

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи  
Кафедра логопедії та спеціальних методик

Кваліфікаційна робота  
магістра

з теми: **“РОЗВИТОК ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ  
З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ”**

Виконала здобувачка 2 курсу групи SoL4-M22z  
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
спеціалізації 016.01 Логопедія  
**Олена ШАЦКІХ**

Керівник:  
**Олена МІЛЕВСЬКА,**  
кандидат педагогічних наук, доцент

Рецензент:  
**Мар’яна БУЙНЯК,**  
кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
основ корекційної роботи

Кам'янець-Подільський – 2023

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА МОВЛЕННЯ .....	8
1.1. Закономірності розвитку зв'язного мовлення у дітей з нормотиповим онтогенезом .....	8
1.2. Особливості мовленнєвого онтогенезу за умов порушеного зорового аналізатора.....	14
1.3. Взаємозв'язок пізнавальної діяльності та мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника .....	20
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА МОВЛЕННЯ.....	29
2.1. Розроблення методики констатувального дослідження.....	29
2.2. Проведення констатувального дослідження та аналіз отриманих результатів.....	39
РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	64
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	80
ДОДАТКИ.....	89

## ВСТУП

**Актуальність.** Сучасне суспільство висуває високі вимоги до освіти в цілому та дошкільної освіти, зокрема. Діти зі складними порушеннями зору становлять особливу групу дошкільників, оскільки зорова депривація негативно позначається на різних сферах їхнього розвитку. Ці діти з раннього віку опиняються в обмежених умовах спілкування і практичної діяльності з огляду на специфіку зорової функції (І. Гудим, Т. Дегтяренко, Є. Синьова, С. Федоренко та ін.); процеси опанування зв'язного мовлення та навичок пізнавальної діяльності мають ряд особливостей (В. Вавіна, Т. Семенишена, Т. Костенко, В. Ремажевська, Л. Плаксіна, В. Феоктістова, V. Bishop та ін.). Через недостатність сенсорного досвіду у дошкільників з порушенням зором може спостерігатися розрив між предметною практичною дією та її словесним позначенням, а з іншого боку – зорова депривація гальмує активний пізнавальний досвід.

Разом з цим, дослідники у галузях тифлопедагогіки та тифлопсихології (Т. Костенко, В. Кобильченко, Є. Синьова, О. Таран, Л. Нафікова, С. Кондратенко та інші) наголошують на залежності між рівнем сформованості зв'язного мовлення у дітей з порушеннями зору та станом їхнього чуттєвого досвіду, який, в свою чергу є результатом активного пізнання навколишнього.

Зв'язне мовлення є важливим компонентом всебічного розвитку дошкільника і входить до ключових характеристик його мовленнєвої компетентності.

За умов нормотипового онтогенезу старші дошкільники достатньою мірою володіють навичками зв'язного мовлення (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, Л. Калмикова, К. Крутій, Н. Пентилюк та ін.); вони здатні чітко висловити свою думку (прохання, бажання, незгоду тощо), послідовно розповісти про події дня чи описати сюжет малюнку, роблять вдалі спроби

словесно міркувати і доводити власну думку (Т. Дуткевич, Д. Ельконін, Т. Піроженко, Т. Поніманська, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.).

Дошкільники зі складними порушеннями зору мають специфіку мовленнєвого розвитку, зокрема зв'язного мовлення (Н. Бабич, Т. Костенко, С. Конопляста, Л. Вавіна, В. Ремажевська та ін.), яка виявляється ще в ранньому віці зниженою мовленнєвою активністю, а згодом – в семантичній неповноцінності, уривчастості та непослідовності висловлювань. Науковці пояснюють, що ці недоліки виникають внаслідок недостатності сенсорного досвіду дітей з порушеннями зору, оскільки їм важко розуміти зв'язки між реальними предметами, ознаками, та їхніми назвами; між практичними діями та їх словесним позначенням.

Науковими дослідженнями (Т. Дегтяренко, Т. Костенко та ін.) встановлено, первинною проблемою розвитку дітей з обмеженими можливостями зору є порушення пізнавальної діяльності, для якої вкрай важливим є повноцінність зорового сприймання (симультанного, дистантного, поелементного), зорових аналізу та мнезису тощо; доведено, що зорова депривація дитини обмежує її участь в активній діяльності.

Разом з цим, учені (Л. Виготський, О. М. Леонтьєв та ін.) вважають, що найсприятливішою основою для розвитку компенсаторних пристосувань у дітей з різними дефектами є виконання будь-якої діяльності. Т. Костенко також декларує необхідність раннього включення дітей з вадами зору в пізнавальну діяльність і вважає, що цим самим створюються сприятливі умови для корекції і компенсації у них порушених функцій.

Для дітей з порушеннями зору найбільш типовим є системний недорозвиток мовлення (Т. Дегтяренко), який виявляється у нерозумінні лексичного змісту слова, у нездатності співвідносити слова з чуттєвим образом предмета. Порушення такого зорово-предметного і словесного співвіднесення призводить до засвоєння багатьох слів на суто вербальній основі, відповідно не формується наповнюваність словесних понять.

В свою чергу, це перешкоджатиме утворенню смислових зв'язків слів (семантичних полів) і стане причиною труднощів конструювання речення як смислового концепту, а у поєднанні зі збідненим словниковим запасом на недостатністю зорових вражень – до відсутності розгорнутих висловлювань.

Водночас, розгорнуті висловлювання (зв'язне мовлення), є неодмінною складовою пізнавальної діяльності, адже відбувається узагальнення отриманої інформації. Фундаментальні дослідження у психології (праці Л. Виготського, О.М. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.) підтверджують детермінацію когнітивної сфери індивіда його пізнавальною активністю, його свідомою діяльністю, спрямованою на отримання інформації про навколишнє. У ранньому та дошкільному дитинстві шлях пізнання щільно пов'язаний з чуттєвим досвідом: з різними видами сприймання (слухового, зорового, дотикового, просторового, кінестетичного), фізіологічними відчуттями смаків та запахів, ритмічних і вестибулярних реагувань.

Ураховуючи потенційні можливості пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору для розвитку у них зв'язного мовлення, необхідність додаткового ознайомлення логопедів з цими можливостями та потребу у спеціальних методичних матеріалах для здійснення цієї роботи, тема дослідження „Розвиток зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору та мовлення у процесі пізнавальної діяльності” є актуальною.

**Мета дослідження:** розробити методичне забезпечення логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору та мовлення.

1. Здійснити аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, логопедії, тифлопедагогіки, тифлопсихології; схарактеризувати особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями зору, специфіку здійснюваної ними пізнавальної діяльності.

2. Виявити взаємозв'язок між розвитком зв'язного мовлення у дітей з порушеннями зору та пізнавальною діяльністю.

3. Експериментально перевірити стан сформованості зв'язного мовлення дошкільників з порушеннями зору.

4. Розробити методичне забезпечення з розвитку та стимуляції зв'язного мовлення у дітей з порушеннями зору із застосуванням засобів пізнавальної діяльності.

**Об'єкт дослідження** – розвиток зв'язного мовлення у дошкільників.

**Предмет дослідження** – методичне забезпечення логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору засобами пізнавальної діяльності.

Реалізація мети і завдань кваліфікаційної роботи передбачала використання таких методів:

- *теоретичні методи*: аналіз, узагальнення, систематизація ідей з наукової літератури з метою розкриття базових понять дослідження, визначення особливостей використання прийомів самомасажу в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку;

- *емпіричні методи*: діагностичні; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний);

- *математико-статистичні методи*: кількісний та якісний аналіз емпіричних даних.

**Теоретико-методологічна база**: теорії розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський, О.М. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.); дослідження вітчизняних науковців щодо вивчення мовлення у дітей з нормотиповим та порушеним розвитком (А. Богуш, О.О. Леонтьєв, О. Лурія, М.І. Лісіна, Н. Пахомова, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.); дослідження у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, спрямовані на вивчення особливостей розвитку та корекції мовленнєвої сфери особистості у дітей зі зниженим зором (Л. Вавіна, І. Гудим, В. Ремажевська, Є. Синьова, С. Федоренко, І. Чігірінова та ін.).

**Теоретичне значення дослідження:** уточнено особливості опанування зв'язного мовлення дітьми з порушеннями зору; узагальнено відомості про специфіку їх пізнавальної діяльності; обґрунтовано практико-методичні аспекти логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору шляхом використання засобів пізнавальної діяльності.

**Практичне значення одержаних результатів:** розроблено методичні рекомендації для здійснення логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору на основі використання засобів (форм, методів, прийомів) пізнавальної діяльності; розроблено опитувальники для з батьків та педагогів щодо вивчення особливостей пізнавальних інтересів та діяльності цих дітей для урахування в роботі над зв'язним мовленням. Матеріали дослідження можуть бути використані логопедами, вихователями ЗДО, педагогами НРЦ, батьками дітей з порушеннями зору.

**Експериментальна база.** Дослідження проводилося на базі КЗ „Навчально-реабілітаційний центр „Левеня” ЛОДА (м. Львів). Дослідженням було охоплено 19 дітей старшого дошкільного віку, з них 11 дітей з порушеннями зору, та 8 дітей із нормотиповим мовленням

**Апробація результатів дослідження** відбувалась на звітних науково-практичних конференціях студентів, магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (2022, 2023 рр.), IV Міжнародній науково-практичній конференції „Current challenges of science and education”, 11-13.12.2023 р. (Берлін, Німеччина).

Результати дослідження відображені в 1 публікації

**Структура дослідження.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків (89 найменувань). Робота містить 4 таблиці, 7 рисунків. Основний зміст роботи викладено на 78 сторінках. Загальний обсяг магістерської роботи складає 92 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА МОВЛЕННЯ

#### 1.1. Закономірності розвитку зв'язного мовлення у дітей з нормотиповим онтогенезом

Мовленнєвий розвиток дитини відбувається за кількома лініями, з яких надважливою є лінія розвитку зв'язного мовлення, становлення якого визначається багатьма факторами: мовленнєвим та сімейним середовищем, соціальним оточенням, станом сенсорної сфери та станом аналізаторів індивіда, індивідуальних особливостей індивіда, пізнавальної активності дитини тощо.

У сучасній лінгвістиці та лінгводидактиці зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, яке відображає усі істотні сторони предметного змісту та складається з пов'язаних між собою тематично та логічно мовних відрізків (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Виготський, М. Жинкін, Л. Калмикова, К. Крутій) [7; 17; 30; 52]. Зв'язне мовлення опосередковано двома компонентами: діяльнісним (процеси сприймання та утворення висловлювання, регуляція та контроль за власною мовленнєвою діяльністю) та особистісним (виявлення у мовленні індивідуальності – характеру, темпераменту та ін.). Результат зв'язного мовлення – це текст: вербальний продукт мовленнєво-розумової діяльності індивіда; зв'язному мовленню властива завершеність, структурна цілісність, цілеспрямованість (Л. Варзацька, М. Пентиліук).

Зв'язне мовлення реалізується у формах діалогу та монологу та виконує низку важливих функцій, головна з яких – комунікативна. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, пов'язані з їх лінгвістичною та



психологічною природою, різною комунікативною спрямованістю [30].

І. Мартиненко зазначає, що в онтогенезі дошкільник оволодіває первинно діалогічним мовленням – формою мовленнєвої комунікації, під час якої учасники обмінюються репліками-висловлюваннями. Діалог найповніше відображає комунікативну функцію мови, виступає первинною природною формою мовленнєвого спілкування [54]. В діалозі учасники розмови притримуються певної теми; зазвичай не потребують розгорнутих висловлювань; використовують жести, міміку, збагачену інтонацію. Ці особливості визначають мовленнєве оформлення діалогу: неповне мовлення, скорочене, іноді фрагментарне; розмовні лексика і фразеологія; можливі недомовки, уривчастість; речення, переважно, прості; рідше – складні безсполучникові речення. Діалогічному мовленню властиве короткочасне попереднє обдумування та обов’язкова наявність двома співрозмовників.

На думку Н. Гавриш, діалогічне мовлення відрізняється від монологічного мимовільністю, реактивністю. Типовим для діалогу є використання мовних шаблонів, мовленнєвих стереотипів, стандартних формул спілкування [17]. Мовленнєві шаблони полегшують ведення діалогу, а сам діалог стимулюється як внутрішніми, так і зовнішніми мотивами: власні наміри, ситуація діалогу, репліки співрозмовника та ін.

Значимість діалогу полягає у тому, що він передумови для оволодіння монологічним мовленням – міркуванням, розповіддю, описом.

За визначеннями науковців (М. Жинкін, І. Зимня, О.М. Леонтєв, Т. Піроженко та ін.) зв’язність діалогічного мовлення, зокрема розгорнутого діалогу, підтверджується тематичним об’єднанням ланцюжка реплік-висловлювань, їхньою семантичною, структурною та смисловою завершеністю.

Наступною онтогенетично визначеною формою зв’язного мовлення є монологічне мовлення. Під монологом розуміють мовлення однієї особи, мета якого полягає у повідомленні про певні об’єкти, факти чи явища

реальної дійсності [31; 65]. Монологічне мовлення також реалізує комунікативну мету, він орієнтований на слухачів і повинен бути зрозумілим доступним для сприймання. Але монолог не передбачає безпосереднього відгуку від інших осіб (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова та ін.).

На противагу діалогічному мовленню, монолог передбачає використання переважно літературної лексики; наявність розгорнутих висловлювань та складних синтаксичних конструкцій; чіткого граматичного оформлення зв'язності на основі розгортання системи граматико-семантичних зв'язків. Однією з ключових характеристик монологу є завершеність [6]. Як і під час діалогу, мовець у монологі використовує позамовні (жести, міміку) та інтонаційні засоби виразності; але монолог є менш емоційним, тому ці засоби відіграють другорядну роль [4].

Монолог частіше адресований кільком людям. Він не підтримується ситуацією або запитаннями, як діалог. Симулюється монолог насамперед внутрішніми мотивами: стан, настрій, бажання, наміри; людина сама обирає, про що і за допомогою яких засобів говоритиме.

Монолог виступає в ролі основного засобу для логічної та послідовної організації повідомлення. Він, на відміну від діалогу, потребує більшої довільності, усвідомленості, тривалішої внутрішньої підготовки (попереднього обдумування), зосередження на головному, передбачає вміння диференційовано і варіативно користуватися доцільними для конкретного випадку мовленнєвими засобами. Монологічне мовлення відображає різні сторони мовленнєвого розвитку дитини: рівень оволодіння звуковимовою, лексичним складом, граматичною будовою [65].

Науковці підкреслюють, що монологічне мовлення – це більш складний, організований вид мовлення, який зароджується в площині діалогу та потребує спеціального навчання [7; 17].

Зв'язне мовлення може бути ситуативним і контекстним:

- ситуативне – пов’язане з конкретною наочною ситуацією, не відображає повністю змісту думки у мовленнєвих формах; зрозуміле тільки при врахуванні тієї ситуації, про яку йдеться. Учасники ситуативного мовлення широко використовують жести, міміку, вказівні займенники;

- контекстне – не пов’язане з ситуацією і його зміст стає зрозумілим з самого контексту. Складність контекстного мовлення полягає в побудові висловлювань без урахування конкретної

У більшості випадків ситуативне мовлення має характер розмови, а контекстне – характер монологу.

За умов нормотипового онтогенезу розвиток зв’язного мовлення відбувається паралельно з формуванням розумовим розвитком дитини, збагаченням її досвіду (життєвого, емоційного, мовленнєвого), з ускладненням форм спілкування. Шлях опанування зв’язного мовлення – це шлях оволодіння вміннями відповідати на мовленнєві стимули оточуючих жестами, мімікою, рухами, пізніше окремими звуками та звукосполученнями. Потреба дитини в спілкуванні з дорослими стимулює вдосконалення мовлення дитини надалі.

Впродовж 1-го року життя, завдяки безпосередньому емоційному спілкуванню з дорослими, у дитини закладаються основи зв’язного мовлення; з’являються перші осмислені слова, пізніше вони починають слугувати засобами для позначення предметів, ознак, дій тощо. Поступово з’являються перші речення.

До кінця 2-го року дитина здатна відносно зрозуміло для оточуючих висловити свої бажання, спостереження, здатна зрозуміти звернене мовлення; у цьому ж віці формується елементарне фразове мовлення – мовлення з 2-3 слів. Оптимальний мовленнєвий розвиток дитини – це безпосереднє спілкуванні з дорослим, коли дитина відчуває не тільки емоційну участь в її житті, а й бачить близько до себе обличчя мовця [30].

На 3-му році життя активно розвиваються процеси розуміння мовлення

та власне активне мовлення дитини; суттєво збільшується словниковий запас, формується плануюча функція мовлення. Малюки засвоюють різні типи зв'язних висловлювань, як за участю наочності, так і без неї; поступово формується вміння правильно пов'язувати різні слова в речення і, відповідно, ускладнюється синтаксична структура речень: з'являються прості поширені речення, складносурядні і складнопідрядні. Дитина здійснює перехід від двослівної фрази до складної фрази зі сполучниками, з відмінковими та часовими формам слів.

Впродовж 2-3го років життя діти активно користуються діалогічною формою мовлення ( А. Богуш, Л. Калмикова).

Після 3-ох років відбувається перехід дитини від зовнішнього до внутрішнього мовлення і мовлення стає не лише засобом спілкування, а й засобом пізнання: дитина розширює своє уявлення про навколишній світ, накопичує знання про предмети та явища дійсності шляхом засвоєння нових слів та нових граматичних форм. В нормі у дітей розвиток зв'язного мовлення співпадає з розвитком мислення, різними видами діяльності, в тому числі спілкування [70].

У віці 4-ох років стрімко формується контекстне мовлення, але діти-дошкільники відчувають труднощі адекватного добору слів, утруднюються у формуванні сюжету власного висловлювання, їм важко дотриматися логіки у викладенні речень. Діти середнього дошкільного віку опановують переказ та розповідь. Цьому сприяє переказування знайомих казок та складання коротеньких оповідань про іграшки чи за малюнками. Проте, вони потребують активної допомоги з боку дорослого [4; 6].

Опанування монологічного мовлення не відтісняє подальший розвиток діалогічного; навпаки – діалог стає більш змістовним, предметним. Надалі дитина навчається користуватися діалогом чи монологом відповідно до умов спілкування. Так, діти віком 4-5 років активно включаються у розмову, можуть брати участь у колективній бесіді, хоча помиляються у правильному

формулюванні запитань. Разом з цим, вони здатні доповнювати своїх друзів, виправляти їхні помилки.

У дітей, віком 5 років, починає вдосконалюватися фразове мовлення, передусім за рахунок збільшення кількості слів у них (до 5-6 і більше), а також за рахунок використання прийменників, сполучників, складних речень. Наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (О. Коненко, Т. Швалюк, Т. Піроженко, L. Kates, J. Schein та ін.) засвідчують, що на 6-му році життя дитині стають доступними опис, як вид монологічного мовлення, і розповідь; дитина може послідовно і чітко складати описові і сюжетні розповіді на певну тему.

На сьомому році життя дитина опановує монолог-роздум, робить спроби висловлювати міркування, наводити аргументи [7]. Цьому сприяє розвиток самостійної практичної діяльності: у дитини виникає потреба у формулюванні задуму, в обмірковуванні способів виконання практичних дій. Виникає потреба в розгорнутому мовленні. Перехід до цієї форми мовлення пов'язаний також із засвоєнням граматико-синтаксичних форм розгорнутих висловлювань. Паралельно вдосконалюється монологічна форма мовлення; свідченням цього є розширення його змісту і зростання мовленнєвих можливостей дитини. Дитина дедалі стає активнішою, більш самостійною у живому мовленнєвому спілкуванні.

Таким чином, в старшому дошкільному віці відбувається поступовий перехід від коротких діалогічних висловлювань до розгорнутих, монологічних. Дитина має змогу повідомити про свої почуття, думки, пояснити власні дії, зафіксувати у мовленні знання про себе й довкілля.

Діти 6 років вільно володіють фразовим мовленням, вживають конструкції простих і складних речень, переказують знайомі тексти (казки, оповідання), складають розповідь за малюнком та серією малюнків, розповідають про те, що побачили чи почули; розповідають про події з власного життя; висловлюють думку та навіть сперечаються.

## **1.2. Особливості мовленнєвого онтогенезу за умов порушеного зорового аналізатора**

Порушення зору у дітей є складною проблемою, яка впливає на весь пізнавальний розвиток дитини, зокрема на розвиток її мовленнєвих можливостей.

З одного боку, становлення мови і мовлення у зрячих та осіб з порушеннями зору здійснюється принципово однаково (І. Моргуліс, Т. Свиридюк, В. Акімушкіна, Л. Вавіної та ін.), проте відсутність зору або його глибоке порушення змінює взаємодію аналізаторів, відповідно до чого мова при формуванні включається в дещо іншу систему зв'язків, ніж у тих, хто має повноцінний зір.

Згідно з даними наукових досліджень [14; 21; 51; 55; 62; 70; 72; 74; 76; 83; 87], мовлення людини з порушеннями зору, як і в нормі, розвивається в ході специфічної людської діяльності – спілкування, але має свої особливості формування. Зокрема: змінюється темп розвитку, порушується словниково-семантичний компонент мови, з'являється „вербальний формалізм” у використанні лексики, тобто накопичується значна кількість слів, що не мають конкретного змісту. Це пояснюється обмеженням у них чуттєвого пізнання, внаслідок чого збіднюються уявлення про навколишнє. Але при цьому в осіб з зоровими порушеннями залишаються збереженими можливості до накопичення вербальних засобів, що призводить до виникнення формалізму словесних понять і вербалізм мови в цілому. Побічним наслідком є невідповідність між великим запасом слів і недостатнім запасом образів предметів.

Багатьма тифлопсихологами і тифлопелагогами відзначається сповільненість формування мови і мовлення на початковому періоді розвитку що, на думку дослідників, спричинено недостатньо активною взаємодією дитини з депривацією зору з навколишнім у процесі предметно-практичної діяльності. Первинно порушується спілкування дитини з мікросоціальним

середовищем, яке в нормі опосередковано функціями візуально-емоційного контакту, зорової фіксації та зорового стеження за предметами і об'єктами, розглядання; внаслідок цього сповільнюється та набуває специфіки мовленнєвий розвиток.

Для повноцінного розвитку мовлення необхідна збереженість як нейромеханізмів так і периферійних аналізаторних механізмів. Важливе місце серед них займає зорове сприйняття. Це складна системна діяльність, що включає сенсорну обробку візуальної інформації, її оцінку, інтерпретацію та категоризацію [47, с.14]. За наявності зорових порушень страждає первинна сенсорна обробка ознак об'єктів навколишнього, що в подальшому негативного позначається на мовленнєвому опосередкуванні цього процесу (Т. Костенко, І. Гудим).

Характер порушень мовленнєвого розвитку за наявності у дитини порушень зорового аналізатора залежить від характеру ушкодження зорової функції (Л. Вавіна, В. Кобильченко, В. Ремажевська, Є. Синьова, С. Федоренко та ін.). До числа дітей з порушеннями зору належать слабозорі та діти з різними функціональними порушеннями (косоокістю, амбліопією, ністагмом та ін.). Порушення мовлення у цієї категорії дітей зустрічаються значно частіше, ніж у зрячих [14, с. 9], і мають свої фізичні та психічні механізми розвитку, які призводять до того, що рівень мовленнєвого розвитку на кінець дошкільного періоду не досягає необхідної норми і є показами до відтермінування шкільного навчання, яке розпочинається, як правило, з 7-8 років (там же).

Л. Вавіна зазначає, що дитина з мовленнєвими і зоровими порушеннями розвивається в нерівних умовах, порівняно зі зрячими дітьми. Та, водночас, на думку дослідниці, такі порушення мають багато спільного з порушеннями мовлення у дітей зі збереженим зором. Авторка стверджує, що існуючі порушення мовлення вірогідно співвідносяться з вадами зору; наголошує, що мовленнєві порушення можуть посилюватися під впливом

порушення зору у зв'язку з взаємодією з іншими факторами. При цьому знижується компенсаторна роль мовлення, що негативно позначається на формуванні пізнавальної діяльності дітей [14].

Дуже часто негативну роль в опануванні мовлення дитиною з порушеннями зору відіграють незадовільні фактори середовища та відсутність своєчасного цілеспрямованого впливу на дитину. Щоб успішно розпочати навчання у школі, вважають В. Кобильченко, Т. Костенко, І. Гудим та ін., необхідно звертати увагу на формування у них мовленнєвої готовності, яка, в свою чергу, передбачає опанування і вимовного компоненту, і зв'язного мовлення.

Так, за дослідженнями Л. Вавіної, специфічні труднощі у засвоєнні лексики дітьми з зоровими порушеннями, значною мірою пов'язані з фонематичним недорозвитком, що проявляється у змішуванні звукових контурів слів: „слива-злива, зуб-суп, коза-коса, дірка-бірка, каша-каса, жити-шити, між-ніж, миска-ніжка, миша-ніша” та ін.

О. Белова, Т. Дегтяренко, Т. Семенишена, аналізуючи проблему мовленнєвої готовності дітей з порушеннями зору до навчання у школі, зазначають, що цим дошкільникам характерна знижена мовленнєва мотивація, притаманні специфічні труднощі у процесі комунікації в частині „говоріння”, недоліки розуміння значень слів та порушення вербалізованих уявлень про образи предметів, труднощі добору і використання мовних засобів у відповідно до різних життєвих ситуацій, проблеми в опануванні зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного) [7, с. 90-91; 21; 70].

На типовість для дітей з обмеженим зором лексико-граматичних порушень вказують науковці К. Скляр, І. Моторна, Л. Черних, Т. Свиридюк [62], що неодмінно призведе до труднощів у засвоєнні зв'язних висловлювань і, загалом – зв'язного мовлення

Так, дослідниця Л. Вавіна, вивчаючи розвиток мовлення у дітей з патологією зору, засвідчила, що більш доступним видом мовленнєвої



діяльності для цих дітей є розучування віршів і читання їх напам'ять [14, с. 10]. З цього робимо ми висновок, що мовно-слухова пам'ять, принаймні механічна, має достатню спроможність і може бути використана як компенсаторна функція для інших видів мовленнєвої діяльності. Проте, зазначає Л. Вавіна, цим дітям важко опанувати переказ; він характеризується фрагментарністю, порушенням логіки у послідовності передачі подій та фактів, які відбуваються в первинних текстах (казка, оповідання) (там же). Лише незначна частина дітей з порушеним зором здатні до дослівного переказування [14, с. 11], вірогідно завдяки тій же добре розвинутій механічній вербальній пам'яті.

Інакша картина спостерігається під час складання розповіді за сюжетним малюнком, зокрема за малюнком до знайомої казки (І. Гудим, С. Кондратенко, Л. Нафікова, Л. Вавіна). Науковці спостерігали, що за відсутності обмеження часу на сприймання малюнку у дітей зі зниженим зором завжди виникають значні труднощі: вони або лише називають зображені на малюнку предмети, або змішують назви зображених предметів, не можуть встановити логічних зв'язків між елементами малюнка. Тобто, залучення зорових функцій у процесі відтворення змісту знайомого тексту, призводить до порушення його усно-мовленнєвої форми [60; 77].

Дослідження словникового запасу і лексико-граматичного значення слів, вживаних у мовленні, доводить, що у дітей з порушеннями зору наявні труднощі вживання багатьох слів та образних виразів; часто проявляється нерозчленованість словесного визначення предмета чи явища дійсності, відмічається деяка невідповідність між словом і образом предмета. Зокрема, нерозчленованість сприймання об'єктів слабозорими дітьми виникає в тих випадках, коли ці об'єкти мають схожі елементи (за формою, розміром або смаком). Ці об'єкти слабозорі називають словом, найбільш знайомим і частіше уживаним ними у власному мовленні; наприклад, „айву” називають „яблуком” (зовнішня схожість – форма, колір / прим. авт.), „черешню” –

„вишнею” (те саме), „диню” – „гарбузом” (особливо у випадку подовгастої форми гарбуза / *прим. авт.*) [14, с. 12-16]. Хоча такі особливості властиві й дітям зі збереженим зором (Г. Люблінська Л. Трофименко,), особливо у віці 6-7 років, коли увага ще не має достатньої стійкості [53; 79].

Слабозорі діти дуже часто мають неповну або спотворену інформацію про предмети або явища довкілля (К. Довгопола, В. Кобильченко, Н. Рахуба, С. Федоренко, D. Warren т а ін.). Нерідко конкретна назва предмета або явища замінюється його розгорнутим описом, в якому відсутня співвіднесеність між предметом чи явищем і словом. Фрагментарне сприймання предмета у дітей з неповноцінним зором призводить до виділення його неіснуючих ознак, неповноти їх переліку, нечіткості уявлень про предмети і явища дійсності [49; 84; 89].

При наявності збідненості чуттєвого досвіду у слабозорих дітей спостерігається, з одного боку, неконкретність словесного позначення, а з другого – надмірна вербалізація. Прикладом може слугувати опис пейзажної картини (напр., осінь) дітьми з нормальним і порушеним зором (Г. Сушкова [77], О. Чопик [85]).

За дослідженнями Л. Вавіної, слабозора дитина, знаючи назви дерев, все одно змішує листяні та хвойні дерева; має одноманітні уявляє про забарвлення листя – вважає, що восени сосни і ялинки теж жовтіють. Опис природи у цих дітей є недостатньо образними, невиразними [14, с. 13].

Про звуження запасу конкретних уявлень про довкілля у дітей зі зниженим зором зазначають чимало науковців: А. Андрасян [1], Л. Вавіна, І. Гудим [19], Т. Дегтяренко [21], Т. Костенко [40; 44; 46], І. Паласевич [64], В. Ремажевська [11], Є. Синьова [71], С. Стеблюк [76], С. Федоренко [81], V. Bishop [88]. Науковці переконані, що ця особливість значною мірою гальмує розвиток мовленнєвих узагальнень, семантичних полів слів (смыслових та асоціативних зв'язків), а також позначиться на формуванні

функцій розгортання мовленнєвого висловлювання, для якої необхідний широкий словниковий запас, варіативність його використання.

На важливість спеціальної роботи з формування зв'язного мовлення у дітей з порушенням зором звертали увагу Т. Дегтяренко, С. Покутнєва, які пропонували проводити активну словникову роботу та розвивати навички граматичного структурування мовлення. На думку авторів, для того, щоб дошкільники з зоровою депривацією опанували навички зв'язного мовлення необхідна, передусім, систематизована робота з засвоєння умінь діалогічного мовлення [24; 67].

З метою покращення мовленнєвих умінь у дітей зі складними порушеннями зору, зокрема й умінь зв'язно висловлюватися, більшість сучасних корекційних педагогів пропонують проводити активну роботу з формування цілісних уявлень про предмети та явища, особливо про ті, що їх неможливо обстежити за допомогою дистантного зору (А. Адрасян, Н. Бабич, Л. Вавіна, І. Калініченко, Л. Коломеєць, Н. Малюхова, Л. Нафікова, О. Паламар, І. Паласевич, Т. Семенишена, О. Таран та ін.).

Окрема думка дослідників щодо можливого низького рівня мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями зору стосується ролі дошкільного виховання в сім'ї і дошкільних закладах загального типу. Науковці висловлюють припущення про те, що сповільнити і ускладнити розвиток мовлення у цих дітей можуть неправильне мовленнєве виховання (спрощеність мовленнєвої інформації або, навпаки, форсування мовленнєвого розвитку) і недостатня увага до розвитку пізнавальних процесів, які виконують суттєву стимулюючу функцію для розвитку мовних засобів та мовленнєвої діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми розвитку мовлення у дошкільників з порушеннями зору показав, що в залежності від ступеня зорового дефекту мовленнєвий розвиток дітей набуває різних особливостей, а саме: виникають проблеми в комунікації, труднощі у розумінні слів із

конкретними значеннями, сповільненість і порушення в опануванні навичок усного мовлення (на рівні фонематичного слуху, вимови, лексики, граматики та зв'язного мовлення).

### **1.3. Взаємозв'язок пізнавальної діяльності та мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника**

Важливим аспектом розвитку дитини є отримання інформації про навколишню дійсність, що відбувається завдяки здійснюваній нею пізнавальній діяльності. У психології під пізнавальною діяльністю розуміють свідому діяльність, яка спрямована на пізнання навколишньої дійсності за допомогою різних психічних процесів: сприймання, увага, мислення, пам'ять, мовлення [28; 53]. Пізнавальна діяльність є рушійним засобом розумового розвитку, а за словами Л. Виготського, розумовий розвиток виражає те нове, що виконується самостійно через новоутворення нових якостей розуму і переводить психічні функції з нижчого на вищий рівень за лінією продуктивності та усвідомленості.

Первинним щаблем пізнання у дитини з нормотиповим розвитком є їхня практична діяльність у повсякденному житті, в результаті якої вони навчаються досить швидко сприймати навколишнє – батьків, іграшки, речі і т.д. Однак, для того щоб сприймання досягло досконалості, перетворилося в цілеспрямований і організований процес спостереження, стало могутнім засобом подальшого пізнання дітьми навколишньої дійсності, його розвиток має бути продовжено в спеціальному навчанні.

В дошкільному дитинстві пізнавальна діяльність дитини регулюється її власними інтересами (пізнанню підлягає той об'єкт, предмет чи явище, які зацікавили), потраплянням в поле достойності нових об'єктів/предметів тощо, в окремих випадках ініціативою дорослого, який пропонує виконати ряд дій з ознайомлення з предметами, явищами та ін. Тому така діяльність дошкільника отримала назву „власна пізнавальна” [36, с. 148].

Власна пізнавальна діяльність має творчий характер, оскільки вона спрямована на самостійний пошук і відкриття дитиною нових для неї знань. Для дошкільника вона є важливою не лише тому, що збагачує обсяг його знань та уявлень, а й тому, що у площині цієї діяльності містяться мотиви інших видів діяльності:

- предметно-практичної: здійснювати маніпуляції руками / пальцями, застосувати знаряддя чи їх замітники та ін.;
- рецептивної та мнестичної: сприймати інформацію на слух, запам'ятовувати її; сприймати об'єкти, предмети чи явища зором, спираючись на комплекс функцій зорового сприймання (власне сприймання, розглядання, стеження, оцінка форми / розміру / кольору тощо, оцінка просторових координат та ін.);
- діяльність взаємодії (будувати стосунки з іншими у процесі здійснюваної пізнавальної діяльності);
- мовленнєвої (необхідність ставити запитання, називати і пояснювати, будувати гіпотези, формулювати, аргументувати, міркувати й доводити; розповідати за результатами набутих під час пізнавальної діяльності знань чи досвіду).

Зупинимось на характеристиці видів пізнавальної діяльності, властивих дітям-дошкільникам. Їх розглядають у контексті провідних джерел інформації, а для дошкільників – це реальні об'єкти, їхні муляжі чи іграшкові копії, зображення (картини; предметні, сюжетні малюнки), усні текстові повідомлення (розповіді, читання художньої літератури дорослими) та дії (практичні, інтелектуальні). З урахуванням джерела інформації виділяють три групи способів її отримання:

- 1) способи роботи з реальними об'єктами, предметами, зображеннями – обстеження, спостереження, розглядання, сортування тощо;
- 2) способи виконання дій – імітаційно-наслідувальні дії; предметно-практичні дії; експериментування, моделювання;

3) способи роботи з текстом – активне слухання, розповідання, переказування [53].

Зазначимо, що серед вказаних способів отримання інформації в рамках пізнавальної діяльності способи останньої групи безпосередньо опосередковані зв'язним мовленням. На пасивному рівні – це слухання пояснень, вказівок у формі зв'язних висловлювань під час розглядання, спостереження та ін.; на активному рівні – відтворення під час розповідання, переказування сприйнятих попередньо зразків зв'язних висловлювань та самостійне їх утворення за аналогією.

Проаналізуємо зміст цих способів пізнавальної діяльності з позицій детермінації зв'язного мовлення:

- *активне слухання* дитини – це керований з боку дорослого процес, спрямований на сприймання, впізнавання та розуміння мовленнєвих повідомлень (зв'язних висловлювань) дитиною. Дошкільник включається в активне слухання під час надання йому інструкцій, вказівок/завдань, пояснень; під час слухання розповідей та художніх творів. Спеціальне формування навичок слухання позитивно впливає на розвиток мовленнєвої уваги, мовленнєвої пам'яті, на формування норм усного мовлення, зокрема у структурних аспектах (лексико-семантичних, логіко-граматичних, синтаксичних).

- *розповідь* – це процес представлення власної думки за допомогою висловлювань, в основі якого лежать інтелектуальні дії з переробки та комбінування уявлень, які відображають реальну дійсність. Розповідь вимагає активності мовлення, уяви, мислення, пам'яті, вольових зусиль, спостережливості.

Розповідь дитини-дошкільника полягає не лише у переказуванні (казки, оповідання, історії), а й у складанні діалогів, описів та розповідей на задану тему (про сім'ю, свято в родині тощо). За допомогою цього способу пізнавальної діяльності створюються можливості для активації зв'язного

мовлення дошкільників з порушеннями зору. Так, під час переказування казки чи створення описової розповіді дітям пропонують користуватися засобами тактильного підкріплення (об'ємні/сенсорні ілюстрації тощо) у відповідності до методичних вимог, що суттєво полегшує відтворення попередньо сприйнятих зразків мовних структур (зв'язних висловлювань) та створює умови для викладу змісту розповіді у вигляді послідовних зв'язних висловлювань.

Науковці Т. Дегтяренко, Т. Костенко зазначають, що першорядною проблемою розвитку дітей з обмеженими можливостями зору є порушення пізнавальної діяльності, для якої вкрай важливим є повноцінність зорового сприймання (симультанного, дистантного, поелементного), зорових аналізу та мнезису тощо [24, с. 6; 39, с. 27]. Чисельними дослідженнями доведено, що зорова депривація дитини обмежує її участь в активній діяльності.

Разом з цим, учені (Л. Виготський, О. М. Леонтьєв та ін.) вважають, що найсприятливішою основою для розвитку компенсаторних пристосувань у дітей з різними дефектами є виконання будь-якої діяльності. Не змінюючи своєї суті, зберігаючи основні форми (гра, навчання, праця), діяльність як прояв внутрішньої і зовнішньої (психічної і фізичної) активності дитини при вадах зору набуває додаткової компенсаторної функції.

Т. Костенко також декларує необхідність раннього включення дітей з вадами зору в пізнавальну діяльність і вважає, що цим самим створюються сприятливі умови для корекції і компенсації у них порушених функцій [46].

Аналіз науково-методичних джерел з досліджуваної проблеми (праці Л. Вавіної, Т. Костенко, Т. Семенишеної, Л. Нафікової, С. Кондратенко та ін.) показав, що для ефективного корекційно-розвивального впливу на навички зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору важливо створити дієве розвивальне середовище. Цілком погоджуємося з думками науковців щодо раціонально створеної обстановки, насиченої різноманітними сенсорними подразниками, ігровими матеріалами та рідною мовою. Така

обстановка, як частина загального середовища, важлива для формування активного пізнавального ставлення до навколишнього світу дитини з обмеженими можливостями зору, та, водночас, активного ставлення до явищ рідної мови і мовлення.

Спеціально організована пізнавальна діяльність дошкільників зі зниженим зором, яка компенсує порушені можливості цих дітей дистантно сприймати чимало об'єктів навколишнього (тварини, птахи, хмари, дерева тощо) за допомогою рельєфної наочності, стає джерелом активного дитячого інтересу, основою оперування спочатку практичними діями, а згодом послідовного формування вербального мислення у вигляді простих суджень, порівняльних речень, смислових запитань до дорослого, і, тим самим, детермінує зв'язне мовлення цих дітей.

Формування і розвиток процесу пізнання у слабозорої дитини дошкільного віку залежить від характеру педагогічного впливу, значна роль в якому належить змісту і організації навчання, спрямованого на посилення самостійності, активного засвоєння прийомів і способів пізнання. Рання корекція недоліків розвитку пізнавальної діяльності в умовах спеціального виховання і навчання дозволяє дітям в подальшому успішно оволодівати знаннями, вміннями і навичками, значно зменшує їх труднощі в пізнанні навколишньої дійсності. Самонавчання і спонтанний розвиток пізнавальних процесів у дітей, позбавлених зору, відбувається значно повільніше в порівнянні зі зрячими однолітками, що є наслідком відсутності у них зорового наслідування, зорового контролю за виконавчими діями.

З одного боку, розвиток пізнавальної діяльності дітей зі складними порушеннями зору відбувається за законами формування психіки дітей з нормальним зором. З іншого – недоліки зору змінюють його динаміку і вносять деяку своєрідність. Якщо у зрячої дитини первинне навантаження несе зоровий аналізатор в структурі пізнавальної діяльності, то у дитини з порушенням зору він не виконує первинної функції.



У дошкільному віці у дітей з порушеннями зору спостерігається розвиток всіх видів сенсорно-перцептивної діяльності, але відбувається він нерівномірно. Так, можна відзначити більшу активність і, відповідно, кращий розвиток слухового сприймання: такі діти в молодшому дошкільному віці (3-4 роки) здатні чітко і точно диференціювати звуки, надати їм певну словесну характеристику.

Розвиток слухового сприймання у дітей з порушеннями зору відбувається в напрямку інтеграції слухових подразників, останні співвідносяться з предметами і діями, тобто звукові властивості предметів набувають сигнальне значення. Формування слуху як засобу дистантного контролю за своїми діями і діями оточуючих має компенсаторне значення. Це – основна тенденція розвитку слухового сприймання дітей зі зниженим зором.

Дотикове впізнавання навіть добре знайомих предметів є досить недосконалим у дошкільників з порушеннями зору: лише чверть незрячих дітей молодшого дошкільного віку правильно можуть впізнати пред'явлені предмети; навіть в старшому дошкільному віці не всі дітям це доступно (близько третини дітей помиляються під час дотикового сприймання).

Особливістю дотикового сприймання дітей з порушеннями зору є те, що протягом майже всього дошкільного віку воно зберігає глобальний, малодиференційований характер. Розвиток дотикового сприймання протягом цього періоду відбувається в напрямку формування узагальнених відчутих образів, що тісно пов'язано з розвитком і формуванням узагальнюючої функції мовлення. Велике значення при цьому має оволодіння конкретними, своєрідними для кожної вікової групи прийомами дотикового обстеження.

Розвиток розумових процесів слабозорої дитини тісно пов'язаний з ходом розвитку її предметних дій. У слабозорих дітей, незважаючи на неповноцінність зору, воно залишається основним засобом сприйняття світу, як і у тих дітей, які нормально бачать.

*Зорове сприймання* - психічний процес відображення в свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу під час їхньої безпосередньої дії на орган зору. Виникає складне перетворення „енергії зовнішнього подразнення у факт свідомості”, тобто в образ предмета, який і сприймає людина. Відрізнити під час сприймання один предмет від інших предметів, схожих з ним, можливо тільки завдяки точній і швидкій диференціації сигналів, які надходять до мозку. Цей процес можливий за наявності достатньої анатомічної і функціональної зрілості зорового аналізатора.

Основою діяльності зорового аналізатора, як і аналізаторів інших модальностей, є взаємодія першої і другої сигнальних систем, завдяки чому людське сприймання носить осмислений, узагальнений і довільний характер, чим відрізняється від сприймання, властивого тваринам.

Фізіологічною основою зорового сприймання є взаємодія різних функцій зорового аналізатора і утворення на цій основі умовних рефлексів на складні комплексні подразники, в результаті чого у людини виникає складний образ предмета з усім різноманіттям його властивостей і частин. Істотне значення при цьому мають раніше утворені тимчасові нервові зв'язки, і таким чином минулий досвід впливає на зміст і характер сприймання [53, с. 218-220].

У слабозорих дітей зорове сприймання володіє всіма відомими в загальній психології властивостями:

*- предметністю, вибірковістю, свідомістю, узагальненістю, апперцепцією і константністю.*

Фізіологічний механізм сприймання у людей з порушеннями зору залишається тим же самим, що і у дітей з нормальним зором. Прояв і розвиток зазначених властивостей сприйняття залежать від рівня психічного розвитку дитини в цілому. У слабозорих спостерігається редукування деяких особливостей сприймання. Наприклад, у цих дітей обмежена вибірковість зорового сприймання, що обумовлено порівняно вузьким колом інтересів,

зниженням активності відображеної діяльності, меншим але порівняно з нормою емоційним впливом зовнішнього світу; при недостатньому чуттєвому досвіді у них слабше, ніж у дітей з нормальним зором, виражена апперцепція, страждають повнота і точність відображеного, що призводить до ускладнень в осмисленні і узагальненні [9; 13; 19].

Однак ці труднощі не можуть змінити суті процесу виникнення зорових образів, які, хоча і не можуть бути тотожні (за повнотою, цілісністю, широтою кола відображених предметів і явищ) до образів зорового сприймання зрячих, все ж в цілому адекватно, правильно відображають об'єкти в сукупності і в стосунках їх властивостей і якостей.

Особливості зорового сприймання як пізнавального механізму:

1. під час сприймання / впізнавання форм фігур (геометричних) у дошкільників зі складними порушеннями зору (як дегенерація сітківки, часткова атрофія зорових нервів тощо), виявляється деформація послідовних образів пропонованих зображень, що знижує їх інформаційну ємність;

2. на швидкість зорового сприймання предметів та їх зображень у слабозорих, так само як і у зрячих, впливають різноманітні фактори: величина, складність об'єкта, рівень освітленості, рівень втоми;

3. ідентифікація фігур за поданим зразком відбувається повільніше внаслідок слабкості слідів зорового сприймання і виявляється недостатньо чіткою; якщо експозиція зразків, то відзначається порушення сприйняття просторових відносин між зображеними предметами.

Подібні особливості стосуються характеру сприймання дітьми зі зниженим зором малюнків, картин:

- зорове сприймання окремих зображень предметів, малюнків і картин відбувається з неточним сприйманням дрібних деталей зображень; інколи вони зовсім не розрізняються зовсім;

- внаслідок неточного і неповного сприймання малюнків і картин у слабозорих формуються неправильні уявлення, що в свою чергу позначається

на описах зображеного; осмислення змісту картини викликає у них труднощі, оскільки її розглядання відбувалося частинами.

Все це свідчить про те, що сприймання сюжетних картин у слабозорих дітей перебуває на низькому рівні, порівняно зі сприйманням зрячих, а вербалізація результату її сприймання найчастіше залишається на стадії перерахування або опису.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА МОВЛЕННЯ

#### 2.1. Розроблення методики констатувального дослідження

Сучасні методики логопедичної діагностики дітей старшого дошкільного віку передбачають обов'язкове вивчення стану сформованості у них зв'язного мовлення, незалежно від первинного запиту батьків (педагогів), які звертаються з дитиною до логопеда. Дослідження умінь старших дошкільників будувати зв'язні висловлювання необхідне з огляду значимість цього виду мовленнєвої діяльності для подальшого навчання у школі, та, разом з цим, стан зв'язного мовлення є одним із показників загального розвитку дитини.

На тепер дослідження зв'язного мовлення у дітей проводиться комплексно, з урахуванням рівнів реалізації зв'язного мовлення (рецептивний, продуктивний) та видів (фраза, діалог, монолог: переказ, розповідь, опис, міркування).

Завдяки комплексному обстеженню за результатами проведеної діагностики логопед має змогу дати оцінку мовленнєвих можливостей дошкільника щодо оперування різними типами висловлювань, починаючи з найпростіших (елементарних) – складання фрази, закінчуючи найбільш складними – складання розповідей за серією малюнків, на задану тему та творчої розповіді).

У нашому дослідженні ми спираємося на теоретичні положення І. Зимньої, Л. Калмикової, Г. Ляміної, Л. Трофименко, згідно з якими процес вивчення стану сформованості мовлення ураховує на психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності і повинен будуватися з використанням

методик, спрямованих на виявлення можливих порушень як складових його компонентів, так і порушень різних рівнів його побудови. Відповідно, центральна ланка дослідження – мовленнєві функції і розумові процеси, які їх обслуговують (планування, прогнозування, структурування та ін.):

- дослідження стану сформованості операцій механізму породження мовленнєвого висловлювання;
- дослідження обсягу контекстних умінь, їх змістовності, повноти;
- дослідження стану сформованості інтуїтивно-практичних (мимовільних, спонтанних) і усвідомлених (довільних) мовленнєвих навичок і умінь;
- дослідження стану сформованості різних типів зв'язних висловлювань (монологічних).

**Мета** констатувального дослідження полягала у діагностиці у старших дошкільників з порушеннями зору умінь сприймати і утворювати зв'язні висловлювання різних типів.

**Завданнями** констатувального дослідження стали:

- 1) Оцінка фразового мовлення як передумови зв'язного мовлення;
- 2) Оцінка зв'язного монологічного мовлення.

Для реалізації мети та визначених завдань нами було проаналізовано методичні джерела з логопедичної діагностики (альбоми А. Малярчук, Г. Блінової, А. Король, Л. Федорович, Ю. Рібцун) та обрано наступні методики:

- Методика складання речень за малюнком;
- Методика складання речень за серією малюнків;
- Методика бесіди;
- Методика переказу знайомого тексту (казки);
- Методика складання розповіді за серією сюжетних малюнків;
- Методика складання розповіді з власного досвіду або розповіді-опису.

У констатувальному експерименті було визначено **кілька етапів**:

**I етап.** Формування експериментальної вибірки (вивчення супровідної документації; встановлення контакту з дітьми; опосередковане спостереження за ними).

**II етап.** Розроблення змісту діагностичних завдань та проведення експерименту.

Ураховуючи результати проведеного нами теоретичного дослідження щодо закономірностей опанування зв'язного мовлення за умов нормотипового онтогенезу, особливостей його засвоєння дітьми в умовах зорової депривації (Р.І, п.1.1., п.1.2.) та наведені вище результати аналізу матеріалів логодіагностики, вважаємо, що під час дослідження стану сформованості зв'язного мовлення у старших дошкільників необхідно враховувати не лише його психолінгвістичні механізми (функції, процеси, етапи сприймання і породження висловлювання), а й психологічну структуру, згідно з якою первинної формою зв'язного мовлення є діалог.

#### *Методика констатувального дослідження*

### **1 розділ. Дослідження стану сформованості фразового мовлення.**

#### **Завдання:**

1.1. утворення простих речень (зокрема, поширених)

**Мета:** перевірка уміння складати адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази з візуальною опорою.

**Обладнання:** сюжетні малюнки (1. дівчинка ріже папір, 2. дівчинка сушить волосся, 3. малюк п'є молоко, 4. малюк їсть кашу(Додаток А.1); 5. хлопчик тягне kota за хвіст; 6. хлопчик тікає від собаки; 7. хлопчик хворіє в ліжку) (Додаток А.2)

**Хід виконання.** Логопед показує дитині прості сюжетні малюнки і просить сказати, що намальовано.

- запитання-інструкція: „Скажи, що тут зображено?”

- за відсутності відповіді (дитина не утворює фразу) не може встановити смислові предикативні зв'язки), логопед допомагає, запитуючи:

„Що робить дівчинка (малюк)?”, „Що ріже? (що п’є, що їсть)”.

### 1.2. утворення складних речень.

*Хід виконання.* Логопед показує дитині складні сюжетні малюнки (з двома персонажами) і скеровує сприймання дитини: „Подивись, тут намальовані хлопчик і кіт (хлопчик і пес, ін.)”.

- запитання-інструкція: ”Скажи, що робить хлопчик і що робить кіт?”

- додаткова інструкція: „Подивись: хто робить боляче, а кому болить?”

*Варіанти складних речень:* „Хлопчик тягне kota за хвіст, а кіт кричить і виривається”, „Сердитий пес гавкає, а хлопчик тікає від нього”, „Хлопчик захворів і лежить в ліжку, а ведмедик ліг біля нього.”

*Критерії кількісного оцінювання:*

- 2 бали – самостійно правильно складене речення;
- 1 бал – речення складене з помилкою і надана допомога;
- 0 балів – дитина не в змозі скласти речення, навіть з допомогою.

Максимальний бал кожної дитини за завдання 1 розділу – 14 б.

*Критерії якісного оцінювання:*

- достатній рівень (10-14 б.) – утворені речення є граматично правильними, адекватними за змістом запропонованих малюнків, повно і точно відображають їх предметний зміст;

- середній рівень (5-9 б.) – речення є адекватними до змісту запропонованих малюнків, проте мають один з таких недоліків: недостатня інформативність; наявні помилки у доборі потрібної граматичної форми слова, що впливає на правильність граматико-сислового зв’язку слів у реченні; наявні порушення порядку слів; наявні тривалі паузи для знаходження потрібного слова;

- низький рівень (0-4 б.) – дитина не складає речення; лише перелічує предмети, що зображені на малюнках або складає неадекватні за змістом фрази.

**Завдання:**



1.3.утворення речень шляхом встановлення предметно-сміслових зв'язків між предметними малюнками.

**Мета:** виявлення здатності дитини до встановлення логіко-сміслових відносин між предметами та їхньої вербалізації у вигляді закінченої фрази.

**Обладнання:** серії предметних малюнків (1. бабуся, каструля, суп; 2. мама, пральна машина, футболка; 3. дівчинка, графин зі склянкою, молоко, котик) (Додаток А.3)

**Хід виконання.** Логопед пропонує дитині роздивитися предметні малюнки (серійно), назвати їх та скласти речення так, щоб в ньому говорилося про всі три предмети: „Подумай і скажи: що робить бабуся?/мама”. Якщо дитина не складає речення самостійно, логопед допомагає запитаннями до кожного малюнка, стимулюючи дитину впізнати процес: „Хто це? (бабуся), Що це? (каструля), Що бабуся робить в каструлі?“, ін.

*Критерії кількісного оцінювання:*

- 2 бали – самостійно правильно складене речення;
- 1 бал – речення складене з помилкою і потребує допомоги;
- 0 балів – дитина не складає речення, не приймає допомогу.

Максимальний бал кожної дитини за завдання 1 розділу – 6 б.

*Критерії якісного оцінювання:*

- достатній рівень (5-6 б.) – дитина утворює речення відповідно до змісту усіх малюнків з серії (називаючи їх), граматично правильно їх оформлює; речення повні та адекватні за семантикою;

- середній рівень (3-4 б.) – дитина складає речення на основі 2-х малюнків, але здатна після відповідної вказівки на пропущений малюнок та додаткової інструкції-запитання утворити адекватні за змістом фрази;

- низький рівень (0-2 б.) – дитина не складає речення з використанням всіх малюнків з серії; не здатна сприйняти допомогу.

**2 розділ. Дослідження фразового діалогічного мовлення.**

**Мета:** 1) виявлення здатності дитини вступати в мовленнєвий контакт; вести бесіду, використовуючи репліки-запитання і репліки-відповіді;

2) виявлення частоти вживання різних типів реплік (запитань, повідомлень, спонукань, пропозицій), мовленнєвих реакцій дитини на спонтанні репліки дорослого; самостійності в діалозі.

**Орієнтовний матеріал:** запитання (Хто тебе сьогодні привів у групу? Що ви сьогодні снідали? Яка твоя улюблена іграшка? Чи є в тебе друзі? тощо).

**Завдання:**

2.1. складання тематичного діалогу (бесіда).

**Хід виконання.** Логопед звертається до дитини невимушено, скеровує бесіду, ставлячи запитання і стежить за емоційним станом дитини. У разі виникнення стурбованості, ніяковості – варіює характер (тему) бесіди. За потреби (у разі труднощів) надає допомогу у вигляді уточнень, емоційної підтримки, навідних запитань. У бесіді логопед звертає увагу на комунікабельність дитини, на ступінь її самостійності, емоційність, на доцільність використання мовних засобів.

**Критерії кількісного та якісного оцінювання:**

- достатній рівень (8-10 б.) – відповіді та репліки дитини точні, повні; характеризуються самостійністю, граматичною правильністю; лексика варіативна; фрази інтонаційно виразні; дитина демонструє активність під час бесіди, проявляє зацікавленість; запитання розуміє одразу;

- середній рівень (5-7 б.) – дитина припускається у відповідях та репліках-запитаннях окремих неточностей, мають місце поодинокі аграматизми; дитина потребує допомоги у вигляді підказок; під час бесіди недостатньо ініціативна, а керується ініціативою дорослого; зрідка використовує невербальні засоби спілкування (жести, міміку);

- низький рівень (0-4 б.) – спостерігаються порушення у структуруванні реплік-відповідей та реплік-запитань; дитина вживає

збіднену лексику, припускається грубих аграматизмів; не проявляє активності та безініціативна у спілкуванні; потребує допомоги; мовлення дитини інтонаційно невиразне; виникають відмови від спілкування.

## 2.2. складання ініційованого діалогу „Розмова телефоном”

**Хід виконання.** Логопед демонструє два телефони (муляжі) і пропонує дитині „поговорити”; базові репліки-стимули промовляє логопед, а репліки-реакції – дитина. Логопед стежить, щоб після кожної репліки дитина мала змогу сама продовжувати/відновлювати розмову-бесіду; у разі виникнення труднощів логопед, не акцентуючи на цьому уваги, пропонує наступну репліку.

*Критерії кількісного та якісного оцінювання:*

- достатній рівень (3 бали) – дитина здатна активно вступати в контакт з дорослим, сприймає і швидко реагує на репліки та використовує різні типи діалогічних реплік; демонструє ініціативу в розмові та підлаштовується під тему розмови; здатна продовжувати певний час розмову на запропоновану, яку запропонував дорослий;

- середній рівень (2 бали) – дитина не протестує проти розмови і з відносною охотою вступає діалог з дорослим; проте, ініціативи у розмові ведення не демонструє та схильна до частих відволікань; утруднюється в підтримці бесіди на задану тему; намагається висловити свою інформацію, яка не стосується теми і від цього розмова не відбувається в межах однієї теми, а змістовно змінюється; репліки-стимули від дорослого не завжди досягають результату; самосійні репліки-стимули, спрямовані на дорослого, діти вживають зрідка; репліки-реакції здебільшого мають вигляд коротких або однослівних речень;

- низький рівень (1 бал) – дитина включається в діалог пасивно, проявляє слабку мовленнєву активність; бесіда відбувається повільно з значною кількістю пауз (в т. ч., тривалих); зацікавленість у бесіді не проявляється; сама бесіда триває до тих пір, поки дорослий проявляє

ініціативу; репліки-стимули дитина не вживає; репліки-реакції – короткі, однослівні, однотипні.

### **3 розділ. Дослідження монологічного мовлення.**

#### ***Завдання:***

#### **3.1. переказування знайомого тексту (казки)**

***Мета:*** виявити можливості дитини відтворювати невеликий за обсягом, простий за структурою текст, сприйнятий попередньо неодноразово.

***Матеріал:*** казка „Ріпка”, інша казка на вибір дитини.

***Хід виконання завдання.*** Логопед запитує, чи знає дитина казки і яка з них улюблена; просить розказати казку самостійно (без малюнкової опори).

***Критерії якісного оцінювання:***

- достатній рівень (7-10 б.) – дитина самостійно складає переказ, передає зміст казки повністю; послідовно, зв’язно і логічно викладає зміст; дотримується смислового та синтаксичного зв’язку між реченнями; під час переказу дитина вживає різноманітні мовленнєві засоби відповідно до тексту твору, передаючи характер персонажів (лексико-граматичні, інтонаційні, темпові, темброві);

- середній рівень (5-9 б.) – дитина в цілому самостійно складає переказ, допомога педагога присутня частково у вигляді підказок, навідних запитань; зміст тексту передається повністю, але присутні окремі порушення зв’язності та поодинокі порушення структури речень; засоби виразності мовлення майже не використовуються дитиною;

- низький рівень (0-4 б.) – дитина потребує допомоги у складанні переказу (підказок, навідних питань); у переказі наявні пропуски окремих епізодів або більших фрагментів, наявні неодноразові порушення зв’язного відтворення тексту, поодинокі смислові невідповідності.

#### **3.2. розповідь за серією сюжетних малюнків**

**Мета:** визначення можливостей дитини скласти зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів.

**Матеріал:** серія сюжетних малюнків (бабуся місить тісто, випікає пиріжки, пригощає онука) (Додаток Б.1).

**Хід виконання завдання.** Перед дитиною розкладають серію з трьох сюжетних малюнків у правильній послідовності і пропонує уважно їх розглянути. Після цього логопед пропонує дитині розповісти про те, що вона бачить на малюнках; додатково перед складанням розповіді логопед з дитиною аналізують предметний зміст кожного малюнку і за потреби пояснює значення окремих елементів малюнків.

*Оцінювання результатів виконання завдання:*

- достатній рівень (5-6 б.) – дитина самостійно складає зв'язну розповідь, використовує сюжети усіх трьох малюнків; адекватно відображає збірний сюжет, називає дії на кожному з малюнків, коментує бажання/ думки персонажів; дотримується зв'язку між епізодами;

- середній рівень (5-4 б.)– дитина складає розповідь, але пропускає 1 малюнок; потребує навідних запитань; припускається смислових помилок, відзначаються пропуски суттєвих елементів, що порушує змістову відповідність (не визначає особливості сюжету на окремій частині), порушена зв'язність розповіді, дитина активно перераховує зображення на малюнках;

- низький рівень (0-2 б.) – дитина складає розповідь за допомогою навідних запитань, потребує скерування до відповідного малюнку і конкретного елементу на ньому; порушується зв'язність, наявні пропуски окремих сюжетних моментів та присутні смислові спотворення або привнесення.

### 3.3. складання розповіді за малюнком з розширеним сюжетом

**Мета:** визначення можливостей дитини скласти зв'язну розповідь за сюжетним малюнком, який вміщує кілька сюжетних ліній.

**Матеріал:** малюнок з розширеним сюжетом (Додаток Б.2).

**Хід виконання завдання.** Логопед пропонує дитині роздивитися сюжетний малюнок („ранкові процедури”), допомагаю зорієнтуватися у персонажах та деталях. Після цього логопед пропонує скласти розповідь за малюнком. За потреби скеровує дитину за допомогою запитань: Хто спочатку прокинувся? Хто зайшов до ванної кімнати? та ін.

*Оцінювання результатів виконання завдання:*

- достатній рівень (8-10 б.) – дитина самостійно складає зв'язну розповідь, яку будує відповідно до граматичних норм, повно і адекватно відображає зображений сюжет, дотримується послідовності в передачі подій і зв'язку між фрагментами-епізодами;

- середній рівень (5-7 б.) – дитина складає розповідь за допомогою навідних запитань, припускається смислових помилок, відзначаються пропуски суттєвих моментів, що порушує змістову відповідність розповіді, порушена зв'язність розповіді, дитина перераховує дії, які представлені на картинках;

- низький рівень (0-4 б.)– дитина складає розповідь за допомогою навідних запитань і вказівок на відповідну картинку, конкретну деталь, порушується зв'язність, дитина пропускає окремі моменти, а також відмічаються окремі смислові невідповідності.

3.4. складання розповіді з власного досвіду.

**Мета:** визначення у дитини можливостей та особливостей зв'язного (текстового) мовлення під час передачі власних життєвих вражень; під час описування предмету.

**Хід виконання:** Логопед пропонує дитині розповісти про подію, яка відбулася з дитиною нещодавно: скласти розповідь про „свою сім'ю” чи про

„свій день народження” тощо. На початку розповіді логопед ставить навідні запитання.

3.5. складання розповіді-опису за малюнком.

**Мета:** вивчення можливостей дитини дотримуватися послідовного викладу інформації описового характеру (за поданим предметним малюнком)

**Матеріал (для опису):** малюнок півника, їжака, грибочка (Додаток Б.3)

**Хід виконання завдання:** Логопед показує малюнок, просить дитину роздивитися у описати словесно те, що зображено. У якості орієнтирів логопед фіксує увагу дитини на основних характеристиках зображень, скеровує дитину запитаннями який / яка?, якого розміру/ кольору? та ін.

*Критерії оцінювання результатів:*

- достатній рівень (8-10 б.) – дитина здатна інформативно відповідати на всі запитання; демонструє самостійність і викладі змісту; у розповіді використовує розгорнуті зв’язні висловлювання; адекватно вживає лексико-граматичні засоби;

- середній рівень (5-9 б.) – дитина складає розповідь відповідно до плану запитань педагога, більша частина фрагментів розповіді представляє зв’язні висловлювання, проте наявні окремі морфологічні та синтаксичні помилки;

- низький рівень (0-4 б.)– дитина не складає розповідь, перераховує окремі предмети і дії, відмічається крайня бідність змісту, порушення зв’язності мовлення, грубі лексико-граматичні недоліки.

Процедура констатувального дослідження передбачала дотримання норм педагогічної етики; емпірична інформація протоколювалась.

*Критерії кількісного оцінювання рівнів сформованості зв’язного мовлення за усіма експериментальними завданнями (максимальний бал - 79):*

- достатній рівень – 59-79 балів;
- середній рівень – 45-58 балів;
- низький рівень – до 44 балів.

## 2.1. Проведення констатувального дослідження та аналіз отриманих результатів

Констатувальне дослідження проводилося на базі КЗ „Навчально-реабілітаційний центр „Левеня” ЛОДА (м. Львів). Дослідженням було охоплено 19 дітей старшого дошкільного віку, з них 11 дітей з порушеннями зору, та 8 дітей із нормотиповим мовленням.

За результатами I етапу констатувального дослідження, під час якого було сформовано експериментальну і контрольну групи (далі – ЕГ, КГ), здійснено вивчення психолого-педагогічної та медичної супровідної документації на учасників ЕГ, проведено опосередковане спостереження за повсякденною мовленнєвою та пізнавальною активністю дітей обох підгруп, ми зробили наступні узагальнення (рис. 1):



**Рис. 1. Кількісне співвідношення дітей ЕГ за офтальмологічними висновками**

Згідно з аналізом медичної супровідної документації, до ЕГ увійшли 11 дітей зі складними порушеннями зору, за винятком однієї дитини (з амбліопією, яка не розцінюється як складне порушення); усі дошкільники



перебували в закладі деякий період і, відповідно, були охоплені спеціальним навчально-корекційним процесом.

Окрім основних клінічних заключень, ми виявили, що у дітей ЕГ спостерігаються ускладнюючі порушення стану здоров'я, а саме:

- наслідки гіпоксично-ішемічного ураження ЦНС (у 1 дитини);
- симптоматична епілепсія (у 1 дитини);
- коморбідний стан (порушення постави, лордоз в поперековому відділі. вада серця: двостулкова аномалія аортального клапану без порушення функції) (у 1 дитини);
- малий вторинний дефект міжпередсердної перегородки (у 1 дитини);
- мінімальна мозкова дизфункція(у 1 дитини);
- розлади розвитку з порушенням комунікацій, соціальних взаємодій, емоційно-вольової сфери (у 2-х дітей).

Тобто, особливості діяльній сфери дітей ЕГ будуть визначатися не лише зоровою деривацією, а й соматичною специфікою.

Аналіз психолого-педагогічної документації, зокрема логопедичної, дозволив узагальнити мовленнєві характеристики на дітей ЕГ (рис. 2):



***Рис. 2. Кількісне співвідношення дітей ЕГ за логопедичними висновками***

Відповідно до загальноприйнятої класифікації станів сформованості мовлення у дітей з порушеннями зору, діти ЕГ були розподілені таким чином:

- четверо дітей (36, 4%) знаходяться на межовому (1) рівні сформованості мовлення (майже норма) і відзначаються окремими фонологічними порушеннями;

- троє дітей (27,3 %) знаходяться на 2 рівні сформованості мовлення і, відповідно, мають більш кількісні порушення вимови, складніші порушення фонематичного слуху, збіднений активний словник (зокрема, у ланці узагальнюючих понять); за висновками логопедичних карт ці діти відчувають труднощі у співвіднесенні слів та предметних образів, зрідка вживають складні речення;

- інші троє дітей (27,3 %) – мають третій рівень сформованості мовлення; у цих дітей суттєво збіднений активний словник, хоча розуміння зверненого мовлення достатнє; цим дітям важко диференціювати слова з конкретним, збірним та узагальнюючим значенням; предметна співвіднесеність сформована недостатньо; у мовленні присутні аграматизми (морфологічні, синтаксичні), чисельні порушення вимови фонем, низькі можливості фонематичних операцій;

- у однієї дитини ЕГ (9,1%) виявлено важкий ступінь заїкання.

Тобто, за станом мовленнєвого розвитку та відповідно мовленнєвих можливостей, дошкільники ЕГ складають неоднорідну групу. Беручи до уваги особливості прояву порушень мовлення у разі III і IV рівнів, припускаємо, що цим дітям буде складно опанувати різні типи зв'язних висловлювань, оскільки для цього потрібні наповненість словника, наявність умінь синтаксичного структурування, лексико-семантичні узагальнення.

До складу КГ увійшли 8 старших дошкільників з нормотиповим розвитком; зазначимо, що у чотирьох дітей спостерігались поодинокі порушення вимови:

- одноударний ротацізм (1 дитина),
- міжзубний сигматизм свистячих (2 дитини),
- губно-зубний сигматизм (1 дитина).

Такі порушення мають статус спотвореної вимови і не впливають на опанування фразового (зв'язного) мовлення.

Результати II етапу констатувального дослідження виявились наступними (табл. 1):

**Таблиця 1**

**Узагальненні кількісні показники рівнів сформованості зв'язного мовлення у дітей ЕГ, КГ (у %)**

рівні	ЕГ		КГ	
	к-сть дітей	%	к-сть дітей	%
достатній	4	36,4	6	75
середній	4	36,4	2	25
низький	3	27,3	–	0

Аналізуючи кількісні дані, представлені у таблиці, бачимо, що серед учасників експериментальної групи виявлено дітей з різними рівнями сформованості зв'язного мовлення: по 36,4% дошкільників продемонстрували достатній і середній рівні, низький – по 27,3% дітей. В контрольній групі хороший показник високого рівня сформованості зв'язного мовлення – 75%; середній рівень виявили 25% дошкільників з типовим розвитком, низького рівня не було виявлено серед дітей учасників цієї групи.

Аналіз результатів виконання завдань констатувального дослідження в КГ показав наступне:

- в цілому, діти з типовим розвитком (КГ) під час виконання діагностичних завдань демонстрували активність, одразу розуміли зміст завдання, охоче працювали з наочністю. Були активними і у в мовленнєвому

плані, інколи ставали ініціаторами комунікації з дорослим, зокрема у випадках цікавої наочності, а також у бесідах;

- дошкільники КГ продемонстрували хороші уміння утворювати прості і складні речення за малюнками (завд.1.1., 1.2, 1.3).; вони швидко ідентифікували зображену дію та дійових осіб, адекватно добирали лексику. Окремі з них (К. Алла, Д. Діма) виявляли ініціативу, називаючи не лише речення до малюнків, а й коментуючи причину чи можливий наслідок поданого сюжету. Напр., речення „Дівчинка ріже папір” (мал.1, дод. А) К. Алла коментувала таким чином: „ Дівчинка взяла ножиці і вирізає квіточку, і буде робити аплікацію. Мамі дасть”; Діма Д., складаючи речення до мал. 2 („дівчина сушить волосся) використав доповнення „Дівчинка помила голову і сушить волосся”. Інші діти будували фрази поетапно, напр.: „Це маленький хлопчик; він п’є з пляшечки” (Оля Д.), „це тут дівчинка; вона взяла фен і сушиться” (Марія М.); „Це ще малятко і сам їсть кашку” (Ірина І.);

утворення складних речень для дітей КГ виявилось дещо складнішим, оскільки вони сприймали малюнок однобоко, виділяючи на ньому ключову дію, тобто були зорієнтовані або на причину, або на наслідок зображеної дії. Напр., Діма Д., коментуючи малюнок з хлопчиком і собакою, склав таке речення: „Хлопчик налякався і тікає”; Юля С. утворила до малюнка з хлопчиком і котом наступне речення: „Нечемний хлопчик, тягне kota за хвіст”. Але після допомоги з боку дорослого ці діти правильно утворювали речення, хоча й використовували іноді специфічну дитячу лексику. Напр., Оля Д.: „Хлопчик тікає від песика, бо песик біжить за ним і хоче вкусити”; Марко К.: „От хлопчик хворий лежить в ліжку, а мішка (ведмедик – прим.авт.) його стереже”;

одній дитині КГ (Романові М.) була необхідна детальна допомога, яка полягала у розборі малюнку; логопед роз’яснив хід розглядання малюнку за допомогою запитань: *хто тут намальований?* (кіт і хлопчик), *що робить хлопчик?* (тягне kota), *що робить кіт?* (кричить, пручається); скажи одним

реченням: *що робить хлопчик і що робить в цей час кіт?* Після цього аналізування Роман М. упорався зі складанням наступних речень такого типу;

- завдання на встановлення послідовних смислових зв'язків у серії предметних малюнків (1.3.) виявилось простішим для дітей КГ, аніж попереднє завдання на складання складних речень (1.2.); очевидно, що дошкільники краще сприймали представлений послідовно розвиток дій, порівняно з діями, об'єднаними в один малюнок. До запропонованих серій предметних малюнків 4 дітей КГ утворили оптимальні речення: *„бабця варить суп”, „дівчина пере одяг”, „дівчинка лиє (ін. варіант - наливає) молоко котику”*; ще двоє дітей (Юля С., Марко К.) доповнювали додатками чи означеннями окремі назви до предметних малюнків, напр. *„бабуся варить овочевий суп”, „бабуся має каструлю і варить суп” „мама в пральну машину кладе футболку”, „дівчинка взяла молоко з пачки і вилила в глечик, і дає котику”; „мама буде прати рушник і футболку”.*

- навички діалогічного мовлення у дошкільників КГ виявились сформованими достатньою мірою; ці діти демонстрували комунікабельність, швидко включалися в бесіду-розмову; запитання розуміли одразу, перепитували зрідка. Окремі відповіді супроводжували активними емоціями (зокрема ті, що стосувались запитань про улюблені іграшки). Під час бесіди діти ЕГ відповідали частково спрощеними реченнями, іноді однослівно; але незначний стимул мотивував їх відповіді розширено;

діалог у форматі телефонної розмови виявився також доступним дошкільникам КГ; очевидно, що кожна дитина має досвід таких розмов зі своїми близькими, тому кілька дітей не одразу змогли прийняти пропоновану ситуацію. Коли в умовах одного й того ж приміщення дорослий запропонував „імітувати” розмову телефоном, але не зі звиклими для дітей особами, спочатку діти трішки ніяковіли. Але швидко приймали правила такої розмови; ситуація вирішувалася на краще, коли логопед розмовляв від

імені директора цирку і пропонував квитки, цікавлячись при цьому вподобаннями дитини. Наведемо приклад такої розмови ( логопед – Алла К.):

логопед	Алла К.
<p>дзень, дзень....</p> <p>Добрий день!</p> <p>Я директор цирку. Хочу тебе запросити в цирк</p> <p>Що тобі подобається найбільше в цирку?</p> <p>Які клоуни твої улюблені – акробати, фокусники?</p> <p>А хто це - аніматори?</p> <p>Добре, будуть клоуни! Приходь, будь ласка!</p> <p>Звісно, потрібні квитки. Можна й через додаток в телефоні</p> <p>Чекаємо! До побачення! Прийдеш?</p>	<p>Алло? Хто це?</p> <p>Хто це?</p> <p>Я хочу, і я була вже раз</p> <p>Клоуни, і собачки маленькі</p> <p>Я всі клоуни люблю, і такі що аніматори</p> <p>А мені мама покликала на день народження аніматори, а то колуни просто!</p> <p>Треба ще квитки. А в кіно купляє мама з телефоном, і тоже купити так треба?</p> <p>А я вмю! А мама кличе мене, і я можу робити „клік”, там така рисочка, і потім в телефоні вже є (квитки – прим.)</p> <p>Так</p>

Тобто, для дошкільників з типовим розвитком є доступною здатність вступати в розмову, підтримувати її, розгортати діалог з використанням переважно реплік-відповідей, а також доступна певна самостійність під час діалогу; ініціатива проявляється в окремих випадках.

- дослідження монологічного мовлення у дітей КГ показало, що такі форми монологічного мовлення, як переказ знайомої казки (завд.3.1), розповідь за малюнком з розширеним сюжетом (завд 3.3.) сформовані краще; розповіді за серією сюжетних малюнків (3.2.), розповідь-опис (завд. 3.4.) та розповідь з власного досвіду (завд.3.5.) викликають незначні труднощі.

Для переказу казки (завд. 3.1.) дітям було запропоновано кілька варіантів: „Ріпка”, „Солом’яний бичок”, „Рукавичка” або іншу. Шестеро дошкільників розповідали „Ріпку”, решта – „Рукавичку.” Під час

розповідання Діти КГ самостійно, без суттєвої допомоги, викладали зміст; перекази характеризувалися послідовністю, повнотою, відображенням характерологічних ознак персонажів (за допомогою міміки, інтонацій, тембру). В окремих випадках (Оля Д., Марія М., Марко К.) траплялися заминки пов'язані з пригадуванням епізодів; незначний час зосередження був достатній для подальшого продовження казки. Здивував Діма Д., який додавав свої коментарі-міркування, напр.: „і так не буває, щоб всі разом не могли потягнути ріпку землі, а треба взяти лопату!”

Тобто, дошкільники КГ демонструють усвідомлені навички переказу знайомого тексту.

Розповіді за малюнком з розширеним сюжетом (завд. 3.3.) теж виявились інформативними, адекватними, достатньо повно розкривали сюжет. Зазначимо, що сюжет малюнку (Додаток Б.2) включав 4 лінії (тато робить зарядку, мама зачісує волосся, дочка чистить зуби, син вимивається), що є об'єктивно складним для гностичного аналізу; проте, сам сюжет максимально близький до життєвого досвіду дітей – ранкові дії у ванній кімнаті і зарядка з інвентарем. Особливістю більшості розповідей було включення допоміжних мовних елементів, які активізували початок висловлювання: „а тут є”, „ще є”, „а ще”. Такі мовні елементи, з одного боку, свідчать про міцність механізму перераховування під час сприймання і про певні недоліки координації між зоровим аналізом, синтезом та їх вербалізацією; з іншого – підтверджують про уважність розглядання малюнку і намагання не упустити котрусь деталь. Всі діти КГ розпочинали розповіді з констатації: „це ванна”; більшість продовжували фразою „всі вмиваються зранку” і слідом починали описувати персонажів, зображених на ближньому плані (дівчинка хлопчик). У розповідях відображалось послідовне сприймання / розглядання малюнку: діти – мама – тато, не зважаючи на те, що мама одягнута в дуже яскраві кольори, що, на нашу думку, мало б привернути увагу дітей скоріше.

Серед недоліків дитячих розповідей за малюнком з розгорнутим сюжетом зазначаємо пропуски окремих фрагментів (душова кабіна, дзеркало з поличкою, рушники на вішаках, які теж в діже яскравих тонах). Ці недоліки пояснюємо зосередженістю дітей КГ на персонажах та їхніх діях, які відбувалися з іншими об'єктами/предметами: ніхто не користувався душем, не дивився у дзеркало тощо; пропущені дітьми фрагменти стосуються описових умінь;

- попереднє припущення (про складність описового мовлення) підтверджується результатами виконання наступних завдань (3.2., 3.4., 3.5).

Складаючи розповідь за серією сюжетних малюнків (завд. 3.2.; Дод. Б.1) дошкільники ЕГ схилилися до спрощеного називання дій-ситуацій, мовлення під час цих розповідей було дуже конкретизоване: *хто* → *що робить*. Напр., Алла К., яка виявила високі результати за більшістю попередніх завдань, оформила свою розповідь таким чином:

*„Це бабуся місить тісто, а це вже бабуся закладає пиріжки в духовку; а вже тепер бабуся готує пиріжки дає на стіл. І тут прийшов внук, і аж дуже захотів пиріжки”*

Аналізуючи цю розповідь, зазначимо, що при збереженості послідовності в розгортанні сюжету, правильному визначенні персонажів та співвіднесення їх діями та викладенні основного змісту, ця розповідь має характер перерахування зображених подій, їй бракує зв'язності, розгорнутості сюжету, міркувань та припущень, які, до того ж, є очевидними.

Проте, ми відзначили активне включення в розповідання; п'ятеро з восьми дітей (включно з Аллою К.) виявили бажання повторити розповідь. Отримавши згоду, почали більш упевнено і розгорнуто викладати зміст сюжету. Діма Д. навіть використав традиційне кліше для початку дитячих оповідок: *„Одного разу вся сім'я зранку прийшла в ванну”*. Зважаючи на ініціативу цих дітей, ми й іншим запропонували повторити розповідь. Діти погодились, що ми розцінюємо з позитивний момент.



- розповіді з власного досвіду (завд.3.4) діти КГ неохоче викладали; почувши пропоновану нами тему („День народження” чи „Моя сім’я”/ „Улюблене свято”), троє дітей понурились і сказали, що вже не пам’ятають День народження, бо давно його не було; інші діти не відмовлялися від розповіді, та ми спостерігали деяку напругу, пов’язану з пригадуванням.

Після незначної допомоги (початок кількох фраз: „на мій день народження завжди...(кличуть, приходять, печуть, прикрашають...)” ситуація змінювалась і розповідати дітям було легше і, оцінюючи розповіді за критеріями якісного аналізу визначаємо їх рівень як достатній: лексика вживалася адекватна, граматичні засоби використовувалися варіативно, були присутні розгорнуті зв’язні висловлювання.

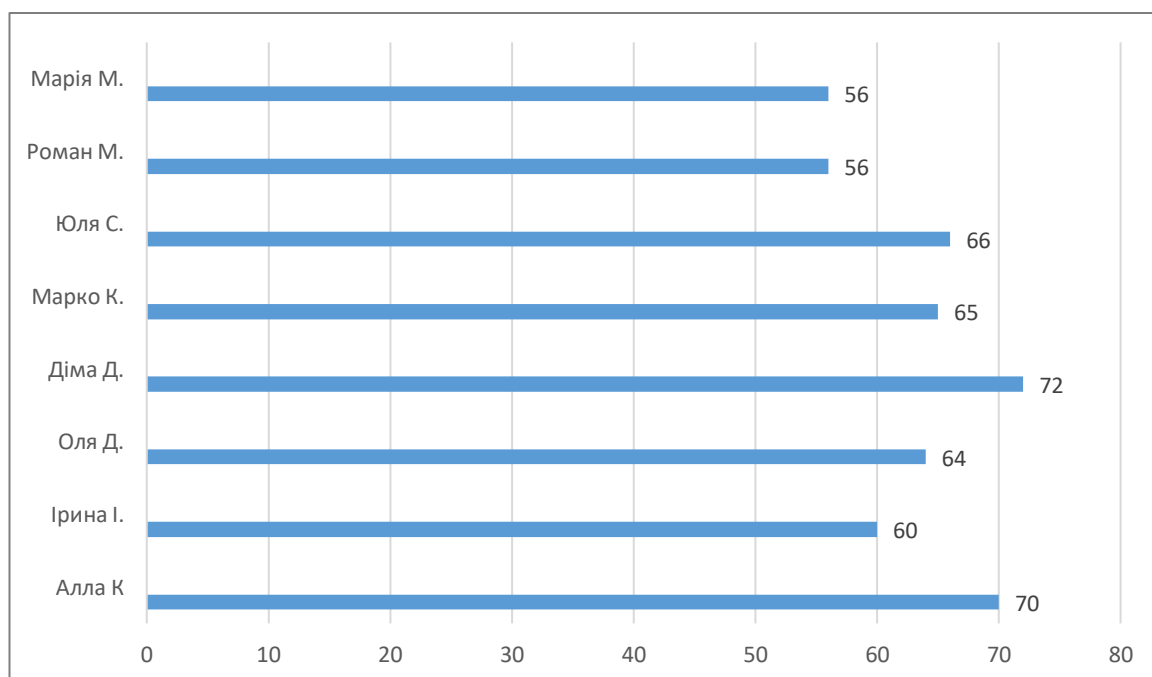
- інший стан монологічного зв’язного мовлення ми спостерігали під час описів предметних малюнків (завд. 3.5.); дітям були запропоновані на вибір 3 малюнки – півник, грибочок-мухомор, їжачок (Дод. Б.3.); четверо дітей обрали їжачка (цей вибір дещо здивував, оскільки кольорова гама цього малюнку практично монохромна); двоє дітей обрали грибочок і решта двоє – півника (ці малюнки мають яскраву палітру, особливо півник).

Розповіді про їжачка були малоінформативні, діти здебільшого зверталися до власного досвіду – троє з них мали безпосередній контакт з цією тваринкою; відповідно, основна теза розповідей цих дітей стосувалась диференційних ознак їжаків – колючі голки і згортання в клубок.

У цих дітей виникали жваві емоції і згадки про власні відчуття, якими вони й ділилися, відходячи від основного завдання. Напр., Роман М. згадував: *„у бабусі, в селі, під парканом жили їжачки; були дорослі і малята; вони гуляти виходили пізно увечері, а я чекав, хотів бачити, що вони роблять”*; Марко К. емоційно ділився враженнями від колючості їжачка: *„я аж мав рану, такі колючки гострі були”*. Лише за допомогою 1-2 навідних запитань зміст розповідей діти поширювали: вказували частини тіла, особливості вживання їжі, помешкання, звуки тощо.

Узагальнюючи якість виконання завдань констатувального дослідження дошкільниками КГ відзначимо, що стан сформованості у них зв'язного мовлення відповідає віковим характеристикам відповідно до наукових даних (Р.І., п.1.1.).

Порівняльна характеристика кількісних показників за результатами констатувального дослідження в КГ подано на рис. 3.



**Рис. 3. Кількісні показники стану сформованості зв'язного мовлення в КГ (в балах)**

Зазначимо, межі достатнього рівня сформованості зв'язного мовлення о згідно з визначеними нами критеріями кількісного оцінювання результатів констатувального експерименту становлять від 57 до 79 балів; середнього – від 45 до 56 балів; як видно з рисунку 3, у дошкільників КГ діагностовано переважно високі показники.

Аналіз результатів виконання завдань констатувального дослідження в ЕГ показав наступне:

- загалом, діти з порушеннями зору та мовлення (ЕГ) під час виконання експериментальних завдань проявляли певну активність; намагалися зрозуміти подані інструкції, попередньо пошваблювалися при подачі наочності (малюнків), та згодом, розуміючи, що з малюнками пов'язано виконання інших завдань, діти знижували свою активність. Ми відзначили, що, як і дошкільники КГ, ці діти також були мовленнєво активними. Проте, здебільшого їхня активність проявлялася у формі уточнюючих запитань, а не у формі мовленнєвої ініціативи.

- дітям ЕГ виявилися цілком доступними фразові уміння (завд.1.1, 1.2, 1.3); і прості, і складні речення за малюнками були реалізовані, були адекватними за змістом з доцільною лексикою. Правильно самостійно утворити речення простої синтаксичної структури змогли троє дошкільників (Вероніка В., Вікторія Л., Роман Г.); ці діти уважно знайомилися з малюнками, не вдавалися до попередніх коментарів щодо змісту. Їхні речення інколи відрізнялися лексично, але структурно були однаковими. Напр.: „хлопчик *п'є* *молочко*” (Вероніка В.), „дитинка *п'є* *молочко*” (Вікторія Л.), „малюк *п'є* *молочко*”(Роман Г.). Кілька дітей ЕГ вдавалися до називання зображених на маюнках об'єктів та предметів (Сергій З., Давид Ф., Артем П., Олена К.); утворювали речення після організаційної допомоги експериментатора: „тепер скажи речення ”. Одна дитина (Ксенія Т.) змогла скласти лише 1 речення після стимулюючої допомоги дорослого („*Хлопчик їсть кашу*”), отримавши відповідно 2 бали; інші малюнки до простих фраз дівчинка вербалізувала частково: „*тут він п'є*”, „*сидить і ріже*”, „*дівчинка, і має фен*”;

спроби утворювати складні речення (завд. 1.2.) були, здебільшого, невдалими для дітей ЕГ; ці діти потребували допомоги з боку дорослого, яка полягала у стимуляційних запитаннях („Це хто і що робить? А ще хто на малюнку є і що робить?”), а також у подачі зразка конструкції складного речення. Діти ЕГ, як і дошкільники КГ, зосереджували увагу на одній

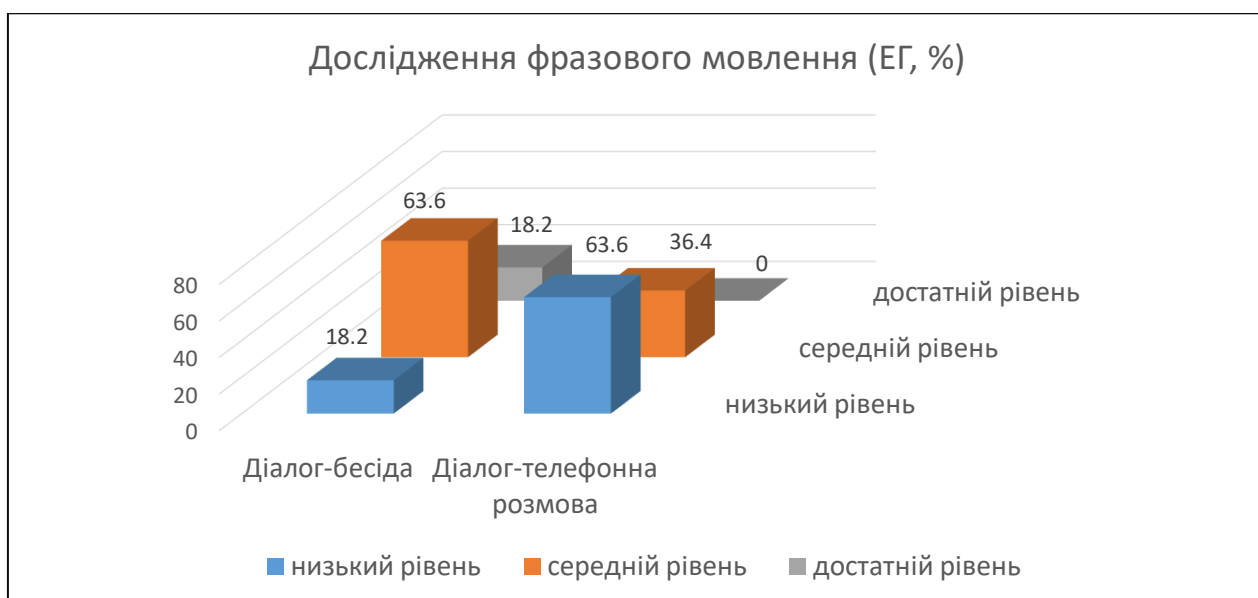
змістовій лінії простого сюжету. Переважно це був фрагмент, зображений на передньому плані малюнку: кіт, який кричить; хлопчик, який тікає. Але малюнок з хворим хлопчиком викликав труднощі; на ньому не було виокремлено передній і задній плани зображень. Більшість дітей ЕГ фіксували увагу на загальному плані малюнку – об’ємне ліжко з ковдрою, у якому „хлопчик спить” (Ксенія Т., Єва Л., Олена К., Вероніка Б., Кирило З., Володимир К., Сергій З.). Вербалізація цього сюжету відбувалась асоціативно, на основі власного досвіду. Вербально-логічний ряд в цьому випадку, очевидно, був наступним: [ліжко → ковдра і подушка → хлопчик → спить]. Для актуалізації ключових деталей, які визначали зміст сюжету (хлопчик хворіє), дітям була потрібна допомога (градусник, пачка серветок).

В цілому, складні речення дітям ЕГ доступні меншою мірою та їх утворення повинен бути керованим з боку дорослого; використання сполучників сурядного зв’язку „тому, що” є утрудненим. Разом з цим, роз’яснення сюжету, показ окремих деталей та їх називання сприяють формуванню синтаксичних конструкцій даного типу.

- утворення простих речень до серії предметних малюнків (завд. 1.3., Дод.А.3) у дітей ЕГ викликало окремі труднощі, зокрема, щодо втримання послідовності у сприйманні малюнків. Так, у першій серії („бабуся, каструля, суп”) семеро дітей основним малюнком визначили „суп”, минуючи дію, пов’язану з каструлею і суб’єкта дії (особу). Тобто, на етапі аналізу виокремлюється особистісно значимий елемент зображення, адже діти є відсторонені від процесу приготуванні їжі і є лише її споживачами. Підтвердженням цього є додаткові коментарі дітей, пов’язані з особистісним досвідом; напр., Артем П. – „а я люблю гороховий суп”; Давид Ф. – „не люблю суп, я борщ люблю”; Єва Л. – „суп є в садку, дома не їм суп”; Вероніка Б. – „не така пралка в нас; вона відкривається ось так (показує верх)”; Ксенія Т. – „футболку і штани, і светр прати треба”. Разом з цим, скерування

дорослим процесу сприймання і називання малюнків сприяло дітям ЕГ в утворенні речень за серіями малюнків.

- дослідження фразового діалогічного мовлення у дітей ЕГ виявило труднощі його реалізації як у бесіді за темою дорослого, так і у телефонній розмові; діти цієї групи неохоче виконували це завдання; відповіді-репліки були суттєво спрощені, а в окремих випадках – позаконтекстні. Порівняно з результатами за цією методикою, отриманими у КГ, дошкільники ЕГ знаходяться на якісно нижчому рівні розвитку цієї форми мовлення (фразове діалогічне). Про це свідчать показники низького рівня виконання завдань (2.1., 2.2.) (рис 4).



***Рис.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості діалогічного фразового мовлення в ЕГ( у %)***

Під час бесіди дошкільники ЕГ були недостатньо емоційні, скоріше – байдужі; ініціатива в діалозі майже не виявлялась. Але на більшість запитань діти відповідали запитання; виняток становили дві дівчинки (Єва Л., Ксенія Т.), які припускалися аграматизмів, і кілька разів відмовились відповідати.

Зазначимо, що запитання про групу (сніданок, прогуляна, сон) та про іграшки, друзів знайшли відносного швидкі та адекватні відповіді; тобто,

сталий досвід був об'єктивним підґрунтям для діалогу. А от запитання про вподобання викликало труднощі; пояснюємо це необхідністю активного думання, аналізування, рефлексії, що власне є складним для дошкільників.

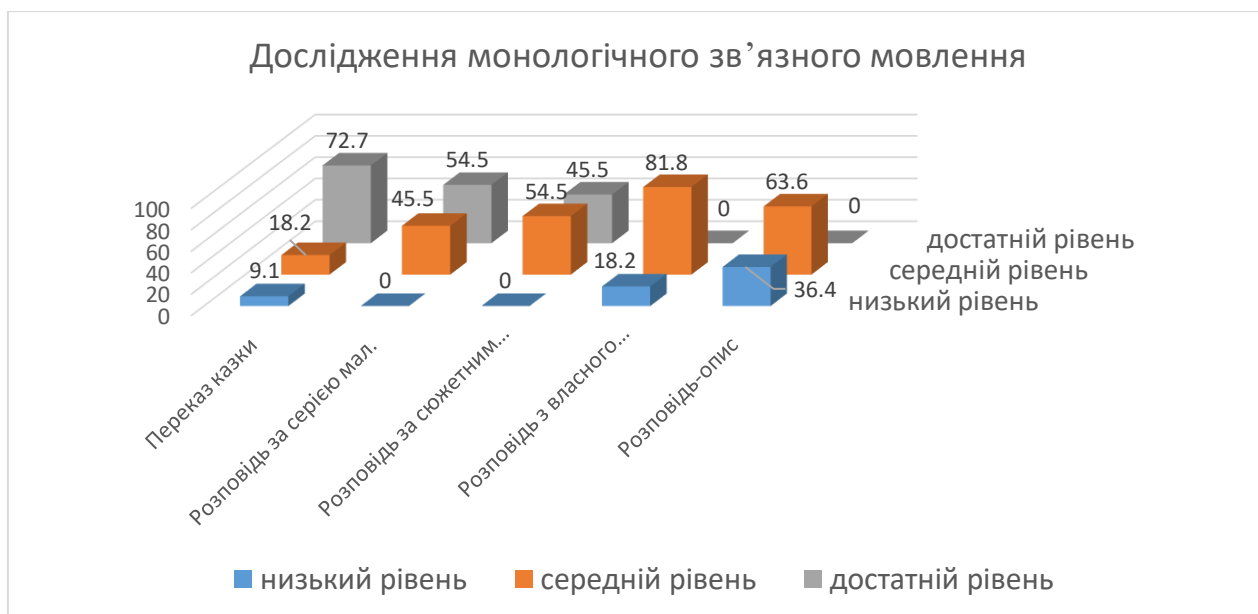
Під час діалогу-телефонної розмови (завд. 2.2.) діти ЕГ більше ніяковіли, порівняно з дітьми КГ. Окремі з них не розуміли, як може відбуватися телефонна розмова в одному приміщенні; відповідаючи позитивно на запитання по те, чи розмовляють вони телефоном з рідними (в домашніх умовах), дошкільники ЕГ потребували постійного нагадування під час завдання 2.2. щодо утримування телефону біля вушка, стимуляції до постановки запитань. Наведемо приклад таких діалогів (як і в КГ, дітям пропонувалося піти до цирку):

логопед	Володимир К.
<p>дзень, дзень....</p> <p>Добрий день!</p> <p>Як тебе звати? (додаткове питання)</p> <p>Я директор цирку. Хочу тебе запросити в цирк</p> <p>Ти любиш цирк? (додаткове питання)</p> <p>Що тобі подобається найбільше в цирку?</p> <p>Які клоуни твої улюблені?</p> <p>Клоуни люблять з дітками бавитися: кидають м'ячики, просять пострибати.</p> <p>Будеш з ними бавитися?</p> <p>Кого ти візьмеш з собою до цирку?</p> <p>Так, з песиком не можна до цирку; там є багато різних звірів і песик може злякатися.</p> <p>Чекаємо на тебе, Володю! Прийдеш? До побачення!</p>	<p>.....(прийом дзвінка, без символічного „алло”)</p> <p>Да, добрий день</p> <p>Володя</p> <p>.....(пауза)</p> <p>Люблю, я ходив в цирк, і там є тигри</p> <p>Цирк подобається. І багато дітей, треба плекати. А я сміявся, то такі клоуни смішні там.</p> <p>Такі клоуни (показує гримасу комічну)</p> <p>Буду</p> <p>А мама піде зі мною. Мій Тосік (песик) не піде, там його не пустять, бо там тигри великі</p> <p>Добре</p> <p>Так</p> <p>Так</p>
логопед	Олена К.
дзень, дзень....	Альо?

<p>Добрий день!  Як тебе звати? (додаткове питання)  Знаєш, хто я?  Запитай мене, хто я?  (додатково) Скажи в телефон: хто ви?  Я директор цирку. Запрошую тебе в цирк  Ти любиш цирк?  А була колись у цирку?  Що тобі сподобалося в цирку?    Тобі подобаються клоуни?    Клоуни люблять з дітками бавитися: кидають м'ячики, просять пострибати.  Будеш з ними бавитися?  Кого ти візьмеш з собою до цирку?  Візьми свою подругу, добре?  Чекаємо на тебе, Оленко! Прийдеш?  До побачення!</p>	<p>Добрий день  Олена.  Тьотя  Хто я?  Хто ви?  Добре  Не знаю  Так, ще по телевізору цирк є  Подобається. Багато людей, танцюють всі і крутяться, ще вогонь там є і кидають вогонь.  Так. Клоун дуже гарний, має волосся таке ... (показує)    Буду  Не знаю,  Добре  Так  (віддає слухавку)</p>
---	---

В цілому, дошкільники ЕГ здатні брати участь у діалозі, що є можливим за рахунок опанування певного рівня фразового мовлення; але ці діти відзначаються низькою здатністю здатність вступати в діалог, слабкими вміннями підтримувати розмову, відсутністю умінь задавати запитання в діалозі, ініційованому дорослим;

- вивчення монологічного мовлення у дітей ЕГ показало також неоднорідність стану сформованості навичок розповідання відповідно до поставленого завдання (див. рис. 5); ми виявили в цій групі дітей кращі показники монологічного мовлення на матеріалі переказу казки (переважання достатнього рівня – 8 дітей / 72,7%), на матеріалах розповідей за серією сюжетних малюнків та малюнку з розгорнутим сюжетом (достатній та середній рівні; низький – відсутній).



**Рис. 5. Порівняльна характеристика рівнів сформованості монологічного мовлення в умовах різних мовленнєвих задач (ЕГ, у %)**

Як бачимо з графічного представлення результатів дослідження монологічного мовлення у дошкільників ЕГ, усі види монологу доступні цим дітям, у більшості – на середньому рівні. На це вказують показники середнього рівня, які присутні у всіх експериментальних завданнях (3.1 – 3.5.); частина дітей ЕГ продемонстрували володіння на достатньому рівні монологом-переказом (72, 7%), монологом за серією простих сюжетних малюнків (54,5%) та монологом за розширеним сюжетом на малюнку (45,5 %). Разом з цим, у дітей ЕГ окремі види монологічного зв'язного мовлення не були діагностовано як достатній рівень володіння: у розповідях з власного досвіду та описах – нульові показники (див. рис.5).

Якісний аналіз розповідей дошкільників з порушеннями зору дозволив виявити особливості зв'язного мовлення, які пов'язані безпосередньо з порушеннями зору (зокрема, у завданнях з наочністю) та такі, що є наслідком мовленнєвого недорозвитку (див. рис. 2).

Зокрема, переказуючи казку (діти обрали казку „Ріпка”, першу з запропонованих логопедом) (завд. 3.1.), більшість дітей ЕГ послідовно, з



незначною допомогою розповідали сюжет; у переказах були присутні усі персонажі; троє дітей (Кирило З., Сергій З., Вероніка Б.) використовували імена дійових осіб („дід-Петрунько”, „бабка-Марунька”, „пес-Сірко”, „котик-Мурчик” та ін.). Зазначимо, що у Кирила З. наявне заїкання, і симптоми цього порушення проявлялися у переказі; проте, цілісність і образність відтворення казки були збережені. Очевидно, що казку хлопчик знав дуже добре і мав попередній неодноразовий досвід її розповідання.

Нами були також виявлені випадки якісного використання засобів виразності мовлення дітьми з порушеннями зору під час переказу казки відповідно до реплік дійових осіб (Роман Г., Давид Ф., Вікторія Б., Олена К.); відображення голосом, інтонацією кличних фраз (напр., *„йди-но сюди, допоможи”*) та розповідних (напр., *„тягнуть-тягнуть, не можуть витягнути”*), що свідчить про компенсаторну активність слухового сприймання під час первинного засвоєння змісту казки: емоційно насичені фрагменти краще фіксуються у слуховій пам’яті дітей.

Дошкільники з середнім рівнем переказу казки (Єва Л., Олена К.) і низьким (Ксенія Т.) меншою мірою задіювали образність у мовленні; цим дітям також була потрібна допомога – підказки, навідні запитання та текстові репліки. У переказах цих дітей спостерігалися попуски окремих фрагментів та їх перестановки.

В цілому, дошкільникам ЕГ доступні уміння зв’язного переказу знайомого тексту.

Аналіз результатів обстеження у дошкільників ЕГ зв’язного мовлення (розповіді) за серією сюжетних малюнків (завд. 3.2; Дод Б.1.) показав, що малюнкова опора певною мірою скеровує процес послідовної побудови фраз. Хоча на початку виконання завдання ми помітили у кількох дітей хаотичний спосіб розглядання малюнків, після повторення інструкції вони притримувалися правильного їх порядку. Складали речення, загалом, самостійно. У першу чергу діти звертали увагу на об’ємні фрагменти: бабуся

у яскравому вбранні, оранжевий пакет з борошном, плита-духовка, таця з пиріжками. Ця особливість сприймання зображень відобразилась на характері складання речень, напр.: *„бабця ліпить тісто”*, *„бабця закладає тирого в пічку”*, *„бабця показує тиріжки”*. Тобто, як діти КГ, дошкільники з порушеннями зору були схильні до називання базових дій у сюжетах малюнків. Додаткові питання і вказівні жести логопеда, які були спрямовані на окремі деталі малюнків, допомогли краще зорієнтувати дітей у їхньому змісті. Серед додаткових запитань найбільш доцільними виявилися ті, що спонукали подумати дітей про бажання персонажів: *„для чого бабуся місить тісто?”*, *„що вона хоче спекти?”*, *„кого хоче частувати бабуся?”*. Більшість розповідей за серією трьох сюжетних малюнків у дошкільників ЕГ відображали послідовність подій (бабуся місить – бабуся випікає – бабуся пригощає), та ми не спостерігали деталізації сюжетів, не зважаючи на наявність у малюнків окремих елементів (закачані рукава у бабусі, фартушок, дошка для тіста, стіл, деко з пиріжками та ін.). Зокрема, недостатньо відобразився у розповідях сюжет третього малюнку, на якому хлопчик (онук) радіє, дочекавшись пиріжків; вираз обличчя, сякий свідчив про стан хлопчика діти не відзначили. Лише двоє дітей (Роман Г., Володя К.) звернули увагу на іншу деталь цього ж малюнку – *„чаювання”*: *„потім бабця дістала тиріжки і вони чаювали”*, *„хлопчик пив чай з чашки, а бабуся принесла тиріжки”*.

Таким чином, при загальній зв'язності висловлювань та їх логічній послідовності, розповіді залишались спрощеними.

Аналіз розповідей за малюнком з розширеним сюжетом (завд. 3.3.; Додаток Б.2) підтвердив отримані нами попередньо результати: дітей ЕГ з низьким рівнем зв'язного мовлення за цим завданням не було виявлено (див. рис.5); розповіді дітей з середнім та достатнім рівнями відзначалися адекватністю, відображали різні змістові лінії, пов'язані з окремими персонажами (батьки, діти). Як і діти в КГ, дошкільники ЕГ апелювали до

власного досвіду ранкових процедур, пригадуючи що саме здійснюють вранці під час вмивання. Та, порівняно з дітьми КГ, в експериментальній групі всі учасники змішували лінії сюжету, не розкриваючи кожен з них до кінця.

Більше часу потребували діти ЕГ для розглядання малюнку; окремі діти коментували бачене на етапі розглядання (після інструкції: розглянь уважно малюнок). Але, розуміючи обмежені можливості зору цих дітей, під час експерименту ми намагалися не обмежувати час сприймання зображень.

На відміну від дітей з типовим розвитком, дошкільники з порушеннями зору не користувалися вказівними займенниками „тут”, „це” та ін.; в більшості вживали сполучник „і”, вимовляючи його протяжно; вважаємо, що тим самим діти регулювали тривалість розглядання, намагалися перелічувати сприйняті деталі /об’єкти без зайвих пауз, які й заповнювали фонаційним елементом. Ця особливість може вказувати на те, що відбувається процес внутрішнього програмування діяльності, а фонаційний елемент є його зовнішнім відображенням. Всі діти ЕГ правильно визначили локацію (ванна кімната); 9 дітей правильно вказали, що дія відбувається вранці, проте на запитання „Чому так вважаєш? Чому це ранок?” відповіли тільки двоє з них (Артем П., Кирило З.); хлопці зазначили, що „*тато робить зарядку*”, „*тато має гантелі і тренується, зарядку робить*”. У більшості розповідей були присутні речення про ранкові процедури: „*пішли вмиватися в ванну*”, „*ранком встали і треба вже митися*”, „*дівчинка і хлопчик зранку чистить зуби, і миє лице*”. Двоє дітей робили привнесення з власного досвіду, підтверджували правильність дій персонажів малюнку, напр.: „*хлопчик став вмиватися, як я, я йду вмиватися в ванну, і я йду в душ*” (Давид Ф.), „*вони разом вмиваються, а я сама вмиваюся, в мене є дитяча паста і щітка-киця*” (Вероніка Б.). Такі привнесення ми не розцінювали, як помилки, навпаки: задіювання власного досвіду у розповідях свідчить про активне співставлення баченого (сприйнятого на малюнку) з зафіксованим у досвіді,

відбувається співставлення, навіть певною мірою аналіз і прийняття рішення про правильність чи неправильність малюнкових дій.

Дошкільникам ЕГ було властиво приділяти більше уваги об'єктам переднього плану (дівчинка, хлопчик); предмети переднього плану переважно залишалися поза увагою цих дітей (косметичні засоби, вода в крані рушники); але й фігури мами і тата діти зафіксували і відобразили у реченнях; помилки стосувалися змішування назв предметів та дій з предметами: на малюнку „мама з феном”, „тато біля фітбола”, а у дитячих фразах – „мама і щітка”, „тато і м'яч”. Пояснюємо такі помилки труднощами диференційного сприймання деталей/предметів заднього плану, малих за розміром та нечітко зображених. Практично не було у розповідях дітей ЕГ озвучено колір одягу мами (яскравий, фіолетовий – *прим.*), колір татового вбрання; лише троє дітей визначили тип одягу батьків: „піжама”, „костюм на зарядку”, „мама вділа костюм” (Роман Г., Володимир К., Давид Ф.).

Відсутність у розповідях дітей ЕГ окремих, навіть об'ємних, деталей (дзеркало, рушники, душ-кабіна, двері в кімнату) вказує на прив'язку до активних дій живих персонажів сюжету, та з іншого боку виявляє слабкість зорового аналізу, цілісності сприймання та втримування сприйнятих об'єктів /деталей в образній пам'яті.

Тобто, у розповідях нами були виявлені помилки – пропуск деталей, що звузило зміст розповідей. Такі ж недоліки були нами виявлені і у дітей КГ; характер таких помилок пояснюємо спільними причинами: зосередженість дошкільників на персонажах, на процесуальній стороні сюжету (дії). Бажання повторити розповідь у дошкільників ЕГ(як у групі дітей з типовим розвитком) ми не виявили;

- складнішими виявилися завдання 3.4; відсутність наочної опори бентежила дітей ЕГ; вони оглядалися та очікували, що от-от отримають малюнок чи якийсь інший стимул, але це не було передбачено. Пропозиція обрати тему для розповіді („День народження” / „Моя чудова сім'я”/

„Сімейне свято”) довго залишалася без відповіді; фактично діти очікували рішення від дорослого. Тому ми запропонували зупинитися на темі „Моя чудова сім’я”.

Двоє дітей (Єва Л., Кенія Т.) продемонстрували низький рівень розповіді з власного досвіду; їм була потрібна постійна допомога (запитання. Початок фраз); утворені ними окремі речення були лексично збідненими та стереотипними; виразно проявлялися аграматизми. Розповіді інших дітей (з середнім рівнем – 81,8%) були адекватними, більш змістовними; але й цим дітям надавалась допомога. Самостійність у цих дітей була низька; на початку проявлялася більшою мірою і за кілька речень згасала. Троє дітей вкладали у розповіді про сім’ю батьківські обіцянки до них: „моя мама казала, що купить мені Барбі” (Вікторія Л.), „я просила і мама поведе мене в басейн” (Вероніка Б.), „мама з татом мені на море обіцяли” (Сергій З.); такі привнесення можуть свідчити про недостатнє задоволення потреб дітей з боку батьків, оскільки при найменшій нагоді діти нагадують про них.

В цілому розповіді дітей ЕГ за власним досвідом були нетривалі, в середньому по 4-5 речень, які обмежувалися називанням членів сімей, домашніх улюбленців, роду занять батьків та домашніх дій;

- завдання щодо опису предметного малюнку (завд. 3.5.; Дод. Б.3) було складним для дітей ЕГ; нами не було виявлено високого рівня сформованості умінь складати описові розповіді; середній рівень про демонстрували 63,6% дітей; низький – 36% дітей ЕГ. Наголосимо, що це найвищий показник низького рівня з усіх запропонованих дітям експериментальних завдань. Дітям були запропоновані з малюнки у такій послідовності: півник – їжак – грибочок; додамо, що найяскравішим був півник, але вибір дошкільників ЕГ припав на грибок. Пояснюємо це першим останнім місцем „грибочка” у ряду малюнків; він розташовувався по праву руку, а оскільки усі досліджувані були праворукими дітьми, такий вибір міг бути підпорядкований ведучій руці. Яскравий півник не привернув достатньої уваги дітей ЕГ; хоча час на

розглядання малюнків був достатній, й до того ж діти знали характерні особливості півника (відповідно до програмних вимог), вони не скористалися цією можливістю.

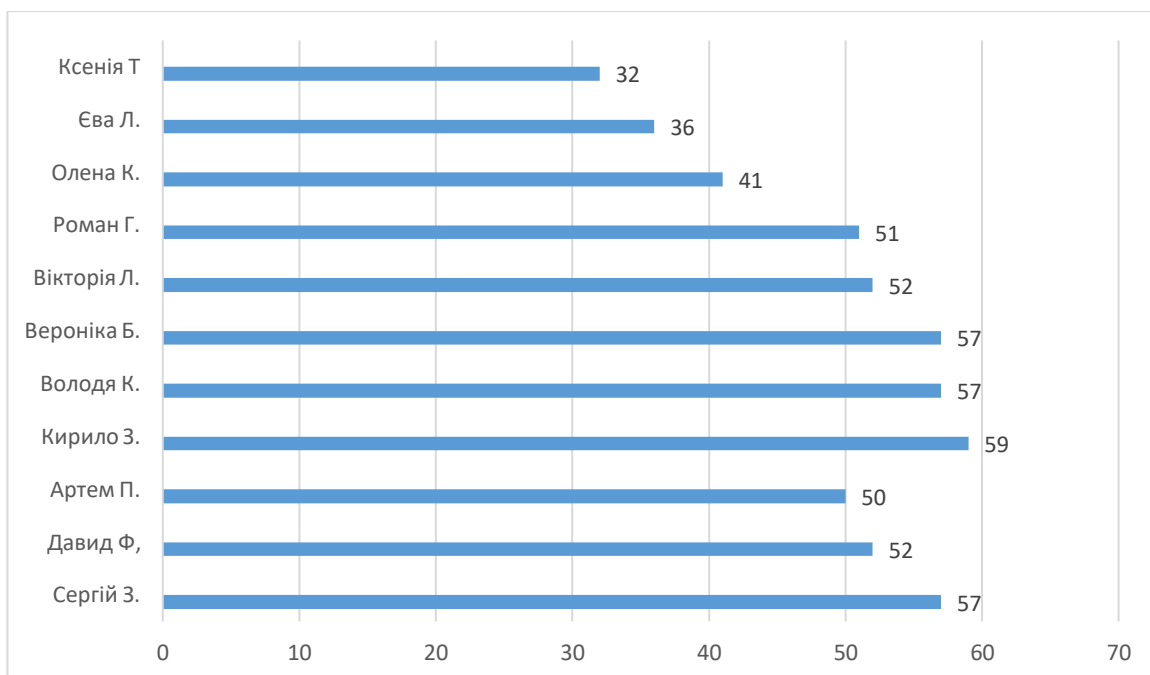
Якісна оцінка розповідей-описів дітей ЕГ виявила ряд недоліків, зокрема: малоінформативність, перелічувальний характер замість опису деталей, спрощеність синтаксичних конструкцій та низьку емоційність, інколи – її повну відсутність. Допомога у вигляді запитань залишалась безрезультатною. Наведемо приклади розповідей-описів дітей з низьким рівнем за завданням 3.5:

*„це я знаю.. це мухомор... поганий мухомор...ось така шляпка (показ на малюнку). І ще отут росте..(прим. – зелена травичка)”* (Олена К.);

*„грибок такий, росте в лісі...я такий бачив, в мене дома книжка...а то шляпа червона на нозі... малювали таке, треба фарби і малювати грибочок ”* (Вероніка Б.).

Дещо кращими виявилися розповіді дітей з середнім рівнем, ці діти ефективно приймали допомогу (підказки, навідні питання); у розповідях цих дітей були присутні основні характеристики малюнку. Зокрема, загальна назва, частини та колір, ознака отруйності. Наприклад, розповідь Кирила З.: *„це гриб...мухоморчик... в нього червона шляпка, а ще в нього біла ножка...і білі плями на шапці...не можна його їсти...”*

Узагальнення кількісних показників виконання завдань констатувального дослідження дошкільниками ЕГ зазначимо, що діагностований стан сформованості у них зв'язного мовлення не відповідає заявленим у науково-методичній літературі нормам (Р.І., п.1.2.), і потребує проведення спеціальної розвиткової роботи. Порівняльна характеристика кількісних показників за результатами констатувального дослідження в КГ подано на рис. 6.



***Рис. 6. Кількісні показники стану сформованості зв'язного мовлення в ЕГ (в балах)***

Визначені нами межі достатнього рівня сформованості зв'язного мовлення згідно зі сформованими критеріями кількісного оцінювання результатів констатувального експерименту становлять 57 – 79 балів; середнього – 45-58 балів; низького – 44 бали і менше. З рисунка видно, що показники високого рівня у дітей ЕГ знаходяться на його нижній межі.

### РОЗДІЛ 3

## МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пізнавальна діяльність здійснює перетворюючу вагомий вплив на розвиток мовлення дитини. Правильно сформований чуттєвий досвід дітей, активізовані пізнавальні потреби, організоване сприймання як базовий пізнавальний процес створюються сприятливий ґрунт для вдосконалення мовлення в цілому та зв'язних форм мовленнєвої діяльності, зокрема. Адже результатом пізнавальної діяльності є не лише засвоєний досвід, а в першу чергу засвоєна інформація, що передбачає діяльність мовленнєвих процесів.

Згідно з теоріями пізнавальної діяльності, першоджерелом пізнання є сприйняття, а роль збудника для його відтворення виконує словесний подразник. Сучасна тифлопедагогіка приходиться до висновку, що вербалізм мови і формалізм словесних позначень, такий характерний для людей з вадами зору, може бути значною мірою подоланий шляхом корекційної роботи, спрямованої на збагачення і конкретизацію мови.

Це може бути досягнуто в результаті розширення чуттєвого і практичного досвіду, вербалізації та конкретизації чуттєвих даних, введення сформованих уявлень і відповідних або словесних позначень в більш широку систему комунікативних зв'язків і відносин в умовах освітньо-корекційного процесу.

При цьому важливу роль відіграє систематична робота з уточнення та поглиблення розуміння значень слів, використання різних словосполучень і наочних засобів у навчанні.



У розробленні методичного забезпечення логопедичної роботи з розвитку й удосконалення зв'язного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору та мовлення ми керувались наступними положеннями:

1. Засвоєння слів у їх різноманітному значенні найлегше здійснюється у практичній діяльності дитини, де виразно розкриваються істотні ознаки і просторові властивості предметів.

2. Для дітей старшого дошкільного віку доступні уміння з регуляції сили голосу, темпу мовлення, використання інтонацій питання, радості, подиву тощо, що є важливим для реалізації зв'язного діалогічного і монологічного мовлення.

3. У старшому дошкільному віці завершується етап засвоєння граматичної системи мови; у дітей виробляється критичне ставлення до граматичних помилок, уміння контролювати свою мову.

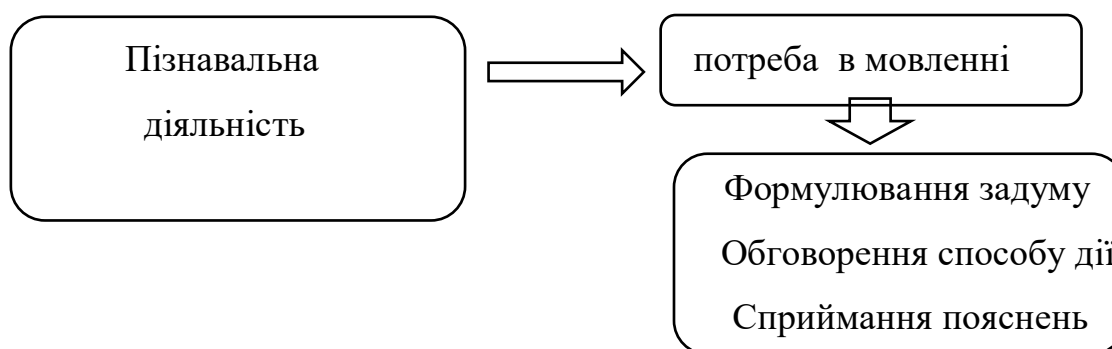
Найбільш яскравою характеристикою мовлення дітей 6-го року є активне засвоєння різних типів текстів (поряд з переказами, які формуються дещо раніше, розвиваються розповіді за малюнками, розповіді про життя, розповіді-описи, роздуми).

Відповідно, у роботі зі старшими дошкільниками з порушеннями зору необхідно застосування спеціальних прийомів роботи з формування та вдосконалення зв'язних форм мовлення.

4. Для реалізації дітьми діалогічної та монологічної зв'язного мовлення необхідний значний запас слів, як у кількісному, так і в якісному відношеннях. Зокрема, володіння різними лексичними категоріями (іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками), лексико-семантичними значеннями синонімії, антонімії, багатозначності та ін.

Пізнавальна діяльність, коли дитина занурюється у дослідження ознак, властивостей предметів чи явищ, містить широкі корекційно-розвиткові можливості для накопичення і закріплення відповідної лексики.

5. Засвоєння зв'язного мовлення дитиною-дошкільником відбувається на тлі безпосередньої комунікації з дорослим, у активній мовленнєвій взаємодії з ним. Динаміка засвоєння зв'язного у дошкільників обумовлена різними видами пізнавальної діяльності (рис. 7).



**Рис.7. Схема зв'язку пізнавальної діяльності та мовлення**

6. Для дошкільників з порушеннями зору необхідне раннє включення в пізнавальну діяльність, що створює сприятливі умови для корекції і компенсації у них порушених функцій, зокрема мовлення.

7. У процесі пізнавальної діяльності стає можливим наповнення словесних понять конкретним змістом, закріплення за словом конкретних образів. Для дошкільників з порушеннями зору та недорозвитком мовлення інтеграція таких напрямків корекційної роботи, як розвиток пізнавальної діяльності та розвиток мовленнєвих умінь зв'язного мовлення дозволить формувати мовні уміння на смисловій основі, позбавить вербального формалізму.

8. У площині пізнаваної діяльності містяться потужні мотиви для діяльності мовленнєвої: на рецептивному рівні, мнестичному, комунікативному, експресивно-мовленнєвому (табл. 2):

Таблиця 2

**Обґрунтування мовленнєвих мотивів на різних рівнях з здійснення мовленнєвої діяльності у процесі пізнавальної**

<i>рівні мовленнєвої діяльності</i>	<i>мовленнєві мотиви</i>
Рецептивний рівень	сприймання мовленнєвої інформації
	сприймання інструкцій, правил
Мнестичний рівень	запам'ятання мовленнєвої інформації
	запам'ятання інструкцій, правил
	засвоєння мовних шаблонів
Комунікативний рівень	вміння задати питання
	вміння підпорядкуватися правилам
Експресивно-мовленнєвий рівень	називання і пояснення
	формулювання думки
	аргументування, доведення думки
	міркування
	розповідання про результати діяльності

**Методичні рекомендації**

**з розвитку зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору та мовлення у процесі пізнавальної діяльності**

1. Для розвитку зв'язного мовлення оптимальними є такі види пізнавальної діяльності дошкільників за джерелом отримання нової інформації: активне слухання, розповідання, переказування (способи роботи з текстовою інформацією); предметно-практичні дії; експериментування, моделювання (способи дій з предметами); обстеження, спостереження, розглядання, сортування (способи роботи реальними об'єктами).

2. У процесі пізнавальної діяльності вдосконалюються вміння сприймати і продукувати зв'язні висловлювання через: слухання роз'яснень і вказівок формі висловлювань; відтворення роз'яснень і вказівок у власних розповідях

3. Серед методів пізнавальної діяльності найбільш значимими для проведення паралельної роботи з розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями зору будуть *безпосередні* та *опосередковані* методи.

**Безпосередні** – передбачають прямий контакт дитини з конкретними реальними предметами та об'єктами. Адже предмети та об'єкти реальної дійсності впливають на дитину без посередника, що й дало назву цій групі методів – безпосередні. Наприклад, спостереження за живими об'єктами, малювання з натури, праця у природі, дослідження природних явищ тощо. В основу цих методів покладений чуттєвий досвід дитини, її здатність використовувати збережені органи чуття.

До цієї групи методів можна віднести наступні: спостереження, розглядання предметів чи об'єктів, екскурсії, екскурсії-огляди, бесіди, дидактичні ігри та вправи з реальними предметами, розглядання зображень предметів, картин у поєднанні з бесідою про них.

Зазначена група методів надає дитині можливість зустрітися з реальним, існуючим зараз, предметом або об'єктом, що викликає у неї відчуття того справжнього, що не завжди відразу вимагає пояснення, опису, пошуку аналогій, бо постає перед дитиною у всій повноті, виразності, об'ємності. Тому педагог, застосовуючи безпосередні методи, частіше вдається до характеристики дитячих та власних відчуттів, вражень, емоцій, станів тощо.

**Опосередковані** – характеризують, передають якості предметів, об'єктів за умови наявності у дітей попереднього про них чуттєвого досвіду, коли вже раніш були використані безпосередні методи. Передача

відбувається через посередників, якими є слово, музика, зображення (площинне чи об'ємне) тощо.

До цієї групи методів відносяться: розповідь, бесіда з пригадуванням реальних якостей предметів, подій; читання фольклорних та літературних творів, заучування віршів; складання розповідей, дидактичні ігри та вправи з використанням слів, муляжів, макетів, картин і малюнків; розглядання репродукцій з картин та бесіди за ними; перегляд мультфільмів, кінофільмів з наступною бесідою за їх змістом, перегляд театралізованих вистав та ін.

Розглядання картини і бесіда за її змістом містяться в обох групах методів. Різниця в тому, що саме розглядається – оригінал чи репродукція з картини.

Наприклад, педагог має на меті систематизувати уявлення дітей (у формі бесіди чи створення розповіді) про основні ознаки сезону, життя тваринного чи рослинного світу на основі попереднього досвіду. Емоційна та образна пам'ять активізуються завдяки використанню картин, які є посередниками між дитиною і реальними явищами чи об'єктами природи, які на цей момент можуть бути відсутні.

Кожний із цих методів може виступати або самостійним заняттям, або частиною заняття із навчання дітей українського мовлення, прилучення їх до української національної культури.

4. Ураховуючи особливості зорового сприймання дітей зі складними порушеннями зору, фокус пізнавальної діяльності цих дітей потрібно зміщувати на ті збережені аналізаторні функції. Відповідно, для дошкільників з порушеннями зору дієвими способами пізнавальної діяльності з позицій їх зв'язку зі зв'язним мовленням будуть **активне слухання** та **розповідання**:

- у процесі *активного слухання* дитина налаштовується дорослим на цілісне засвоєння інформаційних повідомлень; виразне мовлення і фонаційно-інтонаційне оформлення висловлювань дорослим зумовлює

активізацію акустичних відчуттів, що позитивного позначається на розвитку мовленнєвої уваги дітей, їх мовленнєвої пам'яті, на засвоєння норм усного мовлення на рівнях вимови та структурування (лексичного, граматичного, синтаксичного);

- у процес розповідання дитина відтворює попередньо сприйняті зразки мовних конструкцій, при цьому здійснює інтелектуальні дії з відображення реальної дійсності шляхом переробки та комбінування уявлень про неї; розповідання має позитивний вплив на розвиток вольових зусиль та спостережливості за розгортанням думки, а також організує уяву, мислення, пам'ять.

Пізнавальна складова активного слухання і розповідання для дитини-дошкільника з порушеннями зору полягає у використанні засобів тактильного підкріплення (напр., об'ємні фігури, муляжі; сенсорні рельєфні картини та ін.), на основі чого відбуваються ці способи пізнавальної діяльності та створюються додаткові можливості для активації зв'язного мовлення у дошкільників (табл.3).

**Таблиця 3**

**Зв'язок мовленнєвих дій та способів пізнавальної діяльності**

<i>Спосіб пізнавальної діяльності</i>	<i>Мовленнєві дії</i>
Активне слухання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- визначення комунікативного завдання мовця;</li> <li>- складання висловлювань з урахуванням особливостей адресата;</li> <li>- складання плану розповіді за картиною;</li> <li>- складання розповіді за спостереженнями;</li> <li>- складання розповіді з використанням візуальних опор;</li> <li>- складання розповіді за заданим закінченням;</li> <li>- складання діалогів до серії картинок; та ін.</li> </ul>
Розповідання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- виділення основної інформації на слух;</li> <li>- визначення важливості інформації;</li> <li>- формулювання уточнювальних запитань до</li> </ul>

	змісту почутого; - вираження згоди та незгоди з почутим; - перефразування почутого; - виклад власної думки про почуте; та ін.
--	--

5. Ефективним засобом формування діалогічного мовлення є **прийом словесних доручень**. Доручення спонукають дитину до спілкування з однолітками та дорослими і можуть стосуватися різної діяльності; під час застосування цього прийому дитина усвідомлює способи мовленнєвих дій.

Методика застосування прийому: логопед подає зразок виконання доручення: „Сашко, підійди, будь ласка, до Ірини Миколаївни та попроси її винести кошик з іграшками на ігрову площадку”; потім перевіряє, наскільки дитина зрозуміла зміст доручення: „Коли ти підійдеш до неї, як ти скажеш? Якщо вона відповість тобі, то ... Що ти будеш казати?”.

Після виконання доручення дитина подає звіт: логопед демонструє зацікавленість, пропонує розповісти, як усе відбувалося, в особах відтворити діалог: „Сашко, розкажи, як ти поговорив з Іриною Миколаївною. Коли ти підійшов, що вона робила, що ти їй сказав, що вона відповіла? От бачиш, як важливо лагідно, культурно попросити. Ти молодець. Дякую”.

6. Для розвитку діалогічного мовлення сприяє **прийом створення спеціальних мовленнєвих ситуацій**, які спрямовані на розвиток уміння домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримувати правила мовленнєвого етикету, виказувати співчуття, доводити свою точку зору. Для застосування цього прийому можна користуватися наочністю, наприклад, спеціально дібраними сюжетними малюнками або серією малюнків. Дитині пропонується програти віртуальний діалог між персонажами, зображеними на малюнку.

Інший варіант – відтворення реальної ситуації, у якій дитині запропоновано зайняти певну позицію. Спочатку логопед з дитиною

обговорюють сюжет, (наприклад, діти знайомляться з новенькою дівчинкою, яка вперше прийшла до дитячого садочка), тощо.

У процесі розігрування мовленнєвої ситуації, якщо дитина не може самостійно виконати завдання, вихователь допомагає навідними запитаннями, вказівками, пропонує власні варіанти як зразок дії.

7. Для розвитку монологічного мовлення у дошкільників з порушеннями зору є корисним **прийом супровідного мовлення**, коли логопед починає фразу, а дитина її продовжує і закінчує:

„Одного разу ... (демонструється малюнок, на якому зайчик гризе моркву) зайчик гриз моркву. Морква була така ... (мімікою показує задоволення) смачна”. Переваги супровідного мовлення виявляються в тому, що незалежно від ступеня підготовленості дитини, рівня її зв'язного мовлення, результат складання розповіді за малюнком завжди буде позитивним, що викликатиме у дитини почуття успішності, бажання придумувати далі.

Важливо, щоб мовленнєва допомога логопеда була лише фоном, ланцюжком, що допомагає поєднати окремі слова у зв'язні речення, судження, не гальмувала дитячої ініціативи, спонукала до самостійності. складання розповідей бажано супроводжувати предметними діями.

8. Дієвими для розвитку та корекції зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору є способи роботи з реальними об'єктами, предметами, зображеннями: *обстеження, спостереження, розглядання, сортування* та ін. Ураховуючи методичні рекомендації до організації пізнавальної діяльності дошкільників з зоровою депривацією, ми сформуваємо перелік зразків мовних структур (табл.4);

#### Таблиця 4

#### Приклади схем-зразків зв'язних висловлювань, обумовлених пізнавальними завданнями



<i>Рекомендації з розвитку зв'язного мовлення під час організації пізнавальної діяльності</i>	<i>Мовленнєві уміння з утворення зв'язних висловлювань, які активуються під час реалізації рекомендацій</i>
стимуляція до висловлювання власних міркувань, думок	Опрацювання мовних кліше зв'язних висловлювань для оформлення думки, міркування: напр., „Я думаю, що...”; „Я хочу зробити...”; „Я можу виконати...”; „Він так вчинив/сказав/зробив, тому що...”
стимуляція до словесного опису плану виконання завдань	Формування кількох речень у чітко визначеній послідовності: напр., „Спочатку візьмемо... і покладемо на ...”, „Потім зробимо...”, „Після цього можемо виконати...”
уточнення понять та уявлень, позначених словом	Опрацювання зразків пояснювальних синтаксичних конструкцій: напр., „Кумедний означає смішний...”. Або: „Мій песик смішний, дуже потішний, веселий, тому він кумедний”

У поданому переліку зразки мовних структур співвідносяться з пізнавальним діями та одночасно є прийомами формування у дітей умінь будувати зв'язні висловлювання.

9. Ефективність роботи з розвитку зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору залежить від вивчення стану пізнавальної діяльності у цих дітей та від доцільного вибору видів і способів здійснюваних дітьми видів пізнаваної діяльності.

Для цього логопедові доречно вжити ряд заходів:

9.1. провести опитування педагогічного персоналу (вихователів) щодо пізнавальної діяльності дітей та кола їх пізнавальних інтересів;

9.2. провести опитування з батьками дітей щодо здійснюваної дітьми пізнавальної діяльності (самостійно та за участю батьків) в домашніх умовах;

9.3. провести опосередковане спостереження за пізнавальною активністю дітей в закладі ( див. табл. 5).

*Зміст опитувальника для педагогічних працівників*

- Чи активно діти включаються у пізнавальну діяльність на занятті?



експериментування					часті відволікання						
спостереження					втрата інтересу						
слухання					зацікавленість, емоційність						
пізнавальні запитання					адекватні коментарі						
сортування					негативні емоції від помилки						
практичні дії					комунікація з іншими						
розповідання					здатність просити допомогу						

Таким чином, обґрунтовані та розроблені нами методичні рекомендації ураховують результати вивчення стану сформованості зв'язного мовлення у старших дошкільників зі складними порушеннями зору (Р.П., п 2.2.) та передбачають інтеграцію різних форм, методів та прийомів роботи з розвитку у дошкільників з порушеннями зору зв'язного мовлення та пізнавальної діяльності.

Дотримання логопедами розроблених нами в рамках дослідження методичних рекомендацій забезпечить послідовний розвиток діалогічної та монологічної форм зв'язного мовлення у дітей зоровою депривацією через підвищення у них пізнавальної активності шляхом безпосереднього впливу на внутрішні передумови її формування засобами пізнавальної діяльності.

## ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження було зроблено такі висновки і узагальнення.

1. Аналіз наукових і методичних джерел виявив, що здатність дитини зв'язно висловлюватись, логічно передавати інформацію, граматично правильно оформлювати висловлювання, відтворювати адекватні лексико-сміслові зв'язки, забезпечує низку важливих функцій, головна з яких – комунікативна. Динаміка зв'язного мовлення дитини спостерігається на фоні активної комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дорослим та обумовлена різними видами пізнавальної діяльності.

Зв'язне мовлення є вербальним продуктом мовленнєво-розумової діяльності індивіда; воно має дві форми реалізації: діалог; монолог. Кожна форма характеризується лінгвістичними, психологічними ознаками та специфікою комунікативної спрямованості; структурною цілісністю, завершеністю та цілеспрямованістю. У структурі зв'язного мовлення виділяють діяльнісний і особистісний компоненти.

Діти з нормотиповим розвитком опановують форми зв'язного мовлення послідовно, з третього року життя – діалогічну, на четвертому – шостому роках засвоюють монологічну: переказ, розповідь, опис.

Діти з порушеннями зору, внаслідок зниженої взаємодії з навколишнім під час практичної діяльності, відзначаються специфікою мовленнєвого розвитку та його специфікою. Зорова депривація спричиняє порушення сенсорної обробки об'єктів навколишнього, наслідком чого порушення процесу мовленнєвого опосередкування дійсності. Цим дітям властива низька мовленнєва мотивація, труднощі у розумінні лексичних значень, помилки у вербалізації уявлень про навколишнє, труднощі засвоєння зв'язного мовлення. Недоліки розвитку мовлення у дітей з порушеннями зору, зокрема зв'язного, можуть бути наслідком неправильного мовленнєвого

виховання, при якому мовленнєва інформація подається спрощено та недостатньою увагою до розвитку пізнавальної діяльності цих дітей.

2. Розвиток зв'язного мовлення пов'язаний з розвитком пізнавальної діяльності; її регулятором для дошкільника є переважно власні інтереси щодо отримання інформації про навколишнє. За джерелом інформації виділяють три групи видів пізнавальної діяльності: робота з реальними предметами, виконувані дії, робота з текстами. Відповідно до видів виділяють способи пізнавальної діяльності: обстеження, спостереження, розглядання, сортування; спосіб дій (імітація, наслідування, предметно-практична дія, експериментування, моделювання); активне слухання, розповідання, переказування. Останні пов'язані з фразовим мовленням, яке є основою зв'язного мовлення.

На основі аналізу наукової літератури було визначено, для розвитку уваги до мовлення у дошкільників з порушеннями зору та вдосконалення у них зв'язного мовлення важливим є правильно організоване пізнавальне середовище, яке формуватиме активне пізнавальне ставлення до навколишнього та активне ставлення до мовлення, як регулятора пізнавальної діяльності.

3. Проведено експериментальне вивчення стану сформованості зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору. Сформовано методику, яка була спрямована на вивчення фразового мовлення, діалогічного та монологічного видів зв'язного мовлення. Діагностичними завданнями визначено: складання речень за малюнком; складання речень за серією малюнків; бесіду; переказ знайомого тексту; розповідь за серією сюжетних малюнків; розповідь за малюнком з розширеним сюжетом розповідь з власного досвіду та опису. Констатовано: достатній рівень сформованості зв'язного мовлення у 75% дітей з нормотиповим розвитком та у 36,4% дітей з порушеннями зору; середній рівень – у 25 % дітей з

нормотиповим розвитком та у 36,4 % дітей з порушеннями зору; низький рівень виявлено тільки у дітей з порушеннями зору (27,3%).

Дошкільники з типовим розвитком (КГ) є мовленнєво активними, адекватно розуміють зміст завдань, ініціативні у бесідах. Досліджено наявність у дітей КГ достатніх умінь утворювати прості речення, певні труднощі утворення складних речень; здатність підтримувати розмову та розгортати діалог; сформовані уміння переказу знайомої казки та складання адекватної, інформативної розповіді за розширеним сюжетом. Розповіді з власного досвіду та описи дітям з типовим розвитком давалися важче; проявлялася напруга, пов'язана з пригадуванням. Незначна допомога сприяла динаміці розповідання. Ми відзначили, що діти з типовим розвитком в цілому використовують адекватну лексику, варіативні граматичні засоби та правильно оформлюють розгорнуті зв'язні висловлювання.

Дошкільники з порушеним зором (ЕГ) виявили слабшу активність, порівняно з дітьми КГ, як у мовленнєвому відношенні, так і в роботі з наочністю. Потребували більшої допомоги, ніж діти КГ; активність проявлялась у вигляді уточнюючих запитань; мовленнєва ініціатива суттєво знижена. Фразові уміння доступні на рівні простих речень; складні конструкції викликають труднощі, як пов'язані передусім з труднощами використання сполучників сурядного і підрядного зв'язку. Складання простих речень до серії предметних малюнків ускладнювалося труднощами втримання послідовності у сприйманні малюнків. Фразове діалогічне мовлення є складним для дітей ЕГ; присутні позаконтекстні та спрощені відповіді-репліки. Здатність вступати в діалог знижена; уміння підтримувати розмову сформовані недостатньо. Більш доступні уміння зв'язного переказу знайомого тексту та уміння складати розповідь за серією простих сюжетних малюнків. Проте, не виявлено деталізації сюжетів.

Дошкільникам з порушеннями зору була доступною розповідь за розширеним сюжетом; діти адекватно передавали зміст, відображали усі

змістові лінії, пов'язували малюнковий сюжет з власним досвідом. Помилки учасники змішували ліній сюжету, недостатньому розкритті кожної з них. Розповідь без візуального підкріплення та опис виявилися найскладнішими формами мовлення для дітей з порушеннями зору.

4. Враховано виявлені особливості зв'язного мовлення у дошкільників з порушеннями зору під час розроблення методичних матеріалів для формування та вдосконалення у них зв'язних форм мовлення. Обґрунтовано і розроблено методичне забезпечення, яке вміщує матеріали для логопеда (теоретичні положення, методичні рекомендації, схему зв'язку між пізнавальною діяльністю та мовленнєвою; три методичні таблиці) та для батьків і вихователів (два опитувальники, протокол опосередкованого спостереження за пізнавальною та мовленнєвою діяльністю дітей). Вихідним положенням розробленого нами методичного забезпечення є положення про обумовленість процесу засвоєння дошкільниками зв'язного мовлення різними видами пізнавальної діяльності.

Визначено групу методів і прийомів пізнавальної діяльності, які найбільш значимі для розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями зору: це безпосередні та опосередковані методи пізнавальної діяльності; прийоми активного слухання та розповідання, словесних доручень, створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, прийом супровідного мовлення.

Запропоновано залучати вихователів, батьків дітей з порушеннями зору до вивчення особливостей прояву пізнавальної діяльності з метою вибору доцільних її видів для розвитку зв'язного мовлення у дітей.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів заявленої проблеми. Перспективою дослідження вважаємо розроблення і апробація практичних матеріалів (комплексів вправ, конспектів занять) з розвитку зв'язного мовлення у дошкільників у процесі пізнавальної діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрасян А.Л. Специфика познавательной деятельности детей с нарушениями зрения. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*: зб. наук. пр. Вип.7-8. Одеса, 2003. С.112–117.
2. Андрасян А. Музично-дидактичні ігри як засіб корекції пізнавальної діяльності дітей з вадами зору. *Наука і освіта*. № 5-6. 2003. С.139–140
3. Бабич Н. М. Методика дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Вип. 6. Київ, 2014. С. 25–29.
4. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавн. Дім „Слово”, 2006. 218 с.
5. Богуш А. М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2008. 256 с.
6. Богуш А. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: Підручник. Київ : Видавничий Дім „Слово”, 2008. С. 117–193.
7. Белова О. Б. Белова О.Б. Теоретичне обґрунтування мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2021. С.89–98.
8. Вавіна Л. С. Концептуальні основи системи освіти осіб з глибокими вадами зору. *Дефектологія*. 1996. № 1. С. 38–40.



9. Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна модель специфічного компонента змісту освіти учнів з глибокими порушеннями зору. *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 11–14.

10. Вавіна Л.С. Мовленнєво-комунікативний розвиток особистості молодших школярів з важкими порушеннями зору на уроках української мови. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб.* Вип. 8. Т. II. Запоріжжя, 2006. С. 98–102.

11. Вавіна Л. С., Ремажевська В. М. Розвиваємо у дитини вміння бачити : Від народження до 6 років : Поради батькам. Київ : Літера ЛТД, 2008. 128 с.

12. Вавіна Л.С. Розвиток у молодших школярів з глибокими порушеннями зору життєво важливих навичок мовленнєвої діяльності засобами вивчення рідної мови і літератури. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : Зб. наук. пр./* за ред. Т. І. Сущенко. Київ – Запоріжжя. 2005. Вип. 36. С. 142–150.

13. Вавіна Л.С. Структура та корекційна спрямованість стандарту освіти для осіб із порушеннями зору (дошкільна та початкова ланка). *Дефектологія*. 2000. № 3. С. 2–6.

14. Вавіна Л.С. Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору : навч.-метод. посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2015. 127 с.

15. Вавіна Л.С. Концептуальні підходи до реалізації змісту дошкільної освіти дітей з порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. №3 (67). С. 4-9; №4 (68). С. 4-9.

16. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

17. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: Навч.-метод. посіб. Київ : Вид. Л. Галіцина, 2006. 119 с.

18. Гайван Т.Я., Макарова С.М. Логопедична робота з дітьми з

загальним недорозвитком мовлення III рівня : Комплекс матеріалів для логопедичних занять. Харків. Веста : «Ранок», 2008.

19. Гудим І. М. Розвиток пізнавальної компетентності дошкільників з порушеннями зору : навч.-метод. посіб. / І. М. Гудим – К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – Режим доступу : <http://www.ispukr.org.ua>

20. Дегтяренко Т.М. Комплексний підхід до організації корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі для дітей зі зниженим зором. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи в спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: Науковий світ , 2004. С. 77–80.*

21. Дегтяренко Т.М. Корекційна спрямованість навчально-виховного процесу в спеціальних закладах освіти для дітей з вадами зору : метод. реком. Суми, 2001. 15 с.

22. Дегтяренко Т.М. Ігри з розвитку зорового сприймання як засіб корекції та активізації пізнавальної діяльності слабозорих дошкільників. *Педагогічні науки: Зб. наук. праць Сумського ДПУ ім. А.С.Макаренка. Суми, 2001. С.326–333.*

23. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних навчальних закладах з особливими потребами : навчальний посібник. Суми : ВТД “Університецька книга”, 2008. 302 с.

24. Дегтяренко Т.М. Система корекційно-реабілітаційної роботи з дошкільниками з особливими освітніми потребами (1991-2008 рр.) : навчально- методичний посібник. Ч.1. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2022. 232 с.

25. Дивитися і бачити: путівник для дітей з порушеннями зору : навч.-метод. посіб. / упор. Калініченко І.О. Полтава : ПОІППО, 2016. 88 с.

26. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

27. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання,

виховання : зб. наук. праць / За ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Педагогічна думка, 2012. Вип. 3. 130 с.

28. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

29. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.- метод. зб.* Вип. 8. Київ : Наук. світ, 2006. С. 8--88.

30. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. Київ: НМЦВО, 2003. 320 с.

31. Кобильченко В.В. Корекція психосоціального розвитку учнів 1-4 класів з вадами зору. Наук.-метод. посіб. Київ : Актуальна освіта, 2005. 150 с.

32. Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. *Дефектологія*. 1999. № 4. С. 2–8.

33. Кобильченко В. В. Психологічна допомога дітям з порушеннями зору в дошкільному віці : *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна*. Вип. 7 / за ред О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП. Мошинський В. С., 2007. С. 275–278

34. Коломеєць Л.М. Логопедичний супровід дітей з порушеннями зору. *Вісник КіПНУ імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія.* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. 5. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. С. 179–185.

35. Концепція дошкільної освіти в Україні. Київ : Освіта, 1993. 16 с.

36. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ : Стилос, 2000. 336 с.

37. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : Монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.

38. Колупаєва А.А. Проблеми соціальної освіти дітей з особливими потребами в Україні. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки* : зб. наук. праць. Вип. 2. / відповід. ред. Синьова Є.П. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. С. 92–97.

39. Костенко Т.М. Соціально-психологічні умови забезпечення пізнавальної активності слабозорих дошкільників. *Дефектологія*. 2012. № 3. С. 27-31.

40. Костенко Т.П. Психологічний супровід навчально-виховного процесу в спеціальному дошкільному закладі: шляхи реалізації, завдання, принципи, суб'єкти впливу. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. збірн.* Вип 11. Київ : Науковий світ, 2005. С.135–139.

41. Костенко Т.П. Базові аспекти психологічного супроводу дошкільників в умовах інклюзивного середовища. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.:* Вип 12. Київ, 2010.С. 153–163.

42. Костенко Т.М. *Забезпечення умов розвитку та формування пізнавальної активності дітей з порушеннями зору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2012, 2 (3). С. 98–107.

43. Костенко Т.М. *Пізнавальна активність як показник різнобічного розвитку дітей з порушенням зору. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання.* 2010, 1 (1). С. 80–88.

44. Костенко Т.М. *Пізнавальна активність як показник всебічного розвитку дітей з порушеннями зору. Дитина із сенсорними порушеннями.* 2011, 1 (2). С. 70-77.

45. Костенко Т.М. *Психолого-педагогічна взаємодія як умова розвитку пізнавальної активності слабозорих дошкільників. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2011, 2.С. 98–106.

46. Костенко Т.М. *Формування пізнавальної активності у слабозорих дошкільників. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2013, 2 (4). С. 180–190.

47. Костенко Т.М., Гудим І.М. *Навчання дітей із порушеннями зору : навч.-метод. посіб.* Харків : «Ранок», 2019. 184 с.

48. Костенко Т.М., Гудим І.М., Легкий О.М., Кондратенко С.В. *Особливості стандартизації змісту освіти дітей з порушеннями зору: навч.-метод. посіб.* Київ : ФОП Симоненко О.І., 2019. 180 с.

49. Костенко Т.М., Кобильченко В.В., Довгопола К.С. *Особистісно-орієнтовані технології навчання дітей з порушеннями зору в загальноосвітньому просторі. Навч.-метод. посібник.* Київ: Наукова думка, 2006. 280 с.

50. Конопляста С. Ю., Сак Т.В. *Логопсихологія: навч. посіб.* Київ : Знання, 2009. 293 с.

51. Конопляста С. Ю., Любовецька В. О. *Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами зору. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 24. С. 138–141.

52. Крутій К. Л. *Формування граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку.* Запоріжжя, 2004. 390 с.

53. Люблінська Г.О. *Дитяча психологія : навч.посіб.* Київ: Вища школа, 1974. 356 с.

54. Мартиненко І.В. *Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення : монографія.* Київ: ДІА, 2016. 307 с.

55. Малюхова Н.І. Компенсаторні можливості розвитку слабозорих розумово відсталих дітей в процесі пізнання довкілля. *Дефектологія*. 2004. № 4. С.26–28

56. Малюхова Н.І. Соціально-побутове орієнтування як засіб соціальної адаптації осіб з вадами зору. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Зб. наук. праць*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. Вип. 7. С. 40–46.

57. Мілевська О.П. До питання формування зв'язних висловлювань в учнів із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія : наук.-метод. журнал*. 2011. №1. С. 45–51.

58. Мілевська О.П. Розвиток зв'язних висловлювань у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: корекційний та освітній аспекти. *Развитие системы коррекционного образования на современном этапе : матер. Междунар. науч.-практ. конф. Симферополь, 2013. С. 139–145.*

59. Некрасова І. М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08; Ін-т дефектології АПН України. Київ. 2002. 20 с.

60. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору: навч.-метод посібн. Ч 1. /авт. Вавіна Л.С., Гудим І.М., Кондратенко С.В., Довгопола К.С., Нафікова Л.А. Київ : Педагогічна думка, 2012. 136 с.

61. Національна система виховання: Концепція. Київ: Либідь, 1991. 27 с.

62. Навчально-виховні програми та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору / укл. К. М. Скляр, Т. П. Свиридчук, С. В. Федоренко, Т. І. Моторна. Київ : ІЗМН, 1996. 328 с.

63. Паламар О. Психологічні основи корекційно-компенсаторної роботи при вивченні природознавства дітьми з порушеннями зору. *Psychological Journal*. Вип.8 (18). 2018. С. 131–143

64. Паласевич І. Корекційно-реабілітаційна робота ДНЗ з дітьми, що мають порушення зору. *Людинознавчі студії. Вип. 9. Педагогіка*. 2014. С. 137–147.
65. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 52 с.
66. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
67. Покутнєва С. Компенсація як основна форма розвитку дітей із глибокими порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №2. С. 44–45.
68. Ремажевська В. М. Медико-педагогічні основи оптичної корекції у дітей з вадами зору. *Соціально психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць*. Вип. 2. / відповід. ред. Є. П. Синьова. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. С. 1–26.
69. Семенишина Т.О. Особливості трудового навчання і виховання дітей з порушеним зором. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Зб. наук. праць*. Випуск 7. Київ, 2007.
70. Семенишина Т.О. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі : автореферат дис... канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. 2011. Київ.
71. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 442 с.
72. Синьова Є. П. Психологічні особливості розвитку діяльності при порушеннях зору у дітей. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально- педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 15. С. 410–414.

73. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 325 с.

74. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору: підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.

75. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. / Мартинчук О.В., Маруненко І.М., Луцько К.В. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2017. С.117–135.

76. Стеблюк С.В. Сучасні підходи до розвитку усного мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. № 73, Т. 2, 2020. С. 209–213

77. Сушкова Г. Вади зору – не перешкода для повноцінного розвитку дітей. *Дошкільне виховання*. 2006. № 12. С. 11 – 13.

78. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.

79. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя з загальним недорозвитком мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ : 2004. 196 с. Бібліогр. : С. 174–189.

80. Федоренко С.В. Тифлодидактика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2009.

81. Федоренко С.В. Вивчення особливостей розвитку та формування предметної діяльності слабозорих дошкільників. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник*. 2002. № 4. С. 279–284.

82. Федоренко С. В. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором. Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології : зб. наукових праць. Кам'янець-Подільський. Вип.



3. 2015. С. 240–245

83. Федоренко С.В., Погребняк О.В. Комунікативна компетентність як умова соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2022. № 7. С. 168–175.

84. Федоренко С.В., Рахуба Н.О. Екологічно-розвивальне середовище як умова формування уявлень про об'єкти неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. В.М.Синьова, О.В. Гаврилова*. Т.2. Вип. 5. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2015. С. 323–333.

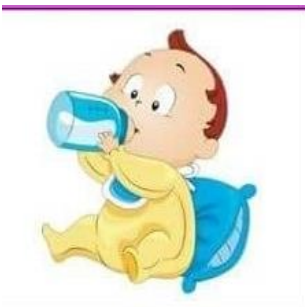
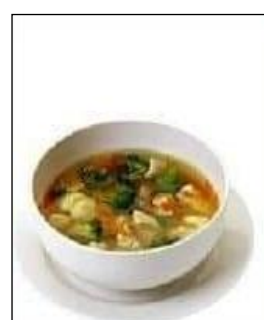
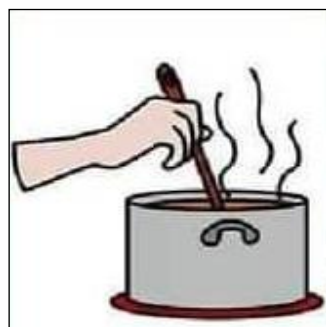
85. Чопик Л.І. Організація корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, що мають порушення зору : метод. реком. Вінниця, 2003. 40 с.

86. Швалюк Т. М. Формування навичок побудови простого поширеного речення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 84–93.

87. Kates L., Schein J. S. A complete guide to communication with deaf-blind persons. Silver Spring, Md. : National Association for the Deaf. 1980.

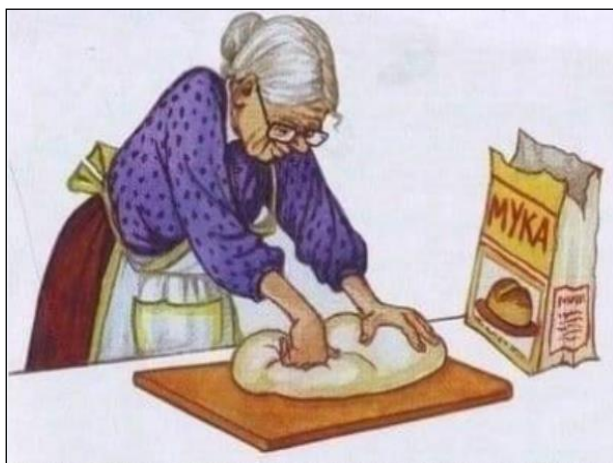
88. Bishop V. Teaching visually impaired children. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher. 1996.

89. Warren, D. H. Blindness and Early Childhood Development. New-York : American Foundation for the blind. Inc., 1977. P. 179–201.

**ДОДАТКИ****Додаток А.1****Додаток А.2****Додаток А.3**



### Додаток Б.1





Серія послідовних сюжетний малюнків для розповіді

**Додаток Б.3**



Предметні малюнки для розповіді-опису

**Додаток Б.2**



Розширений сюжетний малюнок для розповіді на тему „Ранок”