

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: «ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА»**

Виконала: здобувач вищої освіти
2 курсу, групи SoL4-M22z
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Серпутько Ганна Петрівна

Науковий керівник:
Федоренко Світлана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор
Рецензент:
Гноєвська Оксана Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА	6
1.1 Поняття готовності до письма дітей старшого дошкільного віку.....	6
1.2 Питання особливостей підготовки дітей із нормотиповим розвитком до навчання письма в загальній літературі.....	14
1.3 Клініко-педагогічна характеристика дітей з дизартрією.....	18
1.4 Особливості готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.....	22
Висновки до розділу 1.....	28
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПЕРЕДУМОВ ПРОЦЕСУ ПИСЬМА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ.....	31
2.1 Принципи побудови та опис методики діагностики дітей старшого дошкільного віку із дизартрією.....	31
2.2 Критерії оцінювання та загальні рівні виконання завдань.....	46
Висновки до розділу 2.....	48
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ.....	49
3.1 Кількісний та якісний аналіз розвитку фонематичного сприймання у дітей дошкільного віку з дизартрією.....	49
3.2 Кількісний та якісний аналіз розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.....	57
3.3 Кількісний та якісний аналіз розвитку зорово-просторової орієнтації у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.....	62
Висновки до розділу 3.....	67
ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71

ВСТУП

На сьогодні питання підготовки до навчання в школі є особливо актуальним у зв'язку із перебудовою системи дошкільної та початкової освіти.

У сучасних умовах особливого значення набуває пошук новітніх методик підготовки дітей із дизартрією до школи, що допомогло б реалізувати напрями, які були зафіксовані в «Концепції державного стандарту освіти учнів з порушенням мовленнєвого розвитку» та «Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку».

Всебічний розвиток дітей з порушеннями мовлення є важливим надбанням дошкільного періоду життя, а сам процес підготовки до школи має забезпечити успішну соціальну інтеграцію дошкільника у шкільне життя.

Проблемами дизартрії в логопедії займалися: О. В. Боряк, Л.М.Дідкова, Л. В. Лопатіна, С. Ю.Конопляста, Н.Г.Пахомова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К.Шеремет та інші.

У дітей із дизартрією поряд із мовленнєвою патологією спостерігаються складності в рухах. Їх рухи незграбні, мають обмежений об'єм, м'язи швидко стомлюються під час функціональних навантажень. Ця категорія дітей відстає в темпі, ритмі рухів, а також вони відчують труднощі у процесі переключення з одного виду руху на інший.

Для дітей характерна слабкість кінестетичних відчуттів (недостатньо відчують положення і рух язика, губ), несформованість фонетичних процесів, як наслідок розладів звукової сторони мовлення, порушення артикуляційного апарату.

Дітям з дизартрією важко опанувати навички самообслуговування. Вони не в змозі виконати навіть самі прості рухи, оскільки цей процес вимагає тонких диференційованих рухів рук і якісної просторової орієнтації.

Успішне оволодіння дітьми письмом залежить від рівня сформованості психомоторики. Тому проблема формування психомоторики залишається актуальною.

Письмо, як зазначають учені-лінгвісти, є одним із видів мовленнєвої діяльності. Це складна координаційна навичка, що потребує злагодженої роботи м'язів кисті всієї руки, а також правильної координації рухів тіла.

У зв'язку з великою кількістю правил та вмінь у мові, оволодіння письмом є складним та тривалим процесом.

Підготовка до письма дітей із дизартрією – один з найскладніших етапів в їхній готовності до систематичного навчання в цілому, тому вкрай важливо вчасно визначити рівень підготовки для подальшого його коригування і профілактики.

Метою дослідження є вивчення особливостей готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання письма.

Завдання:

1. Провести теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо питання готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання грамоти.

2. Розробити та обґрунтувати зміст методики діагностики та експериментально дослідити стан і рівень готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання письма.

3. Здійснити аналіз результатів проведеного дослідження щодо стану та особливостей готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання письма.

Об'єктом дослідження є готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання письма.

Предметом дослідження є діагностика готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання письма.

Методи дослідження:

1. Теоретичні: аналіз, систематизація та узагальнення даних науково-теоретичних знань спеціальної педагогіки і логопсихології; аналіз навчальних програм і методичних посібників.

2. Емпіричні: констатувальний експеримент, якісна та кількісна обробка отриманих даних.

Практичне значення дослідження. Дані, отримані в процесі дослідження, дають змогу узагальнити практичний досвід, з'ясувати основні механізми та в подальшому визначити вектори в роботі з дітьми старшого дошкільного віку з дизартрією при підготовці до школи.

Структура роботи: робота складається зі змісту, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи - 75 сторінок, з них основного тексту - 70 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА

1.1. Поняття готовності до письма дітей старшого дошкільного віку

Питання готовності дитини до шкільного навчання представлено в дослідженнях Л.А. Венгера, Л. С. Виготського, О. В.Запорожця, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва та ін. [10, 11, 19].

Учені відмічають, що готовність до навчання в школі складається з певного рівня розвитку розумової діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції пізнавальної діяльності і до соціальної позиції школяра [7, с. 25].

Л. С. Виготський зазначає, що головним у готовності до шкільного навчання є формування у дітей установки на пізнавальну діяльність, а не звичайне механічне заучування абстрактних знань [11].

У сучасній психології виділення компонентів шкільної готовності проводиться за різними критеріями і на різних підставах.

Деякі автори йдуть шляхом поділу загального психічного розвитку дитини на емоційну, інтелектуальну та інші сфери, а отже, виділяючи інтелектуальну, емоційну готовність тощо [26; 36].

Д. Б. Ельконін, розглядаючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість необхідних передумов навчальної діяльності [50].

- уміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії;
- вміння орієнтуватися на визначену систему вимог;
- уміння уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати завдання, які пропонуються в усній формі;
- вміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається.

Мовленнєва готовність до школи є одним із важливих аспектів підготовки дітей до школи. Достатній рівень розвитку усного мовлення характеризується сформованістю звукової та лексико-граматичної системи мовлення, що, в свою чергу, виступає усно-мовленнєвими передумовами опанування письма (Є. Ф. Соботович) [42, 43].

Сформована звукова система мовлення передбачає відсутність порушень звуковимови, фонематичних функцій (різних рівнів фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, а також операцій, що входять до структури дій звукового аналізу слова).

Готовність до письма передбачає певний рівень сформованості руки. Необхідною умовою опанування письмом та удосконалення графо-моторних навичок є достатній розвиток дрібної моторики рук. Формування рухових функцій, у тому числі і дрібних рухів рук, відбувається у процесі взаємодії дитини з оточуючим предметним світом [31; 32, с. 18].

За даними вчених, оволодіння довільною регуляцією рухів руки проходить в період від 1 року до 4–5 років. Для оволодіння довільними рухами необхідними є збереженість сили і точності рухів, а також нормального забезпечення тону, який є основою для їх чіткої координації [31].

