеми з виконанням окремих завдань, деякі вправи взагалі не могли виконати за усною інструкцією, потребували багаторазового повторення інструкцій, із затримкою реагували на мовлення педагога.

Аналіз даних діагностичного етапу експерименту демонструє недостатній рівень сформованості фонематичного сприйняття.

Дошкільники мали складнощі з диференціацією подібних за звучанням фонем на слух і в артикуляції, допускаючи особливо багато помилок при відтворенні звукових послідовностей, складових структур і словесних ланцюжків. Для успішного засвоєння дітьми читацьких навичок необхідна цілеспрямована корекційна робота з формування фонематичного сприйняття.

Обстеження словника. На констатувальному етапі провели обстеження словника старших дошкільників із ЗНМ. Результати, отримані в ході дослідження словника дітей експериментальної групи, представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Кількісні показники виконання завдання на дослідження словника дітей

Назва завдання	Діти із ЗНМ		
	Високий	Середній	Низький
«Назви, що це?»	1	4	5
«Хто як рухається?»	0	5	4
«Назви тварину та її дитинча»	0	6	5
«Підбери слово»	1	4	5

Алевтина С. завдання «Назви, що це?» виконала правильно і чітко, назвавши одним словом усі запропоновані їй малюнки. Світлана К., Сергій С., Віка Г., Олена В. експериментальної групи виконали це завдання з невеликими помилками (наприклад: не змогли класифікувати транспорт, дикі тварини, підібрали лише по 1-2 прикметника при описі предмета «Який він?»). П'ятеро дошкільників експериментальної групи (Матвій Є., Матвій Б., Микола К., Микита Б., Костянтин К.) не змогли виконати вправу, спрямовану на дослідження знань узагальнюючих слів (наприклад: вони не змогли назвати одним словом транспорт, комахи, гриби, посуд). Дошкільники з труднощами підбирали і неправильно відповідали під час опису предмета «Апельсин – помаранчевий, великий, овальний, не змогли відповісти, де росте. На прохання педагога назвати комах назвали 1-2 слова або відмовлялися виконувати

завдання. Змогли підібрати не більше 2 прикметників (наприклад: «морква – довга, велика, маленька, тонка»).

Із завданням «Хто як рухається?» шість дошкільників експериментальної групи (Алевтина С., Світлана Т., Сергій С., Віка Г., Олена В., Костянтин К.) впоралися добре. Вони змогли підібрати слова, що позначають дії предмета, але з деякими труднощами, допускали по одній помилці (наприклад: «кінь біжить замість скаче», «змія шарудить замість повзе», «жаба біжить замість стрибає, скаче»). Це завдання не змогли виконати четверо дітей (Матвій Б., Матвій Є., Микола К., Микита Б.) експериментальної групи (наприклад: діти назвали по 1-2 відповіді або відмовлялися від виконання завдання).

Завдання «Назви тварину та її дитинча». П'ятеро дошкільників (Алевтина С., Світлана Т., Сергій С., Віка Г., Олена В.) експериментальної групи виконали з помилками.

Недоступним виконання запропонованого завдання було для п'яти дошкільників (Матвій Б., Матвій Є., Микола К., Микита Б., Костянтин К.) експериментальної групи (діти назвали по 1-3 правильних відповіді, на інші не могли відповісти або відмовлялися виконувати завдання, кажучи, що не знають).

Правильне виконання завдання «Підбери слово» побачили лише в однієї дитини із ЗНМ. Досліджуваний зміг підібрати слова, що позначають якість дії до словосполучення «Вітер дме – сильно, поривчасто, різко, човен пливе – плавно, повільно, швидко».

Чотирьом дошкільникам із ЗНМ знадобилася активна допомога дорослого при виконанні завдання «Підбери слово». При виконанні вони допускали невеликі помилки (наприклад: «Кінь скаче як? Відповідали: сильно, не знаю» «Дівчинка плаче як? – кричить, виє, сильно»). Половині досліджуваних із ЗНМ було недоступне завдання на підбір якості або дії для заданого слова, вони не змогли впоратися з завданнями «Дівчинка плаче як?

Вітер дме як? змогли відповісти одним словом лише на завдання «Кінь скаче як? – швидко» (рис. 2.7.).

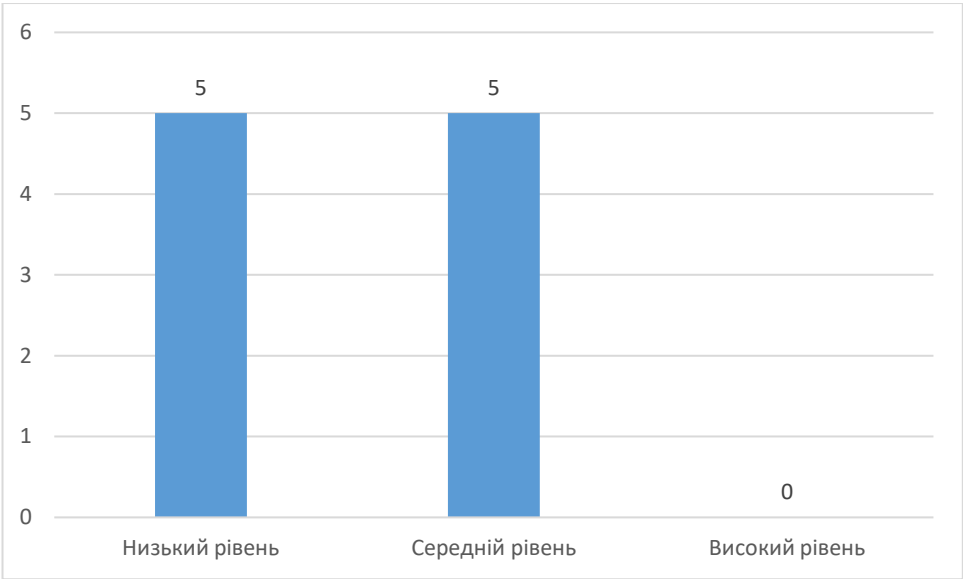


Рис. 2.7. Рівень сформованості словника на констатувальному етапі

Виходячи з отриманих результатів, необхідно підкреслити, що діти із ЗНМ відчували складності при виконанні завдань на дослідження словника. Низький рівень показали п'ятеро дошкільників і середній рівень сформованості словника також п'ятеро дітей. Ніхто з дітей не показав високий рівень розвитку словника. Для збагачення словникового запасу дітей цієї групи необхідно включати в логопедичні заняття завдання і вправи на розвиток словникового запасу.

Обстеження граматичної будови мовлення. Результати, отримані в ході дослідження граматичної будови мовлення дітей із ЗНМ, представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні показники виконання завдання на дослідження граматичної будови мовлення

Назва завдання	Діти із ЗНМ		
	Високий	Середній	Низький
«Схованки»	-	4	6

«Вгадай, чого немає?»	1	4	5
«Назви лагідно»	1	5	4
«Назви»	-	4	6

Четверо дітей експериментальної групи виконали це завдання з невеликими помилками, тобто діти розуміли значення прийменників, але самі не завжди використовували їх правильно (наприклад: «Зайчик між машинками, а іграшка знаходилася за машинками», «Зайчик під столом, дитина говорить за столом»).

Шестеро дітей експериментальної групи не змогли впоратися із завданням «Схованки», так діти не розуміли і неправильно використовували прийменники «Зі столом, у столі, перед столом».

Найбільш недоступним для досліджуваних експериментальної групи стало завдання на утворення іменників множини в називному та родовому відмінках (наприклад: «око – очі; відро – відра; рот – роти; лев – леви; перо – пера; вікно – вікна; будинок – будинки; крісло – крісла; вухо – вуха; дерево – дерева; стіл – столи; стілець – стільці»). Лише одна дитина виконала його з найменшими помилками. Після того як діти впоралися із завданням на утворення іменників, їм було запропоновано відповісти на запитання: «У тебе відра, а в мене немає чого? – відра, У тебе леви, у мене немає кого? – лева» тощо. Було задано 5 запитань, діти впоралися з 3-4 завданнями, не змогли підібрати відповідь до запитання «У тебе крісла, у мене немає? – креслів, крісла».

Менше половини дошкільників, лише четверо осіб експериментальної групи, в завданні «Вгадай, чого немає?» допустили кілька помилок (наприклад «рот-роти, око – оки, крісло – кріслів, крісла, дерева – деревів, леви – левиків»). П'ятеро досліджуваних експериментальної групи виявилися не здатні виконати це завдання (діти відмовилися виконувати або говорили все неправильно). Одна дівчинка (Алевтина С.) правильно і чітко виконала завдання «Назви лагідно». Наприклад: вікно – віконечко; дзеркало –

дзеркальце; дерево – деревце; ящик – ящикок; кільце – кілечко; петля – петелька; вухо – вушко; плаття – платтячко.

П'ятеро дітей експериментальної групи змогли утворити іменники з зменшувально-пестливим суфіксом з невеликими помилками (наприклад: вікно - віконечки, вухо - вушечки, дерево - деревце).

Четверо дітей експериментальної групи не змогли виконати запропоноване їм завдання на утворення іменників з зменшувально-пестливим суфіксом (наприклад: вікно – віконечко; дзеркало – не було відповіді; дерево – деревце, деревушка; ящик – ящикок; кільце – кілечечко; петля – петелюшка, петелюнька; вухо – вушечко, вухочко; плаття – платтішка, платтішечка).

Жодна дитина експериментальної групи із завданням «Назви» не впоралася, всі допустили помилки. При виконанні завдання на використання відмінкових форм іменників у чотирьох дітей експериментальної групи відзначалися помилки (наприклад: «Кому потрібна вудка? – для рибака. Звідки падають листя? – з деревів. Чого багато в лісі? – ягідів»). Найбільша частина дітей із ЗНМ (шестеро дітей) не змогла виконати це завдання (рис. 2.8.).

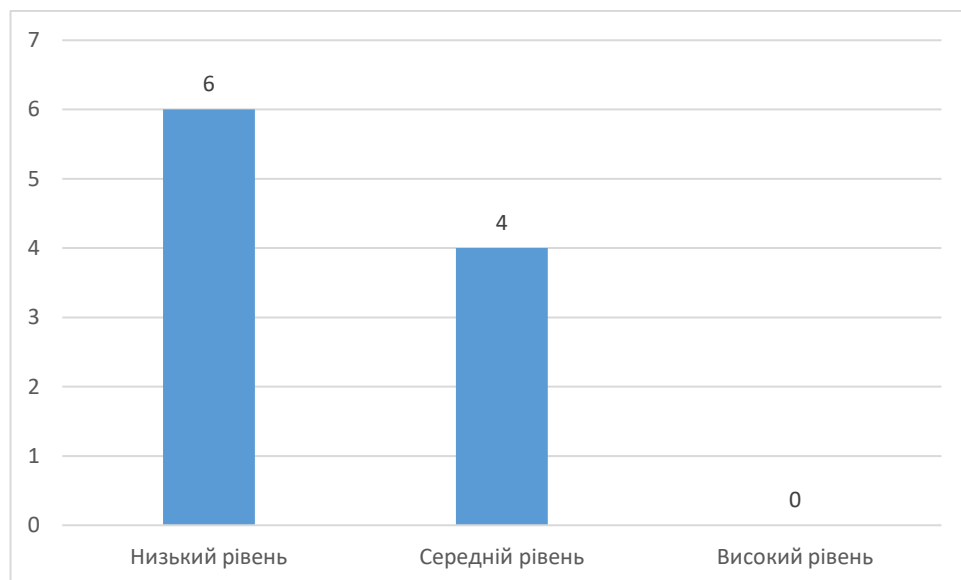


Рис.2.8. Рівень сформованості граматичної будови на констатувальному етапі

Виходячи з результатів, отриманих у ході діагностики сформованості граматичної будови, отримали такі результати: п'ятеро дітей показали умовно середній і п'ятеро осіб низький рівень сформованості граматичної будови. Необхідно зазначити, що дошкільники експериментальної групи відчували великі складності при виконанні завдань на дослідження вміння утворювати іменники з зменшувально-пестливим суфіксом (наприклад: вікно – віконечко; дзеркало – не було відповіді; дерево – деревце, деревушка; ящик – ящикок; кільце – кілечечко; петля – петелюшка, петелюнька; вухо – вушечко, вухочко; плаття – платтішка, платтішечка). Можна зробити висновок, що робота з дітьми має бути побудована з урахуванням застосування на заняттях вправ на розвиток граматичної будови. Для подальшого успішного оволодіння ними навичкою читання.

Обстеження зв'язного мовлення. Також для створення більш повного уявлення нами готовності дітей старшого дошкільного віку до оволодіння читанням обстежили зв'язне мовлення вихованців із ЗНМ. Дітям були запропоновані такі завдання: «Розкажи який», «Склади розповідь», «Подумай і розкажи»(додаток Є). У таблиці 2.5 ми узагальнили кількісні показники виконаних завдань дітьми.

Таблиця 2.5

Кількісні показники виконання завдання на дослідження зв'язного мовлення

Назва завдання	Діти із ЗНМ		
	Високий	Середній	Низький
«Розкажи, який»	0	6	4
«Склади розповідь»	0	5	5
«Подумай і скажи»	0	7	3

Поглиблений якісний розбір отриманих емпіричних даних засвідчує, що представники експериментальної групи — Алевтина С., Світлана Т., Сергій С.,

Матвій Є., Микола К. — демонструють достатньо насичений та змістовний описовий наратив, для якого характерна структурована послідовність викладу матеріалу та повнота відображення значної кількості суттєвих ознак та характеристик об'єкта. Наприклад: «Мама мені купила зайця в магазині, а тато купив кубики. Увечері ми всі разом грали. Я не хотіла йти спати». «Ми ходили в парк з татом. Там ми бігали. Тато грав у м'яч, у мене була машина велика».

У другому завданні діти склали розповідь з деякою допомогою дорослого, для цього застосовували стимулюючі запитання, вказівки на картинку. Діти змогли відобразити зміст картинок. У третьому завданні представлені діти експериментальної групи завершували речення за допомогою педагога, досить логічно відображали причинно-наслідкову залежність.

Микита Б., Віка Г., Костянтин К., Олена В., Матвій Б. розповідь складали за допомогою повторних уточнюючих запитань, вказівок на деталі предмета. Опис предмета не відображав великої кількості його суттєвих властивостей і ознак. У дітей при розгляданні картинок був повністю порушений логічний порядок складання розповіді. Наприклад: Микита Б. «Ми ходили завтра в магазин. Там ми купили зайця і кубики. ... Потім, потім пішли всі додому і грали вдома в зайця і кубиками... Було добре.» Костянтин К. розповідь за картинками «Кішка бачить мишка і хоче її схватити. Мишка втекла в чобіт. Кішка хоче її дістати з черевика. Мишка вискочила з нього і втекла. Там дірка. Кішка не наздогнала мишку».

У третьому завданні діти не змогли відповісти на всі запитання одним словом. Наприклад: «Мама взяла парасольку, тому що на вулиці» (дощ); «Тане сніг, тому що» (весна); «Квіти засохли, тому що» (немає відповіді або не знаю); «У лісі з'явилося багато грибів, тому що» (жарко або говорили не знаю); «На деревах з'являються молоді листочки, тому що (так треба або не знаю).

Аналізуючи отримані результати в процесі вивчення зв'язного мовлення, можна зазначити, що у дітей експериментальної групи виявилось безліч помилок.

Під час виконання вправи «Розкажи, який» шестеро дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення допустили помилки. Зокрема, характеризуючи ялину, діти висловлювалися так: «У неї стовбур товстий і коричневий, а потім все тонше і зелений», тоді як правильно було б сказати: «Внизу стовбур у ялини товстий і коричневий, вище він стає тоншим, а на самому верху – тонкий і зелений». Дошкільники з ЗНМ некоректно застосовували означення «великий» і «маленький», часто давали лише приблизну характеристику забарвлення, конфігурації, рідко використовували лексеми «різнокольоровий», «однокольоровий», «строкатий». Приклад: «Кішечка біла, трохи коричнева. Хвіст у неї біленький. Є ще жовте». Четверо вихованців досліджуваної групи не спромоглися створити опис і самостійно розповісти про іграшку.

Завдання «Склади розповідь». П'ятеро досліджуваних із ЗНМ виконали завдання на виявлення рівня сформованості фразового мовлення з труднощами. Для п'яти дошкільників із ЗНМ завдання виявилось недоступним.

Більше половини дошкільників із завданням, спрямованим на виявлення вміння встановлювати причинно-наслідкову залежність, міркувати впоралися з невеликими помилками. Троє дітей не змогли виконати завдання «Подумай і скажи». Аналіз процесу створення розповіді на основі серії сюжетних малюнків показує, що дошкільники мають труднощі у встановленні логічної послідовності викладу через нездатність правильно впорядкувати картинки. Власне розповідь у такому разі набуває характеру простого переліку об'єктів чи дій, зображених на ілюстраціях. Під час відтворення невеликої розповіді або казки з'ясувалося, що діти недостатньо розуміють прослуханий текст. При цьому вони порушують хронологію передачі подій, упускають важливі для змісту деталі, у їхньому мовленні присутні багаточисельні повторення, спостерігаються складнощі з добором лексичних одиниць (рис. 2.9.).

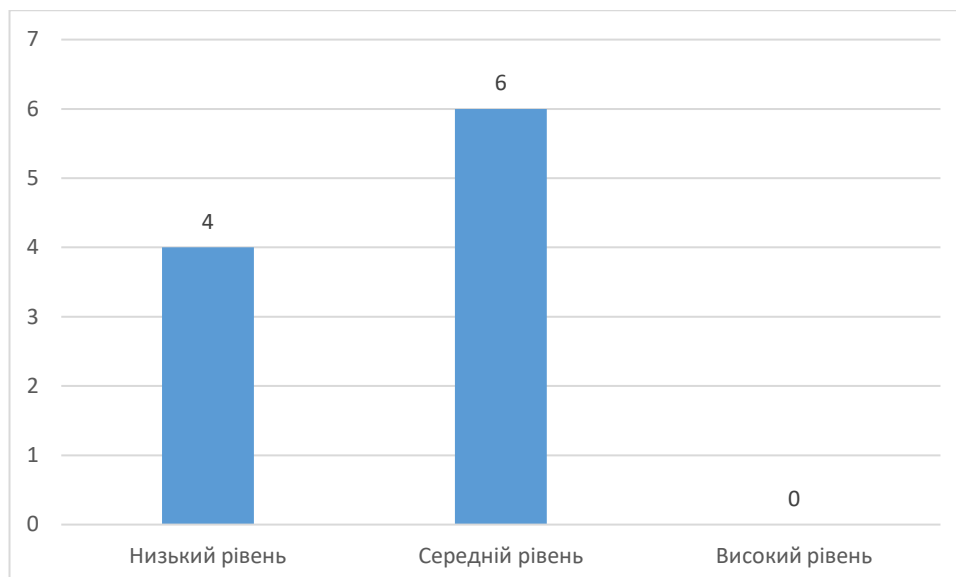


Рис.2.9. Рівень сформованості зв'язного мовлення на констатувальному етапі

Проте найбільш важким або практично неможливим для дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення виявилось самотійне описування іграшки чи знайомого об'єкта: воно зводилося до згадування окремої характеристики предмета, на якій «зупиняється» дитина, або хаотичного переходу від однієї думки до іншої. Мовлення при цьому набуває аграматичного характеру, посилюються також труднощі лексичного плану.

Обстеження рівня розвитку психічних процесів у старших дошкільників із ЗНМ. Дана робота була проведена не випадково, оскільки саме пізнавальні психічні процеси (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення) забезпечують отримання людиною знань і допомагають в оволодінні дітьми навичкою читання. Їхня недосконалість перешкоджає оволодінню знаннями, що створює картину неготовності дітей до шкільного навчання і, звичайно, оволодіння читанням. Усі діагностичні методики рівня розвитку пізнавальних процесів проводилися індивідуально з кожною дитиною (табл. 2.6.).

Таблиця 2.6

**Кількісні показники виконання завдання на дослідження пізнавальних
психічних процесів**

Назва	Діти із ЗНМ		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Слухове сприйняття	0	5	5
Зорове сприйняття	0	6	4
Розподіл уваги	0	7	3
Стійкість уваги	0	2	8
Зорова пам'ять	0	3	7
Слухова пам'ять	0	2	8

Після проведеного дослідження дійшли висновку, що у дітей із ЗНМ на фоні системних мовленнєвих порушень недостатньо сформовані всі психічні процеси, необхідні для оволодіння навичкою читання старшими дошкільниками на констатувальному етапі, ніхто з 10 дітей не показав високий рівень розвитку досліджуваних психічних процесів. Недостатньо розвиненими відповідно до вікових норм у дітей виявилися зорова та слухова пам'ять. Відзначається уповільненість процесів переробки сенсорної інформації, знижена працездатність та з труднощами формуються комунікативні навички.

Дослідження процесу уваги показало, що діти експериментальної групи швидко втомлюються, постійно потребують підтримки педагога, їм важко зробити вибір у продуктивній тактиці, вони часто помиляються протягом усього заняття. У восьми дітей з десяти відзначається нестійка увага, тобто діти не можуть зосередитися на запропонованому педагогом завданні. Порушення мовленнєвого розвитку позначається і на процесі пам'яті. З Взаємозв'язок між мовленнєвими розладами у дошкільників та іншими аспектами їхнього психічного розвитку визначає специфічні характеристики мислення. Діти цієї категорії в цілому володіють достатніми потенційними

можливостями для засвоєння розумових операцій і здатні опанувати читацькі навички, однак вони демонструють відставання у формуванні словесно-логічного мислення, без цілеспрямованого педагогічного впливу мають значні складнощі з опануванням аналізу та синтезу, узагальнення, порівняння. Однак усі названі труднощі багато в чому пов'язані із загальним недорозвиненням мовлення і зазвичай успішно компенсуються в міру корекції мовлення. На підставі вищевикладеного у формувальному експерименті поряд із вправами для корекції мовлення будуть включені вправи для розвитку пізнавально-психічних процесів, особлива увага буде приділена розвитку пам'яті й уваги дошкільників. Зв'язок мовленнєвого порушення з іншими сторонами психічного розвитку зумовлює наявність вторинних відхилень.

Підсумовуючи отримані результати і за допомогою кількісної обробки результатів виконаних завдань, змогли визначити вихідний стан готовності до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (табл. 2.7. та рис. 2.10.).

Таблиця 2.7.

Зведені результати рівня готовності дітей старшого дошкільного віку до оволодіння читанням на констатувальному етапі

Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Розвиток пізнавальних психічних процесів	0 осіб	3 особи	7 осіб
Стан загальної моторики дітей	2 особи	6 осіб	2 особи
Стан дрібної моторики дітей	0 осіб	5 осіб	5 осіб
Стан мимічної мускулатури дітей	0 осіб	4 особи	6 осіб
Стан артикуляційної моторики дітей	0 осіб	5 осіб	5 осіб
Фонематичне сприйняття	2 особи	4 особи	4 особи
Словниковий запас	0 осіб	5 осіб	5 осіб

Граматичний лад мовлення	0 осіб	5 осіб	5 осіб
Зв'язне мовлення	0 осіб	6 осіб	4 особи
Готовність дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до оволодіння читанням	0	5 осіб	5 осіб

У даній таблиці не наведені дані обстеження фонетичної сторони мовлення (звуковимови), тому що умовно неможливо визначити рівень у даному обстеженні. Але ми бачимо, що у всіх дітей даної групи наявні стійкі порушення звуковимови, а через порушення вимовної сторони мовлення страждають й інші компоненти мовленнєвої системи. У всіх дітей ми бачимо антропофонічні порушення (спотворення, пропуски) та фонологічні порушення (заміна, змішування звуків). Перераховані порушення звуковимови мають стійкий характер і залежать від фонетичних умов.

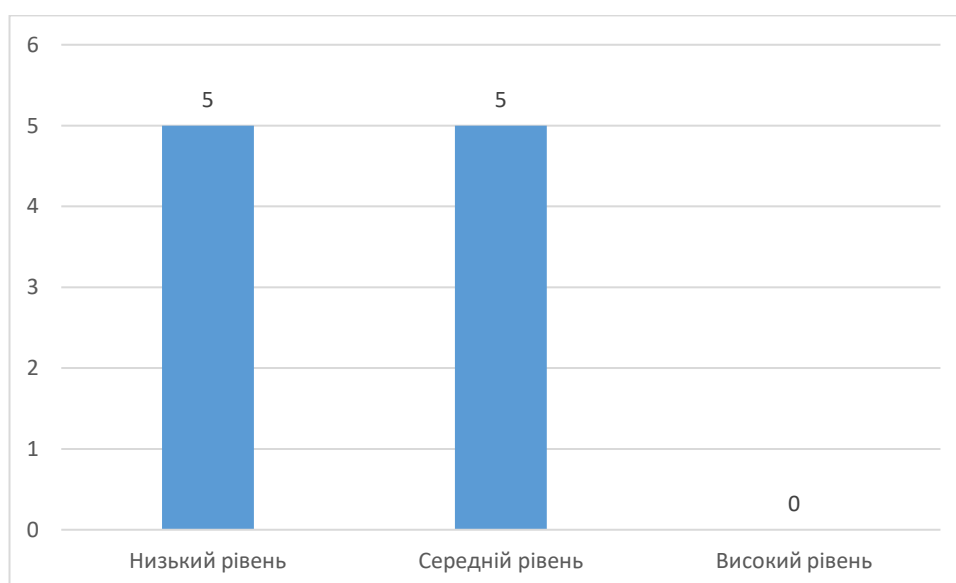


Рис. 2.10. Рівень сформованості вихідного стану готовності до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі

Таким чином, узагальнюючи результати констатувального етапу, можна зробити висновок, що рівень готовності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та псевдобульбарною дизартрією до оволодіння читанням

умовно можна оцінити як: середній 50% і низький 50%, високого рівня готовності до оволодіння читанням на даному етапі експерименту діти не досягли. Насамперед це виявилось в тому, що діти експериментальної групи недостатньо використовують розгорнуту фразу в мовленнєвій діяльності (складають прості речення, не збагачені прикметниками та дієприкметниками). Виявили фонетико-фонематичні та лексико-граматичні порушення: діти не можуть розмежувати під час вимови звуки (свистячі, сонорні, шиплячі), особливо коли один звук заміняє відразу два або кілька звуків даної або схожої фонетичної групи (звук «сь» заміняє звуки «с», «ш», «ц», «ч», «щ»). Тобто фонематичне недорозвинення дітей даної групи виявляється в утрудненні розрізнення звуків. Зокрема, м'яка фонема «с», яка сама ще недостатньо чітко артикулюється, субститує м'яку фонему «с», «ш» («сюба» замість шуба), «ц» («сярство» замість «царство»), «ч» («сяйник» замість чайник), «щ» («сітка» замість щітка); заміщення груп фонем артикуляційно простішими. Спостерігаються непослідовні субституції, коли фонема у різних лексемах вимовляється неоднаково; змішування звуків, коли ізольовано дитина правильно артикулює певні фонemi, а в словах та реченнях їх взаємозаміняє.

У досліджуваних із ЗНМ виявляється недостатнє вживання великої кількості лексичних значень, недостатня кількість слів, що позначають якості, ознаки, стан предметів і дій (наприклад, діти при описі предмета давали по 1-2 ознаки: «Апельсин - великий, помаранчевий»), спостерігаються експресивні аграматизми, тобто неправильно використовують відмінки, відмінювання, прийменники (наприклад: «біля столу», «дерева», «Дівчинка пішов школа»; «Бабуся читають газету»; «Собака... курка... несла», «Я пішла гості... гості пішли»), мовлення слабо оформлене. Діти міняють місцями послідовність сюжету, розповідь складається з простих речень без оформлення прикметниками та дієприкметниковими зворотами. У зв'язку з цим перед нами постало завдання підвищення вихідного рівня мовленнєвої готовності до оволодіння читанням дітей експериментальної групи. За допомогою розробки

та проведення формувального етапу, на якому ми розробили й апробували технологію корекційної роботи з підготовки до оволодіння читанням старших дошкільників із ЗНМ. До неї включили завдання на розвиток усіх сторін мовлення дітей, а також пізнавальних психічних процесів

2.2. Методика корекційної роботи з формування готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням

Логопедична робота здійснювалася на основі виділених у дітей труднощів, оскільки процес розвитку йде слідом за процесом навчання, а не збігається з ним.

При роботі з формування готовності до оволодіння читаннями ми спиралися на традиційну методику формування оволодіння читанням дошкільників із ЗНМ, де за основу взяли загальноприйняту послідовність вивчення звуків і букв за системою Г. Каше, водночас проводили певну логопедичну роботу, завдання якої наступні:

1. Коригувати звуковимову, оскільки насамперед потрібно усунути всі недоліки вимови фонем (відсутність звука, спотворення, заміни).
2. Становлення фонематичного слуху та перцепції. (Розрізнення неголосових звукових сигналів та мовленнєвих фонетичних одиниць. Диференціація акустичних параметрів — частотних характеристик, інтенсивності, колористичних якостей голосу — на основі звукового матеріалу, лексичних одиниць та мовленнєвих конструкцій. Розпізнавання лексем із подібною фонетичною структурою. Розмежування окремих фонем та складових компонентів. Розвиток здатності виконувати операції елементарного звукового розчленування).
3. Розвиток операцій звукового аналітико-синтетичного опрацювання. (Виокремлення словесних одиниць з мовленнєвого потоку, морфемних структур зі словесних форм, фонетичних компонентів зі складових елементів. Розвиток умінь розпізнавати й диференціювати різноманітні

мовленнєві звукові одиниці: як вокальні, так і консонантні. Класифікація консонантних звуків за їх артикуляційними властивостями — палатальні й непалатальні, дзвінкі й глухі. Виокремлювання фонетичних елементів з морфемної структури лексеми. Оволодіння здатністю синтезувати звукові компоненти у морфемні структури, морфемні структури у словесні форми. Встановлення звукової послідовності й морфемної композиції в лексичній одиниці. Розвиток творчої компетентності щодо самостійного генерування лексичних одиниць на основі визначених звукових параметрів або морфемної основи).

4. Поповнення та активізація лексичного резерву. (Одним із результативних видів роботи є підбір однокореневих лексем, систематична робота з розширення та практичного застосування накопленого словникового багажу в комунікативних ситуаціях).
5. Удосконалення граматичної структури мовленнєвого висловлювання. (Центральне завдання цього періоду роботи полягає в розвитку розуміння й правильного застосування префіксальних конструкцій, трансформації та варіювання мовленнєвих структур через їх розширення та редукцію).
6. Удосконалення навичок висловлювального мовлення. (Формування вмінь конструювати описові наративи та розвиток компетентності щодо відтворення змісту невеликих за обсягом текстових матеріалів, адаптованих до рівня розуміння дитини).
7. Розвивати дрібну моторику і загальну моторику.
8. Розвивати мімічну мускулатуру та артикуляційну моторику.
9. Розвивати відчуття ритму і зорово-просторове орієнтування.

Однією з умов при розробці нами логопедичних занять був диференційований підхід, який передбачав урахування психологічних особливостей дітей, і включення в логопедичні заняття з підготовки дітей до оволодіння читанням вправ на розвиток психічних процесів. Особливу увагу приділяли завданням і вправам для розвитку слухової і зорової пам'яті, а також

на формування стійкості уваги та її концентрації. Також у період проведення формувального етапу з дітьми експериментальної групи займався педагог-психолог.

Заняття з формування готовності до оволодіння читанням проводилися в руслі загального мовленнєвого розвитку дітей.

Усі проведені нами заняття були фронтальними (час проведення 25-30 хвилин), умовно їх можна розділити на кілька типів: заняття-знайомства зі звуком і відповідною буквою, заняття зі звукового аналізу і синтезу, читання і письма слів, підсумкові заняття.

Структура заняття має такі обов'язкові етапи побудови:

I. Вступна частина (1-2 вправи на розвиток психічних процесів, дихальна гімнастика, артикуляційна і мімічна гімнастика).

II. Робота зі звуком, розвиток фонематичного сприйняття.

III. Знайомство з графічним образом букви, її аналіз і синтез.

IV. Розвиток графомоторних навичок (розвиток дрібної моторики)

V. Вправи на логоритміку (розвиток: відчуття ритму, загальної моторики, зорово-просторового орієнтування)

VI. Підведення підсумків.

Крім того, обов'язковим на фронтальних заняттях було проведення фізхвилинок і пальчикової гімнастики.

Підсумкове заняття проводилося для узагальнення, закріплення і систематизації отриманих знань. На таких заняттях більше часу приділяли диференціації звуків і букв, що є одночасно і профілактикою дислексії у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Рекомендовані форми проведення таких занять – міні-розвага, міні-свято, гра-подорож, квести.

У змісті даних занять мають бути відображені такі мовні явища, як багатозначність слова, спільнокореневі слова, синонімія та антонімія, інтонація, ритм і рима, тощо.

При плануванні роботи з даної проблеми зі старшими дошкільниками із ЗНМ обов'язково здійснювали інтеграцію між різними видами занять.

Предметом вивчення на заняттях з формування готовності до оволодіння читанням є слово - як одиниця мови, що об'єднує звучання і значення. Для дитини важлива послідовність вивчення основних понять, таких, як «звук», «слово», «склад», «речення» і з цим ми повинні їх познайомити.

Спеціалізована логопедична робота, спрямована на становлення звукової вимови та фонематичної перцепції у дошкільнят старшого віку з ЗНМ, реалізовувалася у тристадійній послідовності:

Перший етап — артикуляторно-підготовчий забезпечував уточнення артикуляційних характеристик збережених та відносно легко артикульованих фонетичних одиниць: [а], [о], [у], [е], [и], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [к], [к'], [х], [х'], [ф], [ф'], [в], [в'], [й], [б'], [д], [г], [г'] з орієнтацією на розвиток фонематичної перцепції та звукового розчленування. Зазначені фонemi у мовленнєвому висловлюванні дітей відтворюються нечітко, з редукованою артикуляцією, змішуються з іншими одиницями ([к] - [х], [в] - [б] та ін.) або виступають субститутами відсутніх фонетичних компонентів, що засвідчує незавершеність фонемотворення.

Заняття з уточнення артикуляційних характеристик, становлення фонематичної перцепції та підготовки дошкільнят до операцій розчленування і синтезування звукової структури лексеми проводились логопедом як у форматі індивідуальних, так і групових освітніх сеансів. Організація матеріалу здійснювалася на основі фонетичних одиниць, які коректно відтворювалися всіма членами групи, що досліджувалася. Надалі у встановленій послідовності інтегрували в групові заняття раніше скориговані фонетичні компоненти.

Другий етап — диференціювально-контрастний складається з двох послідовних підетапів.

На першому підетапі диференціації кожна коректно артикульована фонема порівнювалася на рівні слухового сприйняття із усіма артикуляційно чи акустично близькими звуковими одиницями. У процесі роботи зосереджували увагу на уточненні розрізнення вокальних фонем, оскільки

точність їхньої артикуляції значною мірою визначає виразність мовленнєвого висловлювання та якість звуко-складового аналізу.

Третій етап — становлення операцій звукового аналізу та синтезу включав такі компоненти:

- формування понять та оволодіння відповідною термінологією: лексична одиниця, речева конструкція, морфемна структура, звуковий компонент, консонант та вокант, глухий та звінкий, твердий та м'який звук;
- розвиток уявлень про послідовну організацію фонетичних компонентів у структурі слова та кількісних характеристик звукових одиниць;
- на базі уточнених артикуляційних навичок вокальних фонем [y], [a], [i] опрацювання елементарної форми розчленування — виокремлення першого вокального звуку з початку слова;
- розвиток навичок складового членування лексем із застосуванням графічної схеми-опори, де довга риска позначає словесну одиницю, коротка — морфемний компонент; оволодіння операціями складового аналізу;
- розчленування та синтезування зворотної морфемної структури типу [ap];
- уточнення артикуляційних характеристик консонантних фонем, виокремлення заключного консонантного компонента в лексемах типу «суп»;
- виокремлення ініціальних консонантних звуків у словах типу «сік»;
- виокремлення наголошених вокальних компонентів у позиціях після консонантів у лексемах типу «сом»;
- розчленування та синтезування прямої морфемної структури типу [ca];
- проведення комплексного звуко-складового аналізу та синтезу однокомпонентних лексем з трьох звукових одиниць типу «сом» та

двокомпонентних структур типу «зуби» з опертям на графічні схеми, що фіксують морфемні й фонетичні параметри;

- проведення повного звуко-складового розчленування й синтезування лексем зі консонантними збігами у морфемній структурі — однокомпонентних типу «стіл», «стілець», двокомпонентних із закритою морфемною структурою типу «кішка», трикомпонентних типу «панама», звучання яких корелює з їхньою графічною репрезентацією;
- трансформація лексем через субституцію окремих фонетичних компонентів: «бік» - «бак»;
- ознайомлення з графічними символами, об'єднання символів у морфемні структури та словесні форми.

Отже, перш ніж розпочати читання, дошкільник має навчитися чути, з яких фонем складаються слова, вміти самостійно здійснювати звуковий аналіз слів (називати послідовно звуки, з яких складаються слова). Дитина має спромогтися осягнути певну систему закономірностей рідної мови. Для цього ми навчали їх чути звуки, розрізняти голосні (наголошені та ненаголошені), приголосні (тверді та м'які), порівнювати слова за звучанням, виявляти схожість і відмінність, ділити слова на склади, складати слова зі складів, зі звуків, ділити мовленнєвий потік на речення, речення на слова і лише після цього знайомили з літерами алфавіту. Після цього ми допомагали дітям опанувати поскладовим, а згодом злитим способом читання.

Протягом проведених освітніх сеансів ми здійснювали поповнення лексичного резерву учасників дослідження та формували вміння функціонально застосовувати накоплену лексику в процесі власного мовленнєвого висловлювання. Нами підбиралися цільові педагогічні вправи та формулювалися конкретні лінгвістичні завдання:

- розвивати компетентність щодо розуміння узагальнювального потенціалу лексичної одиниці;

- розвивати здатність сприймати та усвідомлювати залежність «цілісна структура та її складові компоненти»;
- розвивати розуміння абстрактних семантичних вимірів лексеми;
- розвивати мовленнєву інтуїцію у морфологічній сфері (при оволодінні абстрактними значеннями афіксальних структур);
- забезпечити засвоєння протилежних за значенням лексем як механізму глибшого осмислення семантики;
- розвивати стилістичну чутливість та свідомість;
- сприяти опануванню переносних та метафоричних значень лексичних одиниць, а також морально-етичних понять (шляхом залучення художньої літератури та текстового матеріалу).

Педагогічні підходи, які застосовувалися з метою поповнення лексичного багажу дітей під час спеціалізованих занять, мали практичний характер. Переважно під час реалізації лексико-семантичних вправ задіювали метод ігрової взаємодії, зокрема, інтерактивні ігри з комунікативними персонажами («педагогічними» лялька-опорами). Також залучали інтерактивну гру, позначену як «чарівна скриня» (діти здійснювали тактильні маніпуляції з предметами, розташованими у закритому контейнері, та вербально ідентифікували їх через сенсорне сприйняття). Однак, цілком зрозуміло, що виключно через предметну маніпуляцію та ігрові матеріали дошкільнята не можуть у повній мірі усвідомити естетичну та семантичну глибину рідномовного висловлювання. Тому знайомили дітей з довкіллям та пояснювали лексичне значення слів безпосередньо вказівкою на реальний об'єкт, дію, ознаку за допомогою таких вправ:

- вправи, що розвивають розуміння відношення ціле та його частина-деталь («назви ціле», «назви складну дію», «назви частини»);
- вправи, що розвивають розуміння змісту слова з родовим значенням («уточни слово», «дай загальну назву», «дай три назви і більше»);
- вправи для формування мовного чуття в царині морфології («назви лагідно», «що б означало це слово?», «хто, де перебуває?»);

- вправи для засвоєння антонімів та синонімів («підбери слово», «антоніми в казках» тощо).

Удосконалення граматичної будови мовленнєвого висловлювання реалізовувалося за такими основними векторами:

- а) практичне оволодіння морфологічною парадигмою рідної мови (трансформація лексичних одиниць за граматичними категоріями - родовою належністю, кількістю, суб'єктною приналежністю, часовими характеристиками);
- б) засвоєння синтаксичних закономірностей мовної системи: розвиток навичок адекватного встановлення граматичних зв'язків між компонентами мовленнєвої конструкції, конструювання різноманітних типів синтаксичних одиниць та інтеграція цих структур у послідовний, семантично цілісний текстовий матеріал;
- в) ознайомлення із закономірностями й нормами деривації - процесами утворення нових словесних форм на основі існуючих морфемних структур.
- г) практична реалізація поставлених завдань здійснювалася через застосування методичного комплексу: інтерактивні дидактичні ігри, театралізовані ігрові сценарії з рольовим перевтіленням, вербальні тренінгові вправи, аналіз графічних зображень та ілюстративного матеріалу, відтворення змісту текстів невеликого обсягу та фольклорних творів.

При роботі з розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку використовували такі завдання та вправи:

1. Ряд послідовно виконаних дій. Організовували ігрову ситуацію. Дитині давали кілька завдань, які вона виконувала в названій послідовності. Потім дитина повинна була прокоментувати свої дії.
2. Складання речень з використанням ковролінографу. Дитина відбирала кількох персонажів і предмети, з якими будуть маніпулювати її «герої».

На ковролінографі створювали різні ситуації, про які розповідала дитина. Потім за допомогою дорослого складали розповідь.

3. Складання розповіді за картинкою і серією картин. Спочатку дитина слухала розповідь. Після прочитання пропонували вибрати і розкласти в потрібній послідовності відповідні картинки. Ставили дитині серію запитань, за допомогою яких визначали, що було в розповіді спочатку, потім і чим все закінчилося.
4. Складання розповіді-оповідання. Дошкільники складали різні типи оповідань: реалістичні розповіді, казкові історії, розповіді за картиною, серією картин.
5. Складання розповідей-описів. Цьому виду завдань передувала велика робота з порівняння предметів. Порівняння допомагало активізувати думку дітей, спрямовує увагу на відмінні й схожі ознаки предметів. Дошкільники описували іграшки, предметні або сюжетні картинки, власні малюнки, явища природи, людей і тварин.
6. Міркування. Розвивали вміння логічно мислити, міркувати, пояснювати, доводити, робити висновки, узагальнювати сказане.
7. Переказ текстів. Навчали переказу дітей після того, коли вони вже оволоділи фразовим розгорнутим мовленням, вчилися слухати і розуміти зміст тексту. Переказ допомагав удосконалювати мовленнєві навички, розвивати увагу дитини та її мислення. Переказ міг бути вибіркоким, коротким, міг бути творча розповідь.
8. Вивчали вірші напам'ять. При доборі матеріалу, передусім, зверталися до народної творчості, застосовували народні пісеньки, жарти, примовки, які характеризуються лаконічністю віршованої форми та простим, чітким ритмом, а їхні персонажі знайомі дітям. Ця робота не є вичерпною.

Також на заняттях з формування готовності до опанування читанням необхідно пропонувати дітям завдання та вправи для формування дрібної моторики і таким чином готувати руку до процесу письма. Для цього ми

застосовували графічні ігри та графічні завдання, перед якими обов'язково проводили пальчикову гімнастику. Пальчикова гімнастика у даних вправах – це найпростіші маніпуляції руками, засновані на згинанні та розгинанні пальців, стисканні долоні в кулак, постукуванні пальців по поверхні столу, але при цьому вони мають бути також у формі ігор, супроводжуватися віршами, потішками, дитячими пісеньками. Мета таких вправ для дрібної моторики – зміцнити м'язи долоні, зняти їх надмірне напруження, виключити тремтіння рук. Внаслідок виконання графічних вправ дитина навчалася:

- а) вільно регулювати свої рухи за напрямком, ступенем натиску на олівець, розмахом, а також за ритмом;
- б) орієнтуватися на аркуші паперу;
- в) відтворювати лінії різноманітних конфігурацій, при цьому не відриваючи рух руки.

При цьому не варто пропонувати дітям прописувати дрібні графічні елементи, елементи літер або самі літери, оскільки це потребує високої точності виконання та величезних вольових зусиль з боку дитини, а при негативному виконанні завдання у них може зникнути інтерес до занять.

Використовували в роботі штрихування, обведення контурів різноманітних предметів. Прописування на лінії групи контурних зображень об'єктів (жолуді, машинки, матрешки, сливи, яблука тощо) - все це допомагало дітям орієнтуватися на аркуші, дотримуватися рядків, утримувати розмір, багаторазово повторювати зображення. Усі ці навички будуть дуже необхідні в початковій школі при написанні літер у зошиті. Важливо, щоб кожна графічна вправа мала свою назву «Орнамент на фартух», «Гірлянда на ялинку», «Візерунок з листя», «Пропелери» тощо. Таке образне співвіднесення допоможе дітям за лінією, контуром бачити конкретний предмет, і розвинути фантазію, творчість. При цьому такий підхід до завдання робить складну старанну роботу з формування графічних навичок цікавою та захоплюючою для дошкільника. Розвивали загальну моторику під час фізкультхвилинок та логоритмічних занять.

Розвиток м'якої мускулатури та артикуляційної моторики проводили за допомогою спеціально підібраних вправ артикуляційної гімнастики і вправ для розвитку м'язів м'якої мускулатури. Для цього включали в заняття релаксаційні вправи для м'язів обличчя («Повітряні кульки», «Смайлики», «Гра в Казку») Релаксаційні вправи для зняття напруги з м'язів тулуба, рук, ніг («Хмаринки», «Ледарі», «Водоспад», «Сонячний зайчик», «Бджілка»).

Розвиток відчуття ритму і зорово-просторове орієнтування розвивали на логоритмічних заняттях. На заняттях з формування готовності до оволодіння читанням велику увагу ми приділяли й інтонаційній виразності мовлення. Вчили дошкільників виділяти інтонаційно звук у слові, слово в реченні. Формували мелодику мовлення, вчили постановки логічного наголосу, а також керувати темпом і ритмом мовлення, що дозволить у подальшому закласти основи виразного читання, навчить дитину виділяти значущу в тексті інформацію, точно передавати в мовленні свої почуття і думки. Для цього ми дивилися уривки з казок, слухали аудіозаписи з виразним, інтонаційно правильним вимовлянням тексту, а потім самі намагалися повторити те, що почули. Грали в «Театр», де діти були героями сюжету. Це дозволить у подальшому закласти основи виразного читання, навчить дитину виділяти значущу в тексті інформацію, точно передавати в мовленні свої почуття і думки. Для цього ми дивилися уривки з казок, слухали аудіозаписи з виразним, інтонаційно правильним мовленням. У системі нашої роботи знайшло відображення такий напрямок роботи, як знайомство дітей з буквами. Змістом цих занять є уточнення вимови звуків рідної мови, автоматизація звуків, диференціація звуків, що змішуються за акустичними та артикуляторними ознаками.

Дітям із загальним недорозвиненням мовлення для успішного формування готовності до оволодіння читанням необхідні додаткові ефективні допоміжні засоби і методики навчання.

Такими допоміжними, ефективними засобами, на наш погляд, є зорові символи звуків голосних і приголосних (Т. Ткаченко) і традиційні звукові

схеми слів, виконані з кольорових квадратів-фішок. На відміну від букви, символи легше асоціюються старшими дошкільниками зі звуками рідної мови. Вони допомагають розвинути багатоаспектне сприйняття – поєднання зорових, слухових, кінестетичних, м'язових відчуттів у процесі роботи над звуками. Схеми слів дозволяють організувати процес читання, здійснити його в ігровому варіанті, зробити цей процес більш легким і захоплюючим.

Цікавий метод при формуванні готовності до оволодіння читанням старших дошкільників, який ми використовували на своїх заняттях – включення елементів казкотерапії та її різновиду – лялькотерапії. Враховуючи складність пропонованого дошкільникам матеріалу, використання такого зрозумілого і знайомого дітям образу – ляльки, підвищує інтерес до заняття, стимулює їхню увагу та працездатність. У запропонованих нами методичних сценаріях занять введено казковий персонаж «Олівець». Саме цей герой асоціюється з поняттям «грамота», «письмо». Його функції на занятті різні: він знайомить дітей з новим матеріалом, грає з ними в різні дидактичні ігри, при цьому герой допускає «помилки», які малюки із задоволенням виправляють – це створює позитивний емоційний фон, веселий, радісний настрій у дітей, мотивує на подальші заняття. Також нами використовувалися засоби ІКТ, так на інтерактивній дошці дітям пропонувалися різні ігри на розвиток уваги, пам'яті, знайомство з новими літерами, розвиток лексики та граматики «Скажи який?» «Хто більше побачить і назве». Використовували інтерактивну панель «Бджілка», в яку програмуються завдання для розвитку мовлення і психічних процесів дітей «Що спочатку», «Що зайве», «Знайди слова на заданий звук».

На нашу думку, саме на таких заняттях дошкільники знайомляться з літерами, вчать співвідносити звук з його графічним символом – літерою.

Нами була розроблена та апробована система із 74 занять, що включають весь обсяг навчального матеріалу, а також вимоги стандарту дошкільної освіти.

Кожне заняття структуроване за етапами та видами завдань. Це допомагало варіювати послідовність завдань, вибирати необхідні види роботи,

підбирати матеріал відповідно до мовленнєвих і пізнавальних можливостей дітей досліджуваної групи. Передбачалося поступове ускладнення матеріалу, повторення вивченого раніше матеріалу в різній модальності.

На своїх заняттях у процесі підготовки до оволодіння читанням старших дошкільників ми реалізовували такі завдання:

- знайомити з поняттями «звук», «склад», «слово», «речення»;
- знайомити з основними властивостями фонематичної (звукової) будови слова;
- знайомити з моделями (схемами) слів і речень, спеціальними символами для позначення звуків;
- навчити називати і підбирати слова, що позначають назви предметів, дій, ознак предмета;
- навчити порівнювати звуки за їхніми якісними характеристиками (голосні, тверді та м'які приголосні, глухі та дзвінкі приголосні), зіставляти слова за звуковим складом;
- навчити складовому членуванню слів, виділенню складів зі слова, постановці наголосу в словах, визначенню наголошеного складу;
- навчити розрізняти в реченні слова на слух, визначати їхню кількість і послідовність, складати речення, в тому числі й із заданою кількістю слів;
- навчити плавно читати склади, свідомо читати слова і речення;
- розвивати психічні процеси.

Розроблена методика корекційної роботи з формування готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням характеризується комплексним підходом та систематичністю впровадження. Методика базується на традиційній системі Г. Каше з урахуванням специфічних потреб дітей із ЗНМ і включає дев'ять основних напрямків роботи: від корекції звуковимови та розвитку фонематичного сприйняття до формування графомоторних навичок і просторового орієнтування. Особливою цінністю методики є її трьохетапна структура

(артикуляторний, диференціювальний етапи та етап формування звукового аналізу і синтезу), що забезпечує поступове ускладнення матеріалу та відповідає принципам корекційної педагогіки. Запропонована методика не лише усуває мовленнєві порушення, але й забезпечує профілактику дислексії, що підкреслює її превентивний характер та відповідність сучасним вимогам інклюзивної освіти. Ефективність проведеної роботи ми перевірили контрольному етапі, за допомогою контрольної діагностики дітей.

2.3. Перевірка ефективності проведеної роботи

На завершальному етапі наукового дослідження нами була реалізована верифікуюча експериментальна процедура. Основною метою верифікуючого експерименту було з'ясування результативності проведеної спеціалізованої логопедичної та корекційної роботи, встановлення якісних й кількісних змін у рівні готовності до засвоєння читацької компетентності дошкільнят старшого віку з ЗНМ. Під час реалізації верифікуючої експериментальної процедури ми залучили психолого-педагогічні діагностичні інструменти, які були задіяні на первинному етапі дослідження. Емпіричні дані, одержані в результаті проведення психолого-педагогічної діагностики, були систематизовані й представлені у формі компаративної таблиці (табл. 2.8.).

Таблиця 2.8

Зведені результати на контрольному експерименті

Компоненти	Високий		Середній		Низький	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап

Розвиток пізнавально-психічних процесів	0	1	3	9	7	0
Стан загальної моторики дітей	2	4	6	6	2	0
Стан дрібної моторики дітей	0	3	5	7	5	0
Стан мимічної мускулатури дітей	0	2	4	8	6	0
Стан артикуляційної моторики дітей	0	3	5	7	5	0
Фонематичне сприйняття	2	4	4	6	4	0
Словниковий запас	0	3	5	7	5	0
Граматичний лад мовлення	0	2	5	8	5	0
Зв'язне мовлення	0	2	6	8	4	0
Готовність дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ до оволодіння читанням	0	3	5	7	5	0

Порівнюючи отримані показники двох експериментів ми бачимо, що результати покращились так в експериментальній групі троє дітей досягли високого рівня, що склало 30% (Алевтіна С., Віка Г., Світлана Т.) на контрольному експерименті, середній рівень підвищився на дві дитини, що склало 70%. Водночас низький рівень не виявлено вже в жодної дитини, на відміну від даних констатувального експерименту, на якому низький рівень готовності до оволодіння читанням був виявлений у п'яти дошкільників, що становило 50% від усіх випробовуваних. Аналіз готовності дітей старшого дошкільного віку до оволодіння читанням (високий рівень) у відсотковому відношенні показаний на рисунку 2.11.

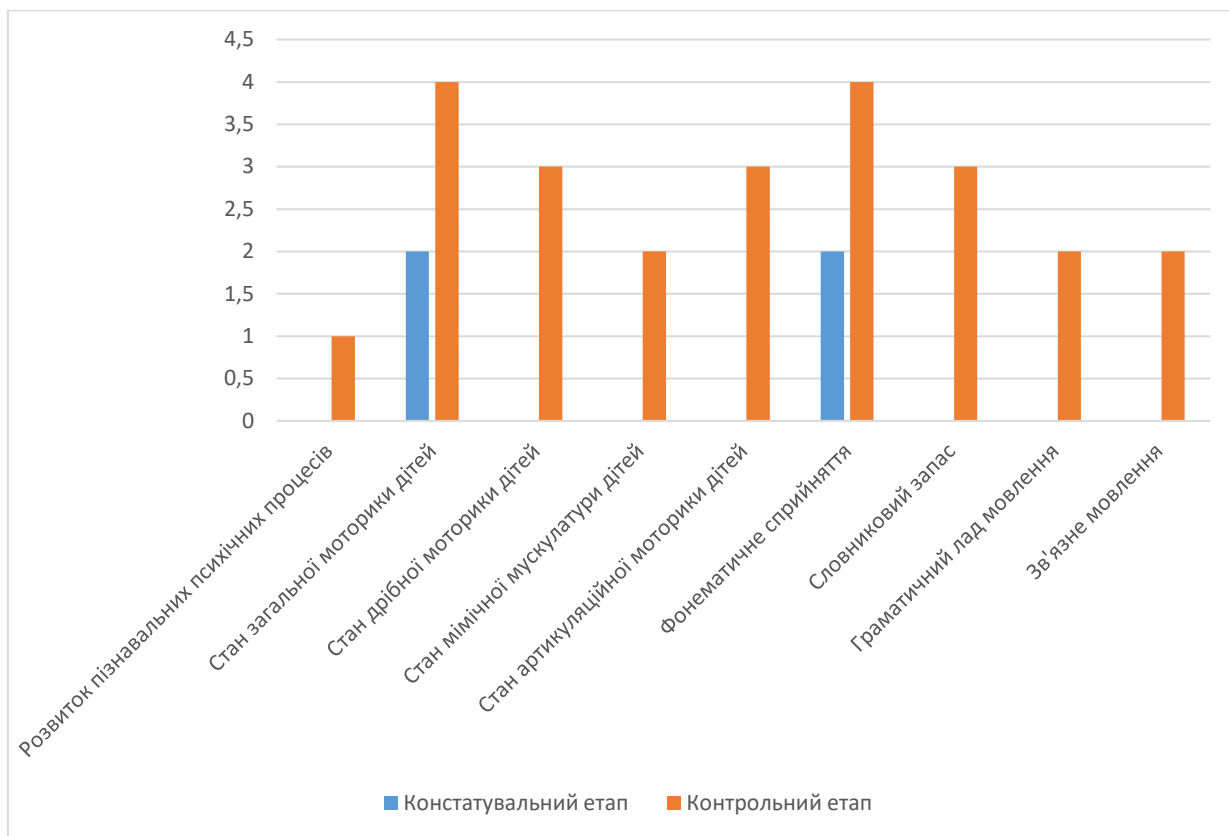


Рис. 2.11. Аналіз готовності дітей старшого дошкільного віку до оволодіння читанням (високий рівень)

У дітей даної групи рівень фонематичного сприйняття став вищим, ніж на 1 етапі експерименту, відбулася динаміка у формуванні елементарних навичок звукового аналізу та синтезу. Шість дошкільників із ЗНМ впоралися і з завданням на дослідження рівня розвитку здатності розпізнавати звук на фоні слова на констатувальному етапі таких дітей було четверо. Результати обстеження звуковимови представлені на рисунку 2.12.

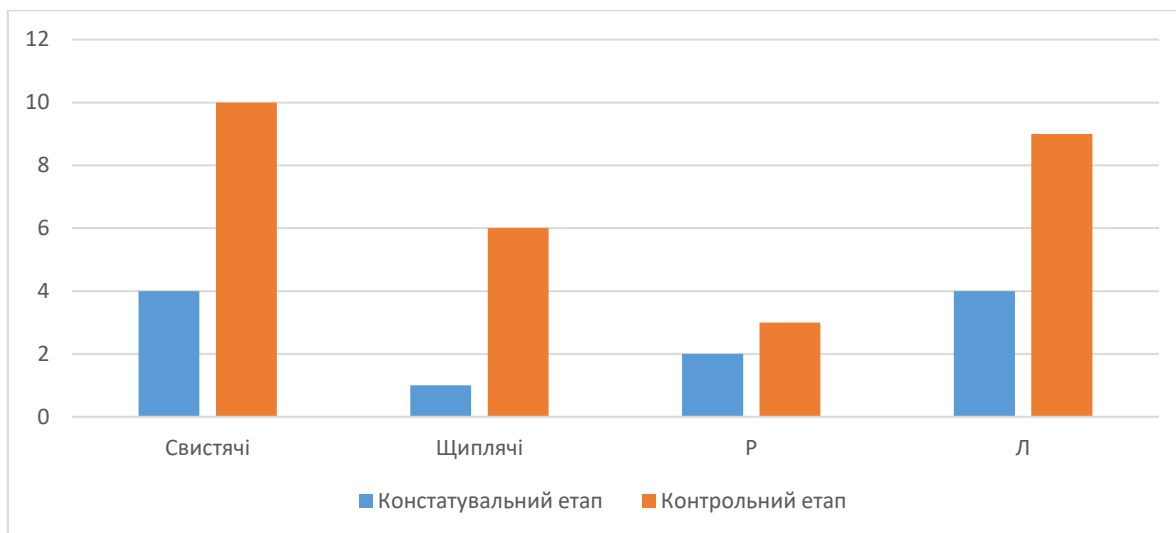


Рис. 2.12. Результати аналізу правильної звуковимови на констатувальному та контрольному етапах

Аналізуючи результати обстеження звуковимови, ми відзначили: при обстеженні голосних звуків у дітей даної групи порушення не виявлені (нуль відсотків). Так само порушення не виявлені при вимові звуку [Л] (нуль відсотків), цей звук був поставлений: Алевтіні С., Матвію Б., Світлані Т., Костянтину К., Матвію Є., цей звук знаходиться на стадії автоматизації у Миколи К. Розлад вимови звуку Р виявлений на констатувальному етапі у восьми дітей обстежуваних експериментальної групи. Діти замінювали звук «р» на «р'», вимовляли його як горлове «Р», опускали «р» або замінювали «р» на «л». Вдалося у трьох дітей: Алевтіні С., Світлани Т., Віки Г. досягти правильної вимови звуку «Р» і автоматизувати його, у п'яти дітей звук «Р» на стадії автоматизації. Не виявили порушень групи свистячих звуків у двох дітей Алевтіні С., Матвія Б. змогли скорегувати дане порушення повністю, ці діти пом'якшували звуки «С», «Ц» на контрольному етапі вимовляли їх уже правильно. Звук «Ц» замінювали на «С» четверо дітей, усі обстежувані стали вимовляти цей звук правильно. Розлади вимови шиплячих фонем були виявлені у дев'яти дітей експериментальної групи, у шістьох дошкільників міжзубний сигматизм (дитина просовує язик між зубами), у шести дітей Алевтіні С., Костянтина К., Віки Г., Сергія С., Олени В. вдалося впоратися з цим порушенням. Один із дітей Матвій Б., у якого був виявлений боковий

сигматизм (тобто бічні краї язика не торкаються корінних зубів, тому утворювалися щілини, через які проходить повітря, що видихається) вдалося частково усунути. Ми досягли того, щоб дитина вимовляла слова правильно, і це в нього виходить, але в деяких ізольованих словах, але дитина чує у вимові свої помилки і намагається їх виправити. У 3 дітей Микити Б., Миколи К., Матвія Є. проводиться робота з диференціації шиплячих звуків. Покращилася загальна моторика, аналіз у відсотковому співвідношенні наочно представлений на рисунку 2.13.

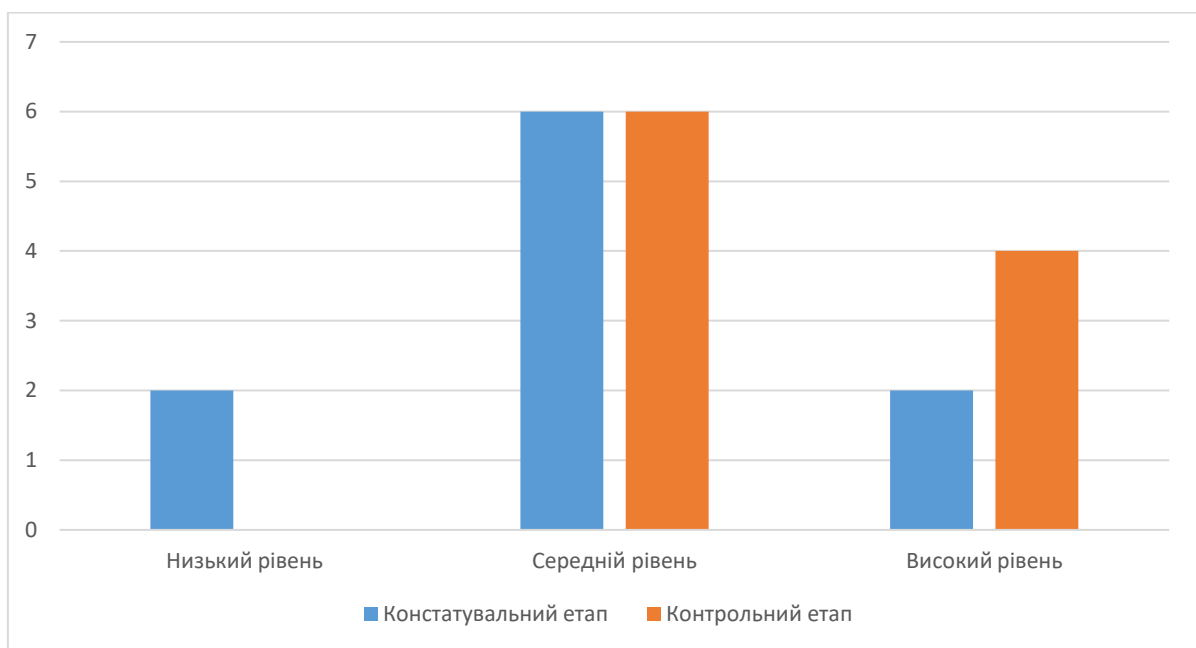


Рис. 2.13. Результати аналізу загальної моторики констатувального та контрольного експерименту

Так чотири вихованці виконали всі завдання з першого разу без зауважень. У двох дітей порівняно з констатувальним експериментом покращилася переключність під час руху (дошкільники точно повторили за логопедом ряд рухів), статистичне утримання стало більш точним – п'ять дітей навчилися утримувати рівновагу, рухи стали більш скоординованими. При вправі «Музичне ехо» шість дітей впоралися навіть зі складними завданнями, діти не плуталися, як на констатувальному етапі. Завдання виконували, але іноді з другого разу пояснення педагогом, вже жодна з дітей не відмовлялася

виконувати запропоновані завдання. Покращилася просторова організація (ліво – право, пройди від середини кабінету до центру). Можна констатувати факт розвитку загальної моторики, оскільки навіть дві дитини, які показали низький рівень при першому обстеженні, тепер виконали всі завдання і перейшли на середній рівень. Підвищився рівень розвитку дрібної моторики, аналіз у відсотковому співвідношенні наочно представлений на рисунку 2.14.

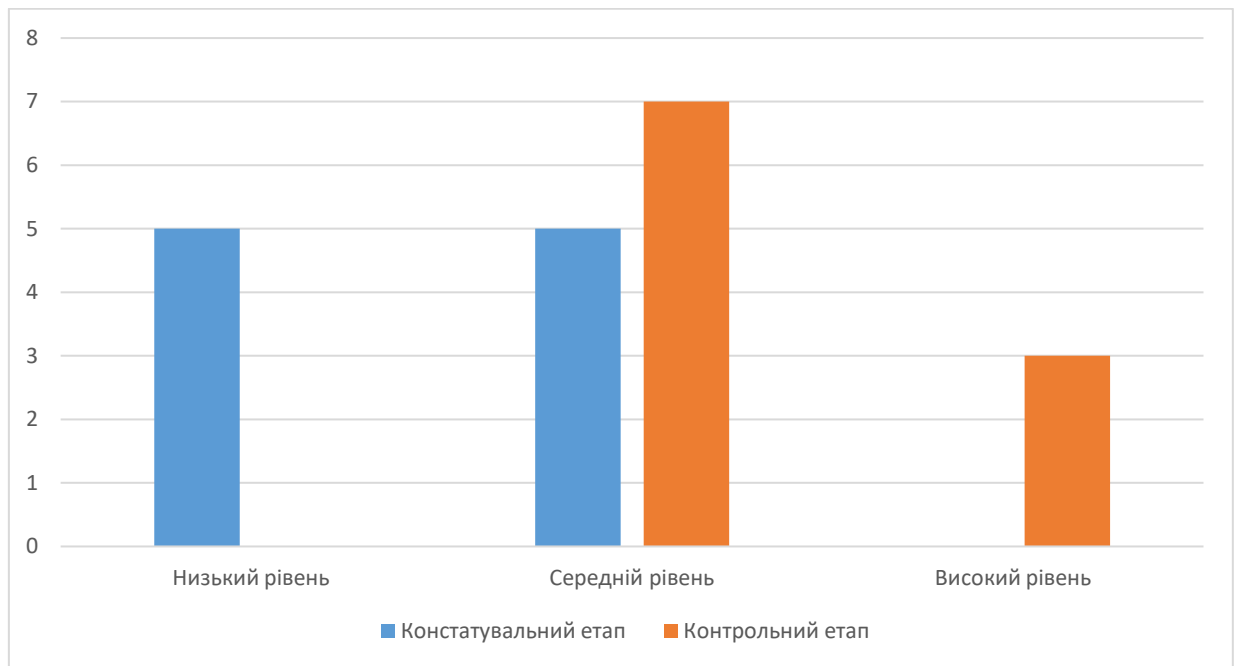


Рис. 2.14. Результати аналізу дрібної моторики констатувального та контрольного експерименту

Якщо на першому етапі експерименту п'ять дітей показали низький рівень розвитку моторики пальців рук, то на контрольному етапі рухи стали більш розкутими, темп виконання руху наблизився до норми – діти змогли з'єднувати всі пальці рук з великим пальцем, більш точно. На контрольному експерименті четверо дітей (Алевтіна С., Світлана Т., Олена В., Віка Г.) показали високий рівень. Вони змогли виконати всі запропоновані їм завдання безпомилково. Шість дітей (Костянтин К., Микита Б., Матвій Є., Матвій Б., Сергій С., Микола Н.) виконали їх з невеликими порушеннями або впоралися з ними з другого разу, складність викликали завдання, при яких потрібно було повторити рухи за словесною інструкцією без показу. Наприклад: - почергово

з'єднувати всі пальці руки з великим пальцем на обох руках одночасно, - змінювати положення обох рук одночасно: одна кисть у позі «долоні», інша стиснута в кулак. Усі запропоновані завдання діти виконували з ентузіазмом. Вже жодна не відмовлялася виконувати вправи. Після регулярного проведення артикуляційної гімнастики нам вдалося розвинути мимічну мускулатуру, що наочно видно на рисунку 2.15.

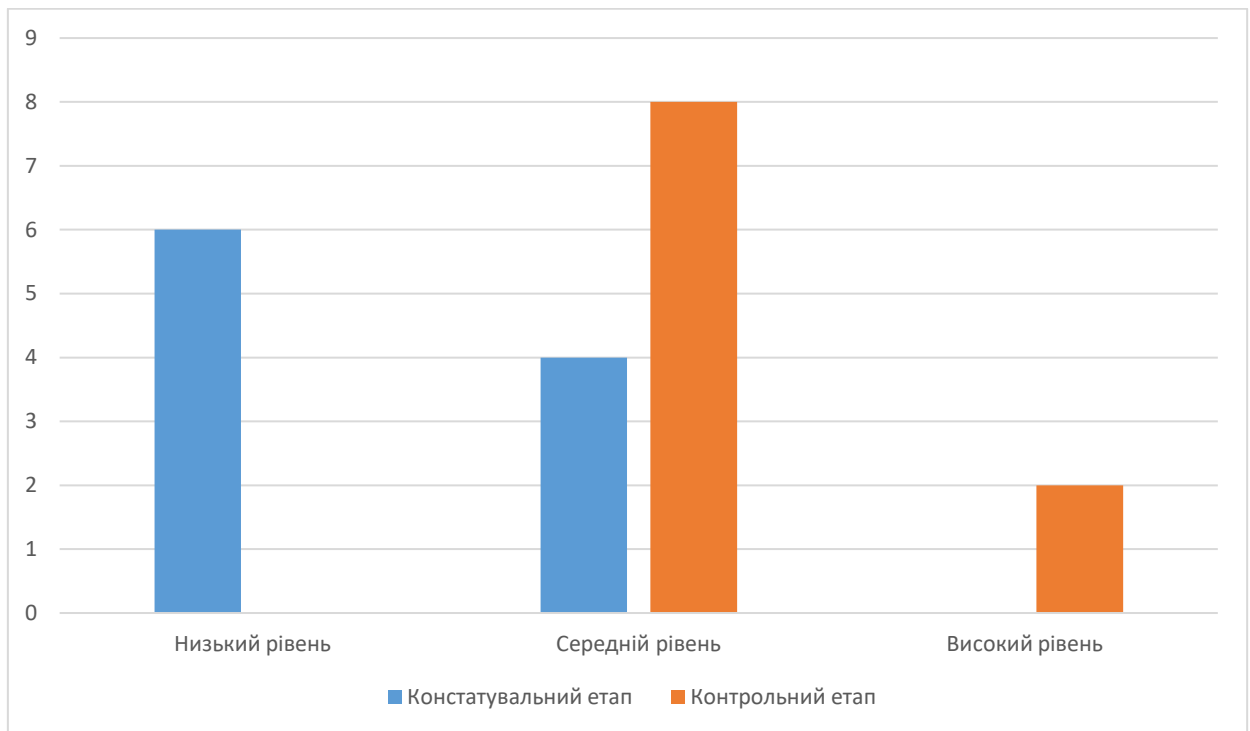


Рис. 2.15. Результати аналізу мимічної мускулатури констатувального та контрольного експерименту

Усі випробовувані на контрольному етапі змогли повторити запропоновані їм завдання, жодна дитина не відмовилася від виконання вправ. Двоє дітей виконали їх без порушень, вісім дітей впоралися із завданнями, але рухи дітей при виконанні даного завдання були ще недостатньо точними. Однак можна відзначити, що наявність супутніх рухів стали рідшими; м'язи язика м'якші та пластичніші, рухи язика, утримання поз стали тривалішими, наявність тремору присутня, але вже менш виражена, салівація присутня, гіперкінези стали менше. Після регулярного проведення артикуляційної

гімнастики та спеціальних вправ нам вдалося розвинути артикуляційну моторику, що наочно видно на рисунку 2.16.

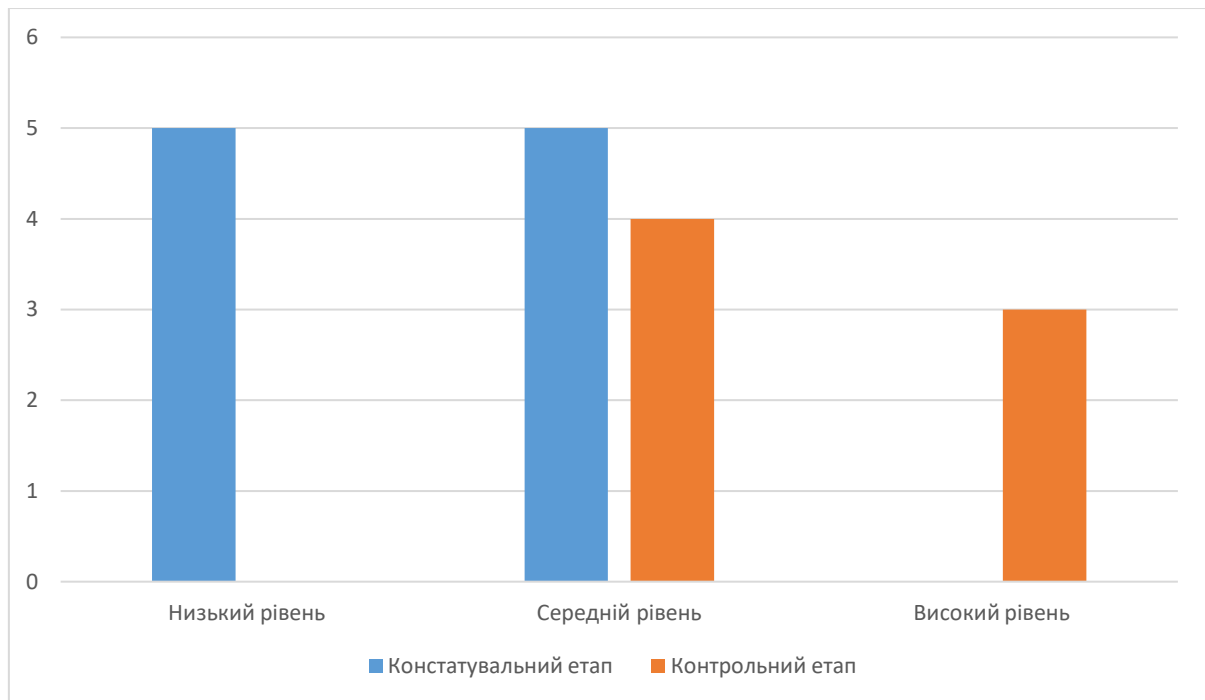


Рис. 2.16. Результати аналізу розвитку артикуляційного апарату

Усі випробовувані змогли повторити запропоновані їм завдання, жодна дитина не відмовилася від виконання вправ, троє дітей (Алевтіна С., Світлана Т., Віка Г.) виконали їх без порушень, сім дітей впоралися із завданнями, але їх виконання недостатньо якісно. Це відзначалося наявністю супутніх рухів, однак м'язи язика стали м'якшими і пластичнішими. Діти утримували артикуляційні пози триваліше, наявність тремору присутня, але вже менш виражена, салівація зменшилася, гіперкінези стали менш виражені.

Ми відзначили покращення фонематичного сприйняття дітей після проведеного контрольного експерименту, що наочно видно на рисунку 2.17. Так четверо дітей показали високий рівень після проведення даного обстеження. Дві дитини з цієї групи умовно підвищили свій рівень із середнього до високого. Шість дітей, які показали результати, що відповідають умовно середньому рівню, також підвищили свої знання. На констатувальному етапі у чотирьох дітей був низький рівень фонематичного

сприйняття. На контрольному етапі дітей з умовно низьким рівнем не виявлено.

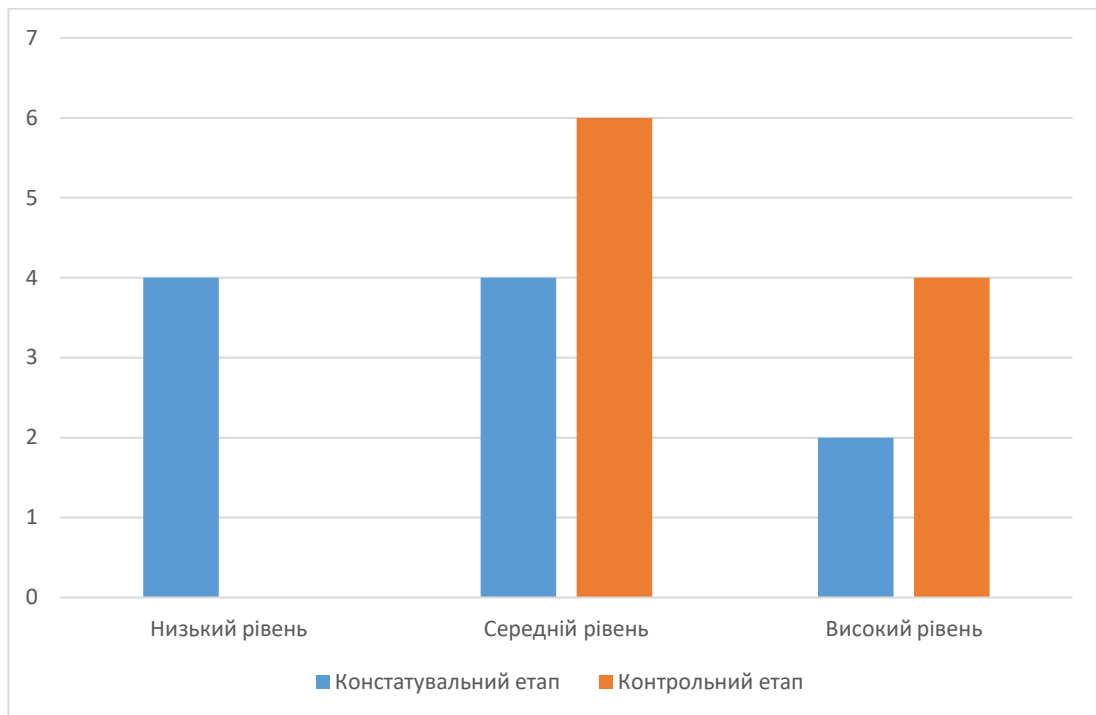


Рис. 2.17. Результати аналізу фонематичного сприйняття констатувального та контрольного експерименту.

Запропоновані завдання на вміння виділяти наголошений та ненаголошений голосний звук зі слова, а також виділяти приголосний звук зі слова, змогли виконати сім дітей з експериментальної групи, а на констатувальному експерименті двоє дітей відмовлялися від виконання даного завдання. У дітей зникли характерні помилки у виконанні завдання на виділення приголосного звуку зі слова. Наприклад: ваза – називали звук «Ф», сом – звук «ш», суп називали звук «Б», на контрольному етапі діти не робили таких помилок. І якщо на першому експерименті двом випробовуваним дане завдання було недоступне, і вони відмовлялися виконувати його, то при даному обстеженні вправу виконали всі діти експериментальної групи.

Результати контрольного обстеження показали, що у дітей підвищилася усвідомлена орієнтація в звуковій дійсності мовлення. Діти навчилися виділяти звук зі слова. Наприклад: Яка перша буква в слові ДІМ? Відповідь

дітей – «Д», або визначати його місце в слові (Назвіть на початку, в кінці чи в середині слова стоїть буква «М» в слові МАК). Дошкільники змогли провести послідовний звуковий аналіз слова. Наприклад: називають, скільки складів у слові, скільки голосних звуків, приголосних звуків. Можуть називати дзвінки – глухі, тверді – м'які приголосні. Словниковий запас дітей збільшився, що наочно видно на рисунку 2.18.

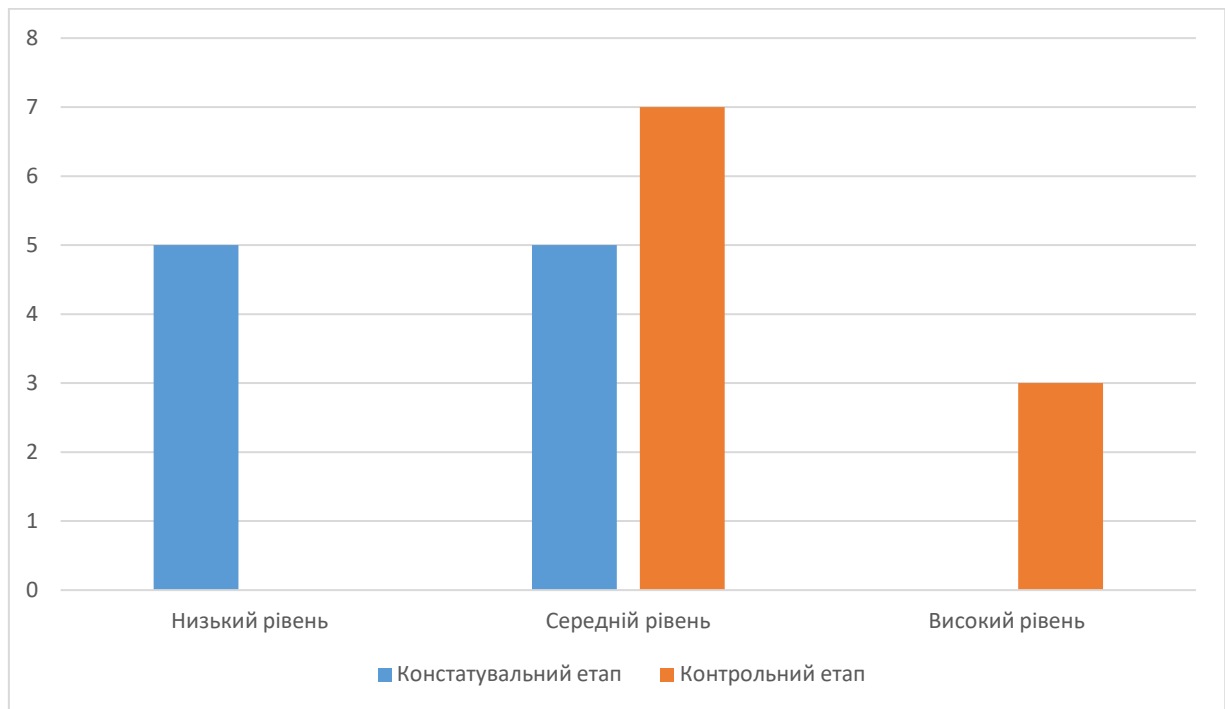


Рис. 2.18. Результати аналізу словникового запасу констатувального та контрольного експерименту

Якщо на початковому етапі експерименту в жодної дитини не було виявлено високий рівень словникового запасу, то на контрольному етапі троє вихованців показали високий рівень розвитку, вони змогли виконати самостійно, безпомилково всі завдання. Середній рівень сформованості словникового запасу показали сім дітей, жодна з дітей не показала низький рівень у порівнянні з констатувальним етапом, коли п'ять дітей були умовно на низькому рівні, вони або відмовлялися від виконання завдань, або виконували їх з помилками. Наприклад: не могли одним словом узагальнити предмети; не вміли підбирати слова, що позначають дії предмета; не знали назви всіх запропонованих їм дитинчат тварин; не могли підібрати слова, що

позначають якість дії, підібрати потрібне слово; недоступним для деяких вихованців було завдання на підбір якості або дії для заданого слова. На контрольному етапі дошкільники, які показали умовно середній рівень, змогли самостійно назвати узагальнюючим словом запропоновані картинки, вгадати за названими ознаками слово, але все ж у конкретних ситуаціях дитині потрібно було повторення інструкції, безліч завдань здійснювалося з уточнюючою допомогою, рідко з контекстною підказкою, темп виконання інертний. Вихованці навчилися підбирати самостійно від 4 до 6 слів, що позначають дії предмета. Наприклад: «Риба - мокра, слизька, блискуча, юрка, швидка». Спочатку деякі діти не могли назвати більше 1-2 слів. У завданні «Назви тварину та її дитинча». Називали вже всі не менше 3-4 «дитинчат» правильно. Змогли назвати 2-3 прислівники, що позначають якість дії. Наприклад: «собака гавкає – голосно, страшно, дзвінко, тихо, жалібно...», на констатувальному етапі спочатку підбирали по одному слову або відмовлялися від виконання завдання.

Розвиток граматичної будови мовлення на контрольному етапі покращився у двох дітей, вони показали високий рівень і виконали всі завдання безпомилково або з невеликими зауваженнями. Вісім дітей умовно показали середній рівень розвитку граматичної будови мовлення. Усі дошкільники, які показали середній рівень, вже правильно виконували завдання на використання прийменників, коли педагог просив зробити їх ту чи іншу дію. Наприклад: «постав зайчика за машинку, ...на машинку, ...перед машинкою»), але самі ще не завжди правильно використовували їх у мовленні. Навчилися утворювати іменники множини в називному та родовому відмінках. Наприклад: відро – відра; рот – роти; лев – леви; перо – пір'я; вікно – вікна; дім – дома; «У тебе відра, а в мене немає відер. У тебе леви, у мене немає левів», але все ж ще допускали помилки. Наприклад: вікно – вікни, дім-дома, рот-роти). Успішно впоралися з більшістю завдань на утворення іменників зі зменшувально-пестливим суфіксом, але помилки ще допускали. Наприклад: вікно – віконце; дзеркало – дзеркальце; дерево – деревце.

З невеликими помилками вживали відмінкові форми іменників.

Зв'язне мовлення дітей із ЗНМ також покращилося, це наочно видно на рисунку 2.19.

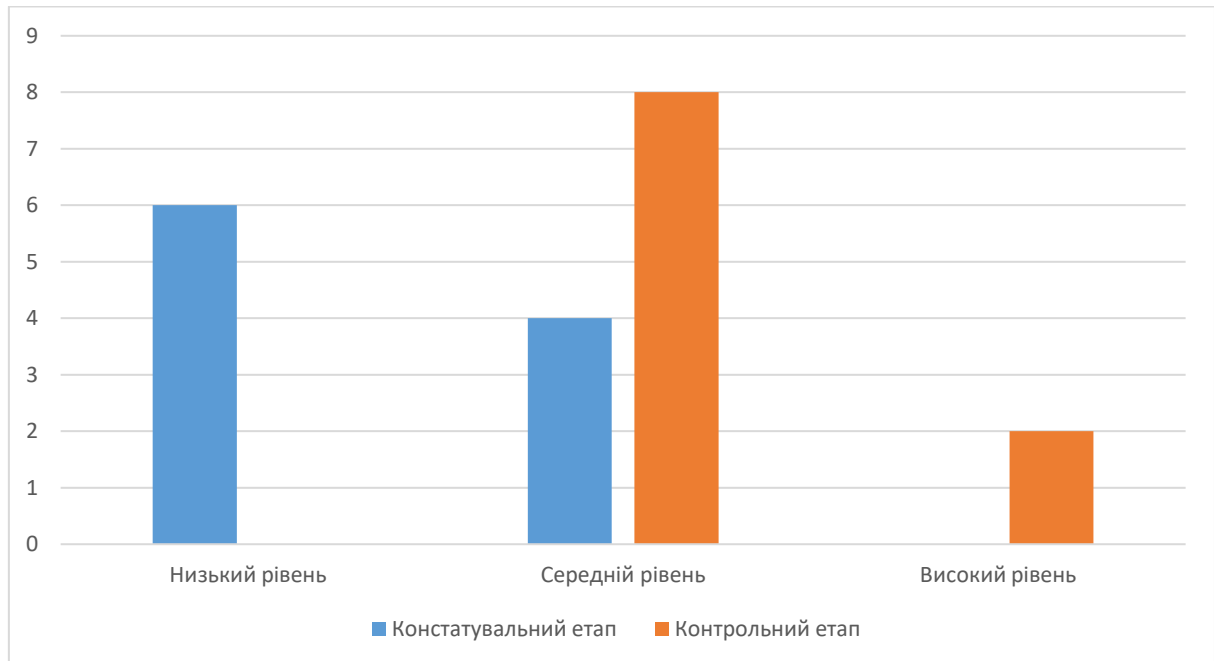


Рис. 2.19. Результати аналізу зв'язного мовлення констатувального та контрольного експерименту

Високий рівень показали двоє дітей, їхні висловлювання стали розгорнутими, побудова фраз граматично правильно оформленими, думки викладалися послідовно. Середній рівень встановлено у восьми дітей, так їхні розповіді-описи стали достатньо інформативними, відрізнялися логічною завершеністю. У розповідях були відображені властивості та якості предмета. Діти вже змогли не тільки описати просто предмет, але й скласти розповіді про них, що було недоступно на констатувальному етапі. Дошкільники змогли послідовно в логічному порядку розкласти картинки і скласти за ними розповідь. Однак їм ще була потрібна деяка допомога з боку педагога (стимулюючі запитання, вказівки на картинку). У розповідях дітей ми побачили достатньо розгорнутий опис змісту картинок. Вони навчилися встановлювати причинно-наслідкову залежність і намагалися самостійно міркувати. Наприклад: «Мама взяла парасольку, тому що на вулиці» (йде

дош); «Тане сніг, тому що» (пригріває сонце; настала весна). Але наводні запитання ще були потрібні.

Рівень психічних процесів підвищився, це наочно видно на рисунку 2.20, цього вдалося досягти спільно з психологом дитячого садка.

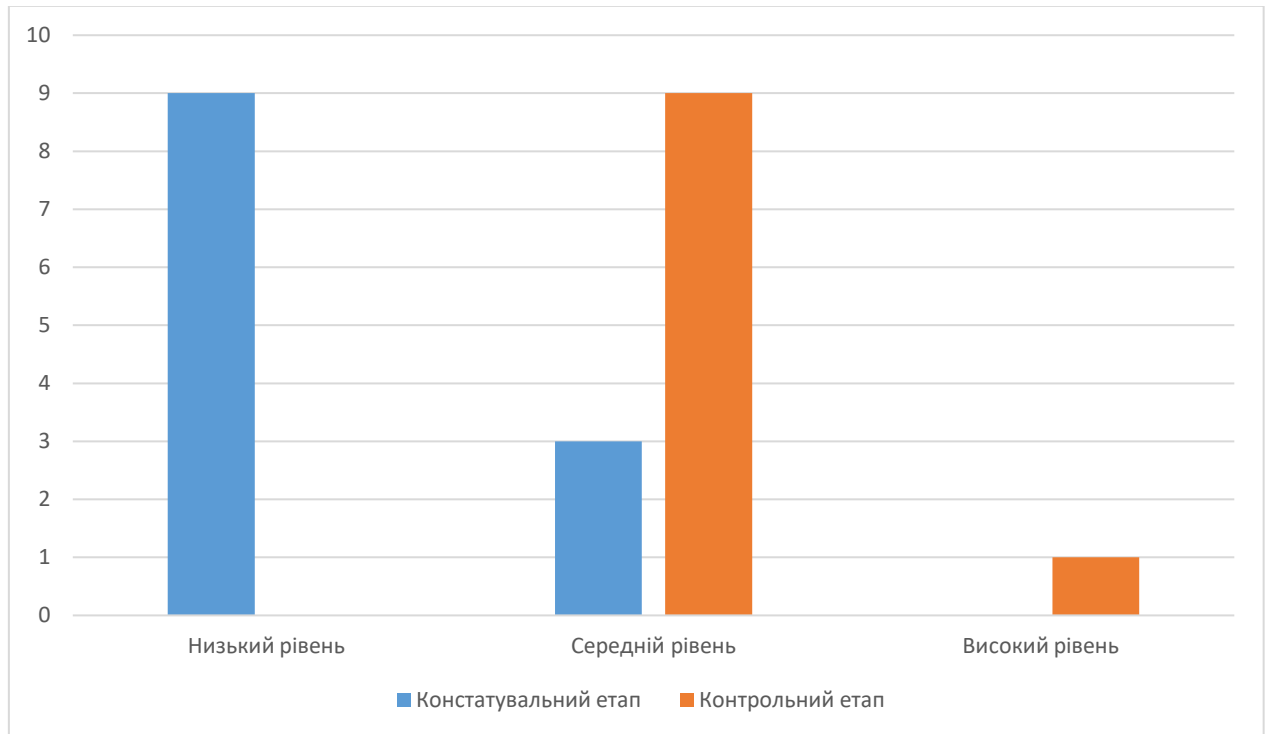


Рис. 2.20. Результати аналізу розвитку пізнавально-психічних процесів констатувального та контрольного експерименту

З обстежуваних даних психічних процесів ми бачимо, що в однієї дитини спостерігається високий рівень розвитку пізнавально-психічних процесів відповідно до вікових норм, у решти дев'яти дітей експериментальної групи середній рівень. Після проведеного формуального експерименту покращилися показники зорової та слухової пам'яті, збільшилися процеси переробки сенсорної інформації, підвищилася працездатність.

Дослідження процесу уваги показало, що у дітей експериментальної групи знизилася втомлюваність, дошкільники стали менше потребувати підтримки педагога на заняттях, вони стали точніше робити вибір у продуктивній тактиці, і менше помилятися впродовж усього заняття.

За підсумками контрольного експерименту відзначилася позитивна динаміка всіх досліджуваних параметрів.

Таким чином, у процесі контрольного експерименту, в якому обстежували мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, виявили, що всі діти підвищили свій початковий результат до оволодіння читанням. Це наочно видно на рисунку 2.21.

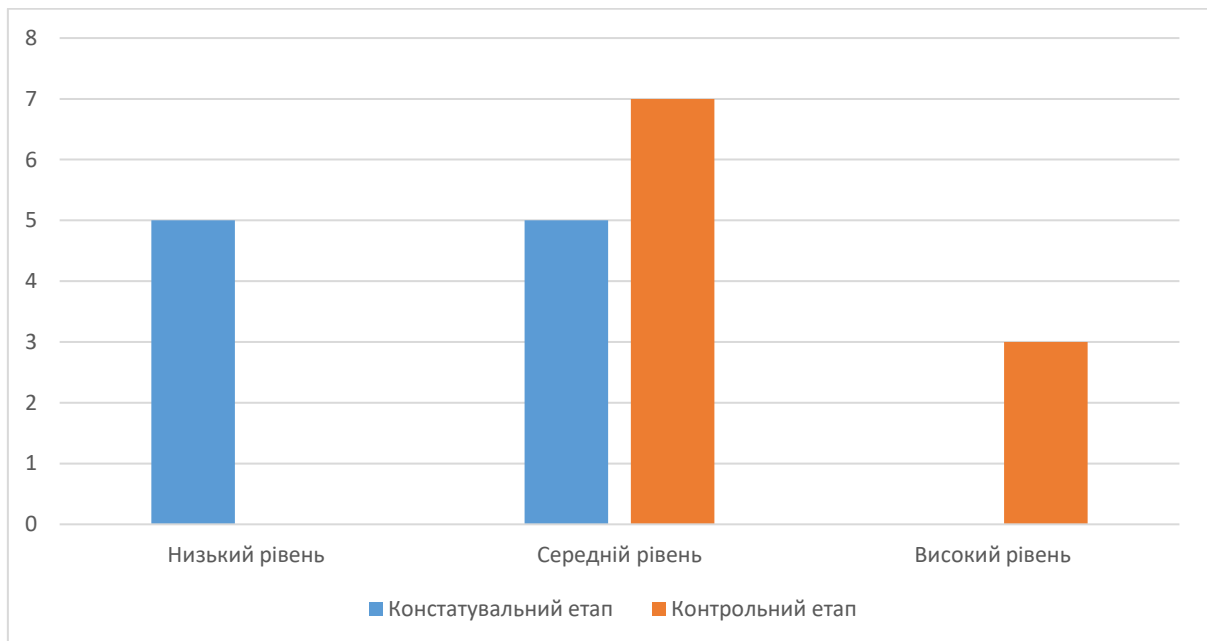


Рис. 2.21. Результати рівня сформованості стану дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до оволодіння читанням констатувального та контрольного експерименту.

На прикладі експериментальної групи дітей видно, що зміст проведеної логопедичної роботи та спеціально підібраних методик з підготовки до оволодіння читанням дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ефективно і дає позитивні результати. Так троє дітей з експериментальної групи досягли високого рівня в оволодінні читанням. Одна дитина вже навчилася читати по складах, одна дитина навчилася зливати звуки в склади. У сімох дітей на період проведення контрольного експерименту виявлено середній рівень сформованості до оволодіння читанням, з цими дітьми продовжилася корекційна робота.

Висновки до другого розділу

У другому розділі представленої магістерської праці було проведено всебічне експериментальне дослідження показників сформованості готовності до засвоєння читацької діяльності дошкільнят старшого періоду з ЗНМ. Практична компонента наукової роботи базувалася на послідовній реалізації діагностичного та формаційного етапів експериментальної процедури, що уможливило не тільки ідентифікувати початковий рівень мовленнєвого та психологічного становлення досліджуваних дітей, а й провести апробацію спеціалізованої педагогічної програми, орієнтованої на розвиток та становлення указаної готовності.

Результати констатувального етапу засвідчили значні порушення у всіх компонентах мовлення: артикуляційній та мімічній моториці, фонетичній і фонематичній сторонах мовлення, активному словнику, граматичній будові та зв'язному мовленні. Крім того, виявлено недостатній рівень сформованості загальної та дрібної моторики, знижені показники слухової і зорової пам'яті, уваги та інших пізнавальних психічних процесів, що ускладнює процес оволодіння навичками читання. Загальний рівень готовності до оволодіння читанням був визначений як низький або середній у більшості дітей.

На формувальному етапі було впроваджено авторську логопедичну методику, яка передбачала поетапну роботу над формуванням звуковимови, розвитком фонематичного сприйняття, збагаченням лексичного запасу, удосконаленням граматичного ладу мовлення та зв'язного висловлювання. Значну увагу було приділено також розвитку дрібної моторики, артикуляційної гімнастики, логоритміки та формуванню пізнавальних психічних процесів.

Ефективність запропонованої методики підтверджується динамікою результатів дослідження, що виявили позитивні зрушення в мовленнєвому та психічному розвитку дітей експериментальної групи. Це свідчить про доцільність комплексного, інтегративного підходу до логопедичної корекції,

що враховує специфіку мовленнєвих порушень та їх взаємозв'язок із загальним розвитком дитини.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи підтверджують гіпотезу дослідження і обґрунтовують необхідність системної логопедичної допомоги дітям із ЗНМ для підвищення рівня їхньої готовності до оволодіння читанням, що має важливе значення для успішного навчання у школі.

ВИСНОВКИ

Здійснене магістерське дослідження «Формування готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння читанням» є комплексною науковою працею, що розв'язує актуальну проблему сучасної логопедичної практики. Дослідження включає теоретичний аналіз проблематики, емпіричне вивчення рівня готовності дошкільників із ЗНМ до читання та створення й практичну перевірку авторської системи корекційно-педагогічної роботи.

Теоретичний аналіз дозволив встановити, що готовність до читання у дітей із загальним недорозвитком мовлення є складним багатокомпонентним утворенням, що включає фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, психомоторний та когнітивний компоненти. Проблема формування цієї готовності набуває особливої актуальності в контексті інклюзивної освіти та необхідності забезпечення рівних стартових можливостей для всіх дітей при переході до шкільного навчання.

Констатувальний етап експериментального дослідження, проведений із залученням десяти дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ третього рівня, виявив системні порушення всіх компонентів мовленнєвого розвитку. Результати діагностики засвідчили тотальність фонетичних порушень, оскільки сто відсотків учасників дослідження мали дефекти звуковимови різного ступеня складності. Найбільш поширеними виявилися порушення артикуляції шиплячих та свистячих звуків, які спостерігалися у дев'яти дітей із десяти, що становить дев'яносто відсотків від загальної кількості учасників. Вимова сонорного звука [р] була порушена у восьми дітей, що складає вісімдесят відсотків вибірки, тоді як труднощі з артикуляцією звука [л] зафіксовано у шести дітей, що становить шістдесят відсотків групи.

Фонематичне сприйняття, яке є базовою передумовою успішного оволодіння читанням, виявилось сформованим на критично низькому рівні. Лише двоє дітей, що становить двадцять відсотків від загальної кількості учасників, продемонстрували високі результати у завданнях на фонематичний

аналіз та синтез. Решта вісім дітей, тобто вісімдесят відсотків групи, показали низький або середній рівень сформованості фонематичних процесів, що свідчить про значні труднощі у сприйнятті звукової структури слова.

Дослідження моторного розвитку розкрило суттєві дефіцити у формуванні рухових функцій, які є необхідними для успішного оволодіння технікою письма та читання. Високий рівень загальної моторики було зафіксовано лише у двох дітей, що становить двадцять відсотків вибірки. Шестеро дітей, тобто шістдесят відсотків групи, мали середній рівень розвитку загальної моторики, тоді як двоє учасників, що складає двадцять відсотків, демонстрували низький рівень координації рухів. Стан дрібної моторики виявився ще більш несприятливим: половина дітей, тобто п'ятеро учасників, мали низький рівень розвитку дрібної моторики, а інша половина показала середні результати. Жодна дитина не досягла високого рівня у завданнях на дрібну моторику.

Артикуляційна моторика, яка безпосередньо впливає на якість звуковимови, також була сформована недостатньо. П'ятеро дітей, що становить п'ятдесят відсотків вибірки, мали низький рівень розвитку артикуляційної моторики, а інша половина групи демонструвала середні показники. Всі без винятку учасники дослідження потребували цілеспрямованої стимуляції мовленнєво-рухових функцій для покращення артикуляційних можливостей.

Аналіз граматичної будови мовлення виявив рівномірний розподіл дітей між середнім та низьким рівнями сформованості. П'ятеро учасників, що становить п'ятдесят відсотків групи, мали середній рівень граматичних навичок, тоді як інша половина демонструвала низький рівень у завданнях на словозміну, словотворення та побудову речень різної структурної складності.

Словниковий запас дітей характеризувався значними обмеженнями як у кількісному, так і в якісному аспектах. П'ятеро дітей мали низький рівень сформованості словника, а решта п'ятеро показали середні результати. Критично важливим є той факт, що жодна дитина не досягла високого рівня

розвитку лексичних навичок, що свідчить про системність мовленнєвих порушень.

Зв'язне мовлення, як найвищий рівень мовленнєвого розвитку, виявилось найбільш ураженим компонентом. Семеро дітей із десяти, що становить сімдесят відсотків вибірки, демонстрували значні труднощі у побудові логічно послідовних, структурно оформлених висловлювань. Спостерігалися порушення причинно-наслідкових зв'язків, недостатність використання засобів міжфразового зв'язку та обмеженість у виборі мовленнєвих засобів для вираження думки.

Була проведена реалізація авторської корекційно-педагогічної системи, розробленої на основі інтеграції логопедичних, психолого-педагогічних та нейропсихологічних підходів. Система включала комплексний вплив на всі компоненти мовленнєвого розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини та специфіки порушень при ЗНМ третього рівня.

Контрольний етап експерименту засвідчив високу ефективність запропонованої системи корекційно-педагогічної роботи. У сфері фонетичної сторони мовлення вдалося досягти повного або часткового усунення звуковимовних порушень у семи дітей, що становить сімдесят відсотків від загальної кількості учасників експериментальної групи. Спостерігалось значне зниження кількості фонетичних замін, спотворень та пропусків звуків, що створило сприятливі умови для формування навичок звукового аналізу слова.

Особливо вражаючими виявилися результати корекційної роботи у сфері фонематичного сприйняття. Високого рівня сформованості фонематичних процесів досягли п'ятеро дітей, що становить п'ятдесят відсотків групи, тоді як на початку дослідження таких дітей було лише двадцять відсотків. Четверо учасників, що складає сорок відсотків вибірки, показали середній рівень розвитку фонематичного сприйняття. Лише одна дитина, тобто десять відсотків групи, залишилася на низькому рівні, що

свідчить про ефективність застосованих методів формування фонематичних навичок.

Корекційна робота з розвитку моторних функцій принесла суттєві позитивні зміни. Покращення показників загальної та дрібної моторики зафіксовано у восьми дітей із десяти, що становить вісімдесят відсотків учасників експерименту. Більшість дітей досягли середнього або високого рівня розвитку моторних навичок, що створило необхідні передумови для успішного оволодіння технікою письма.

У сфері лексичного розвитку також спостерігалася позитивна динаміка. Кількість дітей із середнім рівнем сформованості словника зросла до восьми, що становить вісімдесят відсотків групи. Особливо важливим є той факт, що одна дитина, тобто десять відсотків вибірки, вперше досягла високого рівня розвитку лексичних навичок, демонструючи якісне збагачення активного та пасивного словника.

Граматична будова мовлення також зазнала суттєвих покращень. Високого рівня сформованості граматичних навичок досягли двоє дітей, що становить двадцять відсотків групи, тоді як на початку дослідження таких дітей не було взагалі. Шестеро учасників, що складає шістдесят відсотків вибірки, показали середній рівень граматичного розвитку. Лише двоє дітей, тобто двадцять відсотків групи, залишилися на низькому рівні, що свідчить про значний прогрес у формуванні граматичних навичок.

Зв'язне мовлення, як інтегративний показник мовленнєвого розвитку, також продемонструвало позитивні зміни. У семи дітей, що становить сімдесят відсотків учасників, спостерігалася покращення структурної цілісності висловлювань, підвищення логічності викладу та розвиток здатності складати розповіді за картинками з опорою на план. Це свідчить про формування базових навичок, необхідних для успішного сприйняття та розуміння текстів при навчанні читанню.

Кількісний аналіз результатів дослідження переконливо доводить ефективність розробленої системи корекційно-педагогічної роботи. Середній

приріст показників у всіх напрямках дослідження склав від тридцяти до п'ятдесяти відсотків, що є статистично значущим результатом для дітей із ЗНМ третього рівня. Особливо важливим є той факт, що покращення спостерігалося у всіх без виключень учасників експерименту, хоча і в різному ступені, що підтверджує універсальність та адаптивність запропонованої системи.

Якісний аналіз результатів розкриває глибинні механізми ефективності корекційно-педагогічного впливу. Інтеграція логопедичних методів із нейропсихологічними підходами дозволила не лише усунути симптоми мовленнєвих порушень, але й вплинути на базові механізми мовленнєвої діяльності. Це забезпечило стійкість досягнутих результатів та створило передумови для подальшого мовленнєвого розвитку дітей.

Результати дослідження повністю підтвердили висунуту гіпотезу про те, що формування мовленнєвої готовності до оволодіння читанням у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення можливе за умов системної реалізації комплексної корекційно-педагогічної роботи, що враховує мовленнєві, когнітивні, моторні та психологічні компоненти розвитку дитини. Це підтверджується статистично значущими покращеннями у всіх досліджуваних параметрах та якісними змінами у мовленнєвій поведінці дітей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою диференційованих підходів до корекційно-педагогічної роботи з урахуванням різних рівнів ЗНМ, вивченням довгострокових ефектів запропонованої системи та адаптацією методик для роботи в умовах інклюзивної освіти. Також актуальним є дослідження можливостей використання сучасних інформаційних технологій у процесі формування готовності до читання у дітей із мовленнєвими порушеннями.