Проблема підготовки руки дитини до письма досліджувалася такими вченими, як А. М. Богуш, О. М. Вашуленко, М. Й. Волошина, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та іншими.

Над уникненням труднощів в каліграфії працювали такі вчені, як Д. Б. Ельконін, І. П. Павлов, О. В. Запорожець та ін.

За А. М. Богуш, в основу оволодіння письмом покладено рухові навички, у процесі формування яких вона виокремлює чотири стадії, де дошкільний вік вважається «специфічною» орієнтовною стадією, у процесі якої дитина ознайомлюється з графічними рухами й формами, набуває графічного досвіду. Від правильної організації цього досвіду великою мірою залежить успіх перших письмових вправ у школі [5, с. 5].

На думку Д. Б. Ельконіна, в дошкільному віці перебудова рухів і дій дитини полягає в тому, що вони починають практично виховуватися, контролюватись і регулюватись самою людиною, на основі уявлення про майбутню дію та умови її здійснення [51].

Каліграфічне письмо – це процес, пов'язаний із діяльністю всіх ділянок кори головного мозку, хоча їхня роль у різних видах письма не однакова [16, с. 63].

О.В. Запорожець доводить, що дитина старшого дошкільного віку як у фізіологічному, так і в психологічному відношенні готова до сприймання нових видів орієнтовно-дослідницької діяльності, і на її основі – до засвоєння письма [19].

Сутність підготовки руки дитини до письма полягає в оволодінні нею основними групами навичок:

- технічними – правильно користуватися письмовим знаряддям;
- координувати рухи руки, дотримуватися гігієнічних правил;
- графічними – правильно зображувати окремі букви, склади, слова, писати й коментувати їх написання, самостійно добирати слова;
- орфографічними – правильно визначати звуковий і буквений склад слів, коментувати їх написання, самостійно добирати слова.

Науковець Н. П. Кравець особливого значення надає автодидактичним іграм зі спеціальними об'єктами, якими маніпулює дитина та штрихуванню шаблонів і трафаретів. Під час ігор з мозаїкою, нитками, шнурками, тістом, пластиліном, геометричними фігурами, фігурками казкових персонажів, овочами, фруктами та штрихування тренуються пальці й кисті рук, вдосконалюються рухові навички, розвивається зорово-просторове сприймання, формується зорова й тактильна пам'ять, сенсорно-перцептивна сфера [25, с. 19].

Успіх у навчанні письма може бути лише у разі точного планування часу дитини і розподілу його на навчання та дозвілля, а також чіткого окреслення вимог, які до неї висуваються, при умові належного розвитку і задіяності

різноманітних аналізаторів, які беруть участь у письмовій діяльності: мовленнєво-рухового, мовленнєво-слухового, мовленнєво-зорового та рухового [5, 17].

У разі, якщо організація цих передумов є грамотною і відповідною методиці, то саме вивчення письма проходить відповідно до тих же канонів.

Для прикладу, дієвим може бути спочатку метод написання букв, а потім поєднання їх у склади та слова під лічбу чи тактування. Наприклад, для напису прописних букв «е», «о», «с» – рахуємо «раз»; «і», «л», «р» – рахуємо «раз, два»; «ш», «т», «я» – «раз, два, три»; «ж», «щ» – «раз, два, три, чотири».

Успіх в опануванні дітьми грамотним письмом залежить від рівня сформованості їхньої психомоторики. При цьому, проблема формування психомоторики дитини залишається актуальною, оскільки формування їхніх граматичних навичок залежить від оволодіння учнями орфографічною навичкою, яка формується за допомогою системи вправ на основі більш простих навичок письма: технічної, графічної і моторної [33].

Процес письма не є лише моторним актом руки. Це достатньо непросте за структурою форма мовленнєвої діяльності.

Письмо пов'язано також і з усним мовленням, здійснюється лише на основі відносно високого рівня його розвитку. Втілення цього процесу вимагає виконання невеликого числа операцій і відбувається, зокрема, завдяки злагодженій роботі всіх чотирьох аналізаторів: мовно-рухового, мовно-слухового, зорового та рухового.

Вивчення письма можливо виключно за умови високого рівня усіх видів розвитку дитини: як фізичного та психічного, так і мовленнєвого й інтелектуального [38].

Процес письма як специфічна психічна діяльність є складним багатогранним процесом і містить наступні компоненти, які складають саму систему письма [30, 38]:

- різноманітні процеси по переробці слухомовленнєвої інформації, такі як звуковий аналіз почутого, а також слухомовленнєва пам'ять;

- диференціація звуків на базі кінестетичної інформації;
- актуалізація візуальних образів букв;
- розташування різних елементів у букві, а рядка – у просторі;
- моторне програмування графічних рухів;
- планування, реалізація і контроль самого акту письма;
- підтримання робочого стану, активного тону кори головного мозку.

У засвоєнні окремих компонентів письма бере участь велика кількість відділів головного мозку: потилична, скронева, тім'яна ділянки, премоторна область, а також лобні відділи.

Процес письма є достатньо непростим, адже містить багато психічних функцій, когнітивних і сенсомоторних компонентів.

При трансформації фонем у їх графічні схематичні зображення (букви), дитина має запам'ятати зоровий вигляд букви, її образ. Засвоєння цього має на увазі високий рівень сформованості зорових функцій дитини: зорово-просторового сприйняття та уявлення, зорового аналізу і синтезу, зорового контролю, зорової пам'яті і зорової уваги.

Процес повноцінного розвитку зорового сприймання у дитини проходить через певні кроки. У самому початку це може бути розгорнуте «обмацування» предмета за допомогою рук та очей, а згодом слідує й інші форми сприйняття [31].

У основі формування зорового уявлення дитиною букви лежить закріплення різноманітних внутрішніх зв'язків у зоровому аналізаторі, в яких відображається розташування у просторі, а також взаємовідношення певних графічних частин кожної букви.

Під успішним вивченням письма мається на увазі навички дитини вільно орієнтуватись у часі та просторі і опанувати головними просторовими поняттями. «Процес орієнтування у просторі є комплексним і складається з симультанного зорового сприймання, диференційованих рухів очей,

вестибулярного аналізу і синтезу, а також кінестетичних сигналів, які йдуть від ведучої руки, що забезпечує асиметричність у сприйманні простору» [39].

Для того, щоб діти гарно засвоювали символічне позначення фонем, у них вже має бути попередньо сформованою вміння символізації. Її набуття проявляється через розвиток у дитини здатності до символізації широкого плану – наприклад, традиційної гри і образотворчої діяльності [31].

Графо-моторні навички дитини є фінальною частиною операцій, що складають письмове мовлення: здійснюється операція перетворення оптичних образів літер в необхідні графічні форми під час відповідних рухів руки. Отже, вони здійснюють комплексний вплив безпосередньо на весь процес письма.

Протягом більшої частини дошкільного віку процес формування і регуляції зображувальних рухів у дітей створюється на основі рухового аналізатора, діти користуються автоматичною, так званою «пам'яттю руки». Візуальний контроль за рухами у цьому віці ще практично відсутній. Але, пізніше відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів у процесі малювання і візуальних образів, які в цей час сприймаються.

Найвищої точки розвитку вона досягає у віці 6–8 років. З цього віку око починає приймати активну участь в управлінні активністю дитини – зорово-моторна координація займає основне місце в регуляції графо-моторних рухів і набутті необхідних навичок.

З самого початку розвитку навички письма, рух потрібний для здійснення написання різних елементів букви, а пізніше – для написання різних букв, стає предметом спеціальної усвідомленої дії дитини.

Далі ці елементи вже поєднуються, і написання повних звукових комплексів з часом стає допоміжною функцією. Сам процес письма отримує складну автоматизовану форму. Водночас із рухом рук, здійснюється контроль дитиною своїх рухів. Ще пізніше написання букв та слів підкріплюється ще й зоровим контролем, прочитанням і перевіркою написаного.

Найскладнішим для дитини, яка тільки розпочинає формувати навичку письма, є опанування рухами кінчиків своїх пальців. З цієї причини дитина під

час першого року навчання пише досить крупно, адже чим крупнішим є її написання, тим менша різниця між рухами кінчика пера, а також рухами її руки.

Саме через розвинену моторику руки збільшуються можливості і у формуванні просторових уявлень дитини, це дозволяє в процесі письма виконувати рухи пера на папері вздовж справжніх чи вигаданих ліній, коректно тримати предмети письма.

При психологічному аналізі структури писемного мовлення можемо відзначити головні мисленнєві процеси, які відповідають за вивчення процесу письма і складають його функціональну основу – пам'ять і увагу [47].

Провідну роль у формуванні навички письма мають операції контролю (зорового, слухового та рухового), а також самоконтролю власної діяльності дитини.

Контроль може проявлятися у всіх видах психічних процесів – мисленні, пам'яті, мовленні. Для того, щоб ефективно виконати будь-які, навіть найпростіші, завдання, потрібен контроль.

Він є однією із найслабкіших ланок від час регуляції різних видів діяльності дитини, яка може виявлятися у недоведені розпочатого до кінця, переходу на другорядні дії, у відсутності перевірки виконання поставленого завдання. Разом з тим, можуть спостерігатись навіть такі процеси, як відволікання уваги учня на зовнішні подразники під час виконання ним поставленого завдання.

Форма контролю є достатньо складною за своєю організацією. Його ефективне здійснення може бути лише в чітких умовах сформованості еталонних вимог до контролю.

Зміна певної ланки у цьому процесі може порушити функціонування і формування мовленнєвої системи дитини.

Отже, писемне мовлення є складним за структурою видом мовленнєвої діяльності, який вимагає задіяння великої кількості операцій і залучення різних мозкових областей дитини, кожна з яких відіграє свою роль.

Недостатня сформованість будь-якої із згаданих функцій може викликати порушення процесу оволодіння письмом. У цьому контексті особливої значущості набуває підготовка руки до письма, розвиток каліграфічних навичок у дошкільному віці.

Від писемної навченості залежить грамотність і, в кінцевому результаті, культура писемного мовлення людини. Від того, наскільки людина правильно і швидко пишуть, залежить продуктивність їхньої діяльності.

Письмо, як вид діяльності, містить три основні послідовні операції, які утворюють цілісну функціональну систему [31].

1. Символічне позначення звуків мови, буквене позначення фонем.
2. Моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів – букв.

3. Графо-моторні операції: написання послідовності букв.

Кожну з таких операцій можна розглядати як самостійну навичку.

Операції процесу письма наступні:

1. Аналіз звукового складу слова.
2. Переведення фонем у зорову графічну схему: співвіднесення звука з буквою.
3. Перетворення знаків-букв у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки.

Це потребує достатнього рівня сформованості графомоторних навичок. Сформованості дрібної моторики пальців, зорово-моторної координації, рухового контролю, рухової пам'яті.

Реалізація операцій процесу письма забезпечується низкою психічних функцій різних рівнів.

Основними умовами успішного оволодіння навичкою письма є: сформованість фонетико-фонематичної сторони (звуковимова, фонетичне сприймання, фонематичні уявлення, слуховий контроль та увага), достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу, синтезу та розвиток графомоторної функції.

1.2. Питання особливостей підготовки дітей із нормотиповим розвитком до навчання письма в загальній літературі

Міністерством освіти і науки України затверджено ряд освітніх програм для навчання та виховання дітей у закладах дошкільної освіти. Освітні програми є єдиним комплексом освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом дошкільної освіти для досягнення вихованцями результатів навчання (набуття компетентностей), визначених Базовим компонентом дошкільної освіти.

Освітні програми по навчанню письма можуть бути направлені як на навчання і виховання дітей із нормотиповим розвитком, так і мати корекційно-розвитковий складник для дітей з особливими освітніми потребами. Основою для розробки освітніх програм є Базовий компонент дошкільної освіти. На основі освітньої програми заклад дошкільної освіти складає та затверджує план роботи, що конкретизує організацію освітнього процесу.

Здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється за окремими програмами і методиками, розробленими також на основі Базового компонента дошкільної освіти центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти, за погодженням з центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері охорони здоров'я.

Додаткові освітні послуги, які не визначені Базовим компонентом дошкільної освіти, вводяться лише за згодою батьків дитини або осіб, які їх замінюють, за рахунок коштів батьків, або осіб, які їх замінюють, фізичних та юридичних осіб на основі угоди між батьками або особами, які їх замінюють та закладом дошкільної освіти у межах гранично допустимого навантаження дитини, відповідно до ст. 23 Закону України «Про дошкільну освіту».

Так, програма «Мовлення дитини» для дітей старшого дошкільного віку із нормотиповим розвитком ставить наступні освітні завдання – як передумови до готовності навчання розвитку письма:

- Продовжувати виховувати любов до рідної мови;
- Формувати культуру мовленнєвого спілкування;
- Виховувати звукову культуру мовлення;
- Сприяти лексичному розвитку – збагачувати й активізувати словник дітей назвами предметів, якостей, дій, антонімами, епітетами, омонімами, скоромовками, загадками, приказками, прислів'ями; сприяти поглибленому розумінню значення і смислових відтінків слів і словосполучень, оволодінню узагальненнями; уточненню значення слів, засвоєння їх багатозначності; активізації словника у різних мовленнєвих ситуаціях.

- Удосконалювати граматичну правильність мовлення – правильно вживати форми слів та сполучати їх в різних типах речень.

- Розвивати зв'язне мовлення – учити доречно відповідати на різні види запитань, звертатися із запитаннями; в розмові із співрозмовником чітко, точно, зрозуміло для інших виражати свої думки, прохання, наміри, бажання у ввічливій формі.

- Формувати вміння користуватися різноманітними способами спілкування – словесними, мімічними, пантомімічними залежно від життєвої ситуації; запам'ятовувати та переказувати казки, оповідання, складати різні види розповідей; розвивати мовленнєву та пізнавальну активність, спонукати до словесної творчості.

- Навчати елементів грамоти – сприяти усвідомленню дитиною мовлення шляхом практичного ознайомлення з елементами мови (реченням, словом, складом слова, звуком, буквою).

- Формувати вміння проводити звуковий аналіз мовлених слів різної звукової структури, давати характеристику звука, що виділяється в мовленому слові, визначати місце наголосу в словах; вчити алгоритму усвідомленого читання складів, слів у межах вивчених літер; готувати руку дитини до письма.

Також для дітей дошкільного віку функціонують програми «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Гра дитини», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у світі культури», а також програма для дітей із особливими освітніми потребами.

Освітня програма «Дитина в дошкільні роки», зорієнтована на цінності та інтереси дитини, урахування вікових можливостей, на збереження дитячої субкультури, на ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін її життя. У програмі зміст освітньої роботи з дітьми структурований за принципом інваріантності та варіативності. Програмні завдання згруповані за віковим принципом, також реалізовані принципи співпраці, уваги й поваги до запитів сім'ї, взаємодопомоги, партнерства і професійної відповідальності.

Модель включення батьків в освітній процес дошкільного навчального закладу ґрунтується на принципах індивідуального підходу до кожної сім'ї, поєднання педагогічної самоосвіти та педагогічного просвітництва (батьків і вихователів), використання традиційних та нових форм взаємодії, урахування позитивного досвіду сімейного виховання.

У розділі «Діти з особливими потребами» визначено етапи співпраці між вихователями ЗДО і батьками, вказано мету і завдання ЗДО та принципи організації роботи з дітьми з особливими потребами в групах з інклюзивною формою навчання.

Принципи організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в групах з інклюзивною формою навчання:

- індивідуалізації та диференціації;
- єдності сенсорного, мовленнєвого, лінгвістичного, комунікативного розвитку;
- підтримки самостійної активності дитини;
- міждисциплінарного підходу;
- варіативності в організації процесів навчання і виховання;
- активного включення в освітній процес всіх його учасників: дітей, батьків і фахівців;

- партнерської взаємодії з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.

Визначено етапи співпраці між вихователями ЗДО і батьками:

- підготовчий – перед вступом дитини з особливими потребами в групу загального розвитку необхідно провести просвітницьку роботу серед педагогів і батьків, що дасть можливість уникнути конфліктних ситуацій;

- основний – передбачає діагностику рівня сформованості ставлення батьків до дітей з особливими потребами в групі загального розвитку; надання консультативної допомоги батькам; залучення батьків до заходів у закладі;

- творчої активності батьків – взаємодія між дітьми, батьками, вихователями, яка проявляється у моральній підтримці, у позитивному налаштуванні, у бажанні сприяти створенню позитивного мікроклімату у групі.

Заходи у рамках окреслених етапів взаємопов'язані, доповнюють один одного, спрямовані на формування гуманного ставлення до дітей із особливостями психофізичного розвитку, засвідчують участь батьків на умовах партнерства в освітньому процесі, педагогізують сім'ю.

Діти із нормотиповим розвитком – це діти без особливостей у розвитку. Для навчання письма дітей із нормотиповим розвитком використовуються всі методи роботи, описані у науковій літературі. Вони розподіляються на словесні, наочні, словесно-наочні і предметні [3, 4, 6].

Відомий вчитель-логопед, психолог З.П. Ленів вважає, що особливості підготовки до школи дітей із нормотиповим розвитком базуються на використанні яскравої наочності, застосуванні різноманітних матеріалів, таких як іграшки, зображення, натуральні субстанції (пісок, глина, вода та ін.), а також комп'ютерні пристрої і сучасна техніка [3].

Під час кожного етапу формування готовності до письма дітей із дизартрією вчитель-логопед повинен показувати приклад правильного виконання завдань та етапи, а також на кожному етапі демонструвати наочні приклади та словесно описувати їх.

Надалі вчитель-логопед повинен поєднувати в одне комплексне завдання, поставлені на попередніх етапах. За потреби – повторювати певні кроки, чергувати навчальне навантаження із переключенням уваги дитини, стимулювати її зацікавленість, давати можливість їй самостійно пробувати виконати завдання, мати декілька різновидів допомоги у разі потреби, наприклад, підказки, але застосовувати ці види допомоги доречно – виключно за потребою, а не кожного разу відповідати за дитину; приділяти певний час на роздуми, створювати наочні алгоритми виконання завдань і вправ, зупиняти у випадку хаотичного чи непередбачуваного виконання завдання, а також підвищувати мотивацію, заохочувати, підтримувати і направляти на успіх.

Але найголовніше – вчити дитину самостійно використовувати набутий досвід при виконанні подальших завдань, у іграх та ін. [7, 9, 10].

1.3. Клініко-педагогічна характеристика дітей з дизартрією

Термін «дизартрія» походить з латинської мови і в перекладі означає - розлад членороздільного мовлення.

У спеціальній педагогіці дизартрія визначається як порушення звуковимови, голосоутворення і просодії, що зумовлено недостатністю іннервації м'язів мовленнєвого, дихального, голосового апаратів та артикуляції (С. Ю.Конопляста, Н.Г.Пахомова, В. В. Тарасун та інші) [23, с. 57; 40].

Клінічна картина дизартрії була описана понад сто років тому в межах псевдобульбарного синдрому (Lepine, 1977, A. Oppenheim, 1885, G. Pezitz, 1902) [37].

Етіологічно дизартрія зумовлена кірковими, підкірковими, мозочковими та бульбарними порушеннями внаслідок різноманітних несприятливих чинників, серед яких родові травми, запальні процеси, утворення пухлин, а також постнатальні травми мозку.

При цьому можливі ушкодження кори головного мозку в передній ділянці прецентральної звивини, порушення пірамідних шляхів та волокон, що їх

поєднують, координаційних центрів у мозочку, ядер черепно-мозкових нервів у довгастому мозку (А. Орпенгейм, 1885) [39].

Науковці виділяють два види порушень мозкових структур: дизонтогенетичні та енцефалопатичні.

До особливості моторики артикуляційного апарату осіб з дизартричними розладами належить шість видів порушень.

- обмеженість або недостатність довільних рухів органів мовлення;
- нестійкий характер порушень м'язового тону в мовленнєвій мускулатурі;
- наявність гіперкинезів;
- частота оральних синкінезій;
- порушення імпульсації від м'язів артикуляційного апарату;
- вплив патологічних тонічних рефлексів на м'язи артикуляційного апарату.

Є кілька класифікацій дизартрій. Загально прийнятою є класифікація за локалізаційним принципом. За нею розрізняють такі форми [39]:

- псевдобульбарну (середньої тяжкості та легка або стерта дизартрія);
- екстрапірамідну;
- мозочкову;
- кіркову.

У дослідженнях Є. Ф. Соботович вперше відмічено, що недоліки звукової сторони мовлення у дітей з дизартрією проявляються не тільки на тлі неврологічної симптоматики, але і на тлі порушення рухової сторони процесу звуковимови [43, с. 59].

У залежності від проявів порушень рухової сторони процесу вимови і з урахуванням локалізації паретичних явищ органів артикуляційного апарату автори виділили наступні види дизартрії:

- порушення звуковимови як наслідок вибіркової неповноцінності деяких моторних функцій мовнорухового апарату;
- слабкість, в'ялість м'язів артикуляційного апарату;

- клінічні особливості порушень звуковимови, пов'язані з утрудненням у виконанні довільних рухів;

- дефекти звукової сторони мовлення, що спостерігаються у дітей різних форм моторної недостатності.

Під час обстеження дітей з дизартрією у віці 5-6 років виявляються наступні симптоми.

Діти моторно незграбні, у них обмежений об'єм активних рухів, м'язи швидко стомлюються під час функціональних навантажень.

Діти відстають в темпі, ритмі рухів, а також при переключенні з одного руху на інший.

Діти з дизартрією з труднощами оволодівають навичками самообслуговування. Не можуть виконувати самі прості рухи, оскільки для цього потрібні тонкі диференційовані рухи рук і просторова орієнтація.

Особливості артикуляційного апарату. Паретичність м'язів артикуляційного апарату проявляється в наступному: м'язи обличчя при пальпації в'ялі; позиції закритого рота діти не утримують, оскільки нижня щелепа не фіксується в припіднятому стані через млявість жувальної мускулатури; губи в'ялі, краї їх опущені; під час мовлення губи залишаються в'ялими і необхідної лабіалізації звуків не виконується, внаслідок чого страждає просодична сторона мовлення. Язик при паретичній симптоматиці тонкий, знаходиться на дні порожнини рота, кінчик язика малоактивний.

Спастичність м'язів артикуляційного апарату проявляється в наступному: м'язи обличчя при пальпації тверді, напружені. Губи у дитини з дизартрією постійно знаходяться у напівпосмішці: верхня губа притискається до десен. Під час мовлення губи не приймають участь в артикуляції звуків. Діти з цією патологією не можуть виконати артикуляційну вправу – трубочка. Язик при спастичній симптоматиці є малорухомий, товстий, без вираженого кінчика.

Апраксія у дітей з дизартрією виявляється одночасно в неможливості виконання визначених довільних рухів руками і органами артикуляції або під час переключення від одного руху до іншого, тобто апраксія присутня на всіх

моторних рівнях. Спостерігається кінестетична апраксія, коли дитина не може плавно переходити від одного руху до іншого. Часто спостерігається кінестетична апраксія, коли дитина виконує хаотичні рухи, шукаючи потрібну артикуляційну позу.

Девіація, тобто відхилення язика від середньої лінії, проявляється також під час артикуляційних проб, під час функціональних навантажень. Девіація язика сполучається з асиметрією губ під час усмішки зі зглаженістю носогубної складки.

Гіперкінези при дизартрії проявляються у вигляді тремора язика і голосових зв'язок.

Гіперсалівація (слиновиділення), визначається лише під час мовлення. Діти не справляються із салівацією, при цьому страждають вимовна сторона мовлення і просодія.

Під час обстеження звуковимови спостерігаються змішування, викривлення звуків, заміна і відсутність. В мовленні дитини з дизартрією має місце порушення і просодичної сторони. Дані порушення звуковимови і просодії впливають на розбірливість та виразність мовлення.

Найбільш розповсюдженим є порушення вимови свистячих і шиплячих звуків. Достатньо часто відмічаються бокове і міжзубне викривлення звуків.

Дітям складно вимовляти слова складної складової структури, вони спрощують звуконаповнюваність, опускаючи при цьому приголосні звуки під час збігу приголосних. Трапляється, що коли під час сформованого уміння правильно вимовляти ізольовані фонемні спостерігається їх опускання у словах, спрощення вимови складних за артикуляційними ознаками слів, перекручування слів.

Можливі також зміни між найскладнішими за артикуляцією фонемами (подібними за звучанням, але протилежними за місцем чи способом утворення), що підтверджує не лише наявність порушень моторного характеру, але й вторинного недорозвитку фонематичних процесів.

Інтонаційно-виразне забарвлення мовлення цих дітей різко знижене. У них порушений тембр мовлення і з'являється іноді назальний відтінок. Діти страждають на послаблений мовленнєвий видих, страждають голосові модуляції за висотою і силою. Голос дітей під час мовлення тихий, відсутні модуляції за висотою, за силою голосу (дитина не може за наслідуванням імітувати голоси тварин то високим, то низьким голосом). У деяких дітей мовленнєвий видих прискорений, тому вони говорять на вдиху.

Отже, у дітей з дизартрією спостерігаються загальні рухові розлади, які проявляються в зміні м'язового тону, легких гемі- і монопарезах, в недостатньо диференційованих рухах пальців рук, порушеннях рівноваги і координаціях рухів. Їм характерна загальна моторна незграбність, неврозоподібні синдроми. Також відмічаються порушення ручної моторики, що проявляється в неточності, в недостатній організації рухів. Характерна слабкість кінестетичних відчуттів. Але провідним є порушення вимовної сторони мовлення, несформованість фонетичних процесів та звукової сторони мовлення.

1.4. Особливості готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією

Проблематика готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією є однією із найбільш актуальних не тільки у логопедії, але й у психології, лінгвістиці, педагогіці.

Деякі вимоги до мовленнєвого розвитку дитини як остаточного результату у цій віковій категорії ми можемо знайти у змісті основного компонента дошкільної освіти, яка має на увазі вміння адекватно і коректно, практично використовувати мову у різних ситуаціях, і саме для цього використовуються як мовні, так і інші засоби мовлення, наприклад, рухи, жести, міміка тощо [42].

Готовністю до школи дослідники називають сформованість у дитини: усного мовлення, розвиток навичок користуватись одиницями мови для мислення і комунікації, розуміння знакової системи мови, спеціальні навички у сфері читання, писемності, аналітики мовних явищ [4, 7, 41].

Успішна підготовка до школи може здійснюватися на основі певного рівня дошкільної готовності, який передбачає формування у дітей фізичних, розумових, моральних якостей, загальну психологічну і спеціальну підготовку.

Готовність чи неготовність дитини до шкільного навчання вимірюється рівнем її мовленнєвої підготовки. Це пов'язано із тим, що за допомогою усної і письмової мови, дитині доведеться засвоїти всю систему знань.

Досліджуючи цю проблему, вчені зазначають, що підготовка до навчання дітей з важкими вадами мовлення, такими як дизартрія, включає корекцію і розвиток фонетико-фонематичної системи; збагачення словника дитини; удосконалення граматичної конструкції мовлення; розвиток комунікаційних навичок тощо [41, с. 24].

Порушення звуковимови при дизартрії виражаються по-різному і залежать від характеру і тяжкості враження нервової системи. Зазвичай, для характеристики мовлення дитини із дизартрією використовують вираз: «як каша у роті», тому що вона неясна, змазана.

Дитина із порушенням звуковимови, опираючись на свою вимову, фіксує її також на письмі. Причина цього – при внутрішньому проговорюванні у дитини не відбувається опори на правильну артикуляцію звуків. У залежності від ступеню порушення спостерігаються ускладнення і у звуковому аналізі. У більшості дітей із дизартрією рівень опанування звуковим аналізом виявляється недостатнім для засвоєння грамоти.

У дітей з порушеннями артикуляції спостерігаються складності вимови, які можуть призвести до недостатньо точного сприйняття мови на слух. Більшість дітей має відхилення у словниковому запасі, вони не знають звичайних слів, часто змішують різні слова, орієнтуються на схожість за

звуковим складом, ситуацію. Багато слів такі діти використовують неточно, замість потрібної назви використовують ту, яка означає схожий предмет [38].

Від ступеню засвоєння лексики залежить не лише складність порушень вимови, але й інтелектуальні можливості дітей, соціальний досвід, середовище, в якій вони виховуються. Для дітей із дизартрією властиве недостатнє володіння граматичними засобами мовлення.

У процесі розвитку у дітей поступово формується фонематичний слух. Здатність розрізняти на слух всі звуки мови дитина набуває до трьох років. Розвиток і удосконалення фонематичного слуху продовжується і у дошкільному віці. Важливим фактором його удосконалення є розвиток мови в процесі спілкування з оточуючими. Опанування фонематичним слухом передує іншим формам мовленнєвої діяльності – усному мовленню, письму, читанню. Фонематичний слух тому і є основою всієї складною мовленнєвої системи [30].

Формування готовності дітей до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією може бути ефективним у разі дотримання комплексу організаційно-педагогічних, дидактичних і технологічних вимог. Зокрема, це має бути і проведення педагогічної й логопедичної діагностики; формування їхньої мотивації до комунікативно-мовленнєвої діяльності; застосування цілісного підходу до розвитку мовлення та вивчення мови; створення доцільно організованого навчально-корекційного та комунікативно-мовленнєвого оточення дитини.

Готовність дитини до школи повинна відповідати висунутим вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини.

Ця готовність передбачає, зокрема, фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії із навколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, що є важливими для дітей дошкільного віку та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу учня [17].

Готовність включає в себе такі напрями, як звукова культура мовлення, фонетична компетенція, словникова робота, лексична компетенція, граматична

правильність мовлення, граматична компетенція, зв'язне мовлення та діалогічне мовлення, монологічне мовлення, монологічна, мовленнєва і комунікативна компетенції. Засвоєння цієї освітньої лінії визначає мовленнєву готовність дитини до навчання у школі згідно вимог шкільної освіти. Вона не передбачає формування у дитини психологічних процесів та саморегуляції, які є підґрунтям для розвитку мовленнєвої готовності.

Потрібно визначити певні передумови формування мовленнєвої готовності у дітей з дизартрією у період старшого дошкільного віку, зокрема особливості організації корекційно-попереджувального навчання у загальному процесі дошкільної підготовки.

Зокрема, потрібно відзначити різні способи засвоєння дитиною дошкільного віку своєї рідної мови: уміння правильно вимовляти звуки, координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття; розуміння лексики та граматичного значення різного ступеня узагальнення; відчуття виразності інтонаційних засобів мовлення; чуття мови, і, відповідно, засвоєння норм літературної мови; високий рівень розвитку координації між усним і писемним мовленням, достатні мовленнєві навички.

Мовлення у дитини формується завдяки її здатності чітко артикулювати і вимовляти звуки, склади, цілі слова, а також розуміти та сприймати на слух. Так як при дизартрії розлад розбірливого мовлення зумовлено недостатністю іннервації мовленнєвого апарату, то першим кроком мовленнєвої підготовки дитини до школи є саме робота над її мовно-руховими здібностями.

Саме для досягнення цієї мети необхідна регулярна розмовна практика та тренування мовленнєвих органів дитини. На базі попередньо набутих навичок та вмій, дитина може навчитись розрізняти різні звуки мовлення на слух, вимовляти їх відповідно до правил сучасної української літературної мови, чітко артикулювати кожен звук [19].

Також важливим є засвоєння одиниць мови, у першу чергу лексичних і граматичних. Дітям із дизартрією потрібна особлива увага при вивченні лексичної частини мовлення. Вивчення дітьми із дизартрією лексичного

значення різних слів відбувається від прямого, конкретного основного до узагальненого і переносного значення, повне значення якого вони часто не можуть зрозуміти («золоте серце», «солов'їна мова»).

Дитині з дизартрією потрібно вивчати й граматичне значення слів, різноманітні зв'язки між словами мови у реченні. Розуміння дитиною лексичних і граматичних значень базується на тому, що мова є унікальним кодом і кожна лексема, граматична словоформа або одиниця синтаксису має свій певний відповідник.

Тож, формування готовності до школи дітей старшого дошкільного віку із дизартрією значною мірою залежить від її вміння і навичок розуміти різні лексичні та граматично-семантичні значення мовних одиниць, яке забезпечується виключно в умовах організованого, насиченого мовленнєвого середовища, постійних занять і практики [41, с. 241].

Існує достатньо багато фонетичних засобів для вираження експресивних почуттів. Це, наприклад, і сила та тембр голосу, і висота тону, паузи тощо. Функціонально-стилістичні синоніми у лексиці розрізняються за їхнім вживанням у різних стилях мовлення. В морфології для вираження експресивно-емоційних відтінків мови навіть є спеціальна частина мови, яка називається часткою. Синтаксис також має багато різних стилістичних фігур, які виражають експресії, почуття, оцінки, відношення, прикрашають інформацію досконалою синтаксичною побудовою.

Вивчаючи лексичні та граматичні значення різних слів, діти старшого дошкільного віку отримують розуміння того, яким чином моделюється за допомогою мови навколишній світ. Під час засвоєння засобів виразності мовлення, вони інтуїтивно відчують, що саме за допомогою мови розкривається багатий внутрішній світ людини – її відчуття, настрої, цілі.

Для засвоєння дітьми старшого дошкільного віку із дизартрією сприйнятливості і чутливості до експресивно-стилістичного забарвлення слів, емоційно-експресивного аспекту мови, потрібно організовувати ранню корекцію мовлення.

Ще однією закономірністю формування готовності до школи дітей старшого дошкільного віку із дизартрією є поява у дитини «відчуття мови». Відомо, що мова виконує функцію засобу спілкування у вигляді мовлення. Система мови має різні фонетико-фонологічні, морфологічні, орфографічно-пунктуаційні, експресивно-стилістичні, граматично-синтаксичні та інші норми [31].

Отже, мовленнєва підготовка буде ефективною саме тоді, коли дитина зможе запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у загальному мовленнєвому потоці, в дискурсі, у тексті. А відповідно – засвоїть норми цілісного мовлення, розвинене «мовного чуття», набуде мовленнєвої компетенції.

Це підтверджується власним практичним досвідом навчання мовлення. Воно має таку послідовність: здатність зрозуміти, здібність до виразності та інтонування. Це головні вимоги до вже сформованого мовлення, які можуть характеризуватись наступними ознаками: правильністю, чистотою мовлення, точністю, доречністю, виразністю, логічністю, розмаїттям використання синонімічних засобів мови, інтелектуальних і виразних, стилістичних і жанрових можливостей.

Отже, «відчуття мови» – це сума різних відчуттів, які безпосередньо відображають зв'язки, характерні для мови як системи засобів комунікації людей; це вміння користуватись засобами мови відповідно до певної ситуації без звернення до теоретичних знань про мову.

Писемне мовлення дитини зумовлено вдалим засвоєнням усного. Воно починає розвиватись набагато пізніше ніж усне. Усне мовлення є системою знаків, яка кодує реальність, а писемне – є кодом вже, відповідно, усного мовлення. Ця закономірність засвоєння писемного мовлення полягає в тому, що дитина в процесі написання може порівнювати (зіставляти) написане з тим, що вона вимовляє (артикулює) [31].

При знайомстві дитини з писемним мовленням та з правилами орфографії вона на підсвідомому рівні порівнює нове для неї написання з уже попередньо

вивченим. Грамотність мовлення дитини залежить від рівня сформованості та закріплення вмінь.

Взаємозв'язок розвитку усного і писемного мовлення та його механізми в онтогенезі і філогенезі сприяють дотриманню певної послідовності у формуванні готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією [41].

Швидкість покращення мовлення дитини зростає зі збагаченням її мовленнєво-творчої системи. І якщо вищезгадані способи формування мовлення є обов'язковими у комплексному процесі розвитку мовлення нормотипових дітей, то їх рекомендується застосовувати і під час підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Наявність цих особливостей під час підготовки дітей з дизартрією до навчання в школі вимагає певних умов, таких як: регулярна мовленнєва практика тренування органів артикуляційного апарату; стимулювання вживання лексичних і граматичних конструкцій; створення емоційно позитивно насиченої атмосфери для розвитку «відчуття мови»; організація доречного комунікативно-мовленнєвого середовища, логопедичної допомоги і підтримки викладачів у корекції.

Якщо для дитини старшого дошкільного віку із дизартрією створюються такі умови, то можна з великою вірогідністю передбачити позитивний результат у підготовці її до школи. Якісним проявом цього є набуття мовленнєвої компетентності різних складових мовлення (фонетичної, лексико-граматичної, семантичної), які забезпечують як успішне оволодіння писемним мовленням, так і особистісно-орієнтоване формування особистості дитини.

Висновки до розділу 1

Дизартрія, як складна проблема, інтенсивно вивчається і освітлена в теоретичному і практичному аспекті у вітчизняній і світовій науковій літературі, в клінічному, нейролінгвістичному, педагогічному та психологічному напрямках.

Проблема готовності до шкільного навчання дітей із мовленнєвими порушеннями, а відтак і труднощів в опануванні навчально-пізнавальною діяльністю, займає особливе місце.

У дітей з дизартрією характерна наявність симптомів мікроорганічного ураження ЦНС: недостатня іннервація органів мовлення – голосового, артикуляційного і дихального відділів; порушення м'язового тону артикуляційної та мимічної мускулатури.

Характеризуючи шкільну готовність дітей із мовленнєвими порушеннями, можна зазначити, що вони відчують труднощі у визначенні мети діяльності, її плануванні, виконанні, оцінці та перевірці, особливо в умовах дотримання кількох правил, у них відмічається, недостатність саморегуляції та дій самоконтролю, словесної регуляції дій.

Мовленнєві порушення негативно впливають не тільки на мовленнєвий розвиток, але й гальмують процес формування дитини, як повноцінного члена дитячого колективу. Діти з порушеннями мовлення зазнають труднощів у програмуванні своїх вчинків, виробленні різноманітних моделей поведінки, виборі адекватного меті способу дії, у засвоєнні нормативів поведінки та міжособистісній взаємодії, що, зрештою, гальмує розвиток соціальної зрілості у даної категорії дітей.

Діти з одного боку мають утруднення в оволодінні мовленням та засвоєнні мовної системи, слабкість мнестичних процесів, сомато-сенсорні, зорово-просторові та квазіпросторові утруднення, труднощі переробки слухової і зорової інформації, а з іншого – несформованість довільних видів діяльності і поведінки, уваги і регуляції дій, функцій планування і самоконтролю, контролю.

До структури компонентів готовності дитини з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання відносять: морфонегетичну готовність, що включає загальний стан здоров'я, фізіологічну зрілість, де чільне місце посідає рівень сформованості дрібної моторики; психологічну готовність, до

якої відносять інтелектуальну, емоційно вольову, мотиваційну; соціальну готовність, яка включає соціальну компетентність, комунікативні навички.

Одним із важливих новоутворень дошкільного віку є активний розвиток дрібних м'язів кистей рук, що забезпечують точні і тонко координовані рухи під час письма. Як свідчать численні дослідження у дітей із мовленнєвими порушеннями відмічається недостатній рівень розвитку дрібної моторики як пальчикової, так і артикуляційної.

Як свідчать чисельні дослідження, у процесі становлення та розвитку певних компонентів готовності до шкільного навчання вирішального значення, поряд із емоційно-мотиваційними чинниками, соціальною ситуацією розвитку дитини значну роль відіграють індивідуальні особливості церебрального морфо- і функціогенезу мозку, які можуть бути обумовлені як відставанням темпу розвитку певних мозкових ділянок і систем, так і відносно стійкими мінімальними мозковими дисфункціями.

РОЗДІЛ 2.

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОЦЕСІВ ПИСЬМА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ

2.1. Принципи побудови та опис методики діагностики комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку із дизартрією

Повноцінне оволодіння письмом на початковому етапі шкільного навчання виступає необхідною передумовою для успішного засвоєння шкільної програми, озброєє новими засобами мовленнєвої комунікації у письмовій формі.

При проведенні дослідження виникає потреба у врахуванні як загального логопедичного висновку, так і оцінка особливостей дітей старшого дошкільного віку із дизартрією до навчання процесу письма.

У сучасній логопедії основна увага приділяється використанню діагностичної роботи та психолінгвістичного підходу, що полягає в урахуванні загальнофункціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які у комплексі дають можливість вчасно виявити патологію у дітей із порушеннями і в перспективі повноцінно оволодіти мовленням та процесом письма.

Дані логопедичної практики засвідчують, що мовленнєві порушення серед дітей старшого дошкільного віку – явище досить поширене.

Наукові дослідження також свідчать, що за останній час кількість таких дітей зростає. Вступаючи до школи, вони зазнають труднощів у засвоєнні шкільної програми, що призводить не тільки до неуспішності, але й до формування негативного ставлення до школи, шкільної дезадаптації, впливає на самооцінку, емоційно-вольову сферу на соціальну адаптацію загалом.

Психолого-педагогічне обстеження дітей із дизартрією дозволить своєчасно почати їх навчання та виховання й істотно покращить перспективи їх розвитку.

В основу організації експериментального обстеження дітей з дизартрією було покладено загальні принципи психологічного-педагогічного обстеження [40]:

- принцип комплексного вивчення дитини: дані про дитину вивчаються з позиції педагогіки, психології та медицини;

- принцип всебічного вивчення дитини: вивчення всіх сторін психіки дитини, мовлення, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, особистісних якостей, фізичного стану тощо;

- принцип цілісного системного вивчення дитини: виявлення не просто окремих порушень психічного розвитку, а зв'язку між ними, тобто виявлення структурних компонентів – первинних, вторинних відхилень;

- принцип врахування онтогенетичного розвитку: організація і проведення процесу обстеження здійснюється з врахуванням появи видів діяльності дитини в онтогенезі.

На сьогодні недостатньо розкрито взаємозв'язки та взаємовплив у становленні структури і засобів спілкування, комунікативних умінь та індивідуальних особливостей, які утворюють комунікативний арсенал особистості дітей вказаної категорії.

Вищезазначене свідчить про необхідність проведення констатувального дослідження діагностики готовності до письма у дітей старшого дошкільного віку із дизартрією.

Метою констатувального експерименту є виявлення особливостей сформованості операцій передумов процесу письма у дітей старшого дошкільного віку із дизартрією, а також дослідження особливостей їхньої готовності до навчання в школі.

Дослідження передбачало вирішення таких завдань:

1. Визначити особливості фонетико-фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку із дизартрією:
 - а) сформованість звуковимови;
 - а) розпізнавання опозиційних фонем;

- б) стан сформованості слухової уваги;
 - в) стан сформованості слухового контролю;
 - г) стан сформованості фонематичних уявлень.
2. Визначити рівень розвитку дрібної моторики:
- а) оцінити точність і диференційованість рухів пальців;
 - б) розвиток дрібної моторики процесі виконання графічних завдань;
 - в) виявити особливості письма дитини, здатність дитини повторювати за зразком графічні накреслення.
3. Оцінити стан розвитку зоро-просторової орієнтації:
- а) здатність передачі і складення цілісного, замкненого образу, без винесення частин за межі всієї фігури (структурно-топологічні властивості);
 - б) здатність просторово організувати, координувати об'єкт в системі координат, тобто врахування положення частин об'єкту у заданому просторі (координатні властивості);
 - в) здатність співвідносити розміри частин об'єкту і відстань між ними (метричні властивості).
 - г) здатність сприйняття і передачі перспективи, тобто тривимірності зображення (проективні властивості).

Методика констатувального експерименту були розроблена на основі аналізу літературних джерел, присвячених цій проблематиці дослідження.

Під час її створення були використані методичні прийоми та розробки, які описуються в роботах О.В. Боряк, О.О.Леонтьєва, С. Ю. Коноплястої, О. Р. Лурії, Н.Г.Пахомової, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет.

Також під час розробки методик нашого дослідження нами були використані та адаптовані до рівня сприймання й розуміння дітьми із загальним недорозвитком мовлення методики В.В. Тищенко.

Першою із специфічних операцій процесу письма є фонематичний аналіз.

Специфіка використання обраних нами методів полягала у застосуванні індивідуального підходу, створенні різноманітних ситуацій мовленнєвої

комунікації, здійснення пасивного і активного спостереження за мовленням дитини.

Отримані результати піддавалися кількісному і якісному аналізу. У методиці оцінювався не лише кінцевий результат, але й сам процес виконання.

I етап передбачав визначення дослідження фонематичного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Відповідно до поставленої мети, на цьому етапі були визначені такі завдання:

1. Визначити сформованість уміння розпізнавати опозиційні звуки в словах (словах-паронімах).

2. З'ясувати стан сформованості слухової уваги, щодо опозиційних звуків представлених у складі слів (слів -паронімів).

3. З'ясувати стан сформованості слухового контролю, щодо використання опозиційних звуків у складі слів (слів-паронімів).

4. З'ясувати стан сформованості фонематичних уявлень на матеріалі слів з опозиційними звуками, які дитина змішує у власному мовленні.

Завдання 1.

Мета: визначити сформованість уміння розпізнавати опозиційні звуки у словах-паронімах.

Зміст завдання: полягає в тому, що дитина отримує зображення, у назві яких повинна розпізнати звуки.

Обладнання: картинки із зображеннями пари слів-паронімів, зі звуками, які дитина правильно вживає у власному мовленні, та зі звуками, що дитина змішує чи замінює.

Хід проведення:

Вчитель-логопед викладає перед дитиною по черзі по одній парі картинок із зображенням слів-паронімів та просить показати на картинці назване слово. Кожне слово дитині пред'являється тричі.

Інструкція:

«Подивись, будь ласка, на малюнки і покажи:

Де зірка, а де гірка?

Де рак, а де лак?

Де мишка, а де миска?

Куди поділася зірка та де ж гірка?

Куди подівся рак та де ж лак?

Куди поділася мишка та де ж миска?».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: фонематичне сприймання опозиційних звуків сформоване.

Достатній рівень: фонематичне сприймання опозиційних звуків достатньо сформоване, дитина робить 1-2 помилки.

Середній рівень: фонематичне сприймання опозиційних звуків сформоване недостатньо добре, дитина робить 3-4 помилки.

Низький рівень: фонематичне сприймання опозиційних звуків не сформоване.

Завдання 2.

Мета: з'ясувати стан сформованості слухової уваги, щодо опозиційних звуків представлених у складі слів-паронімів.

Зміст завдання: полягає в тому, що дитина дивлячись на зображення повинна показати назване слово.

Обладнання: картинки з зображенням пар слів-паронімів, зі звуками які дитина правильно вживає у власному мовленні, та зі звуками, що дитина змішує чи змінює у власному мовленні.

Хід проведення:

Викладаємо перед дитиною в розсип одночасно 2-3 пари слів паронімів з однаковими опозиційними звуками та просимо показати на картинці назване слова (уникаємо випадкових відповідей).

Інструкція дитині:

«Подивись на малюнки і покажи: де гора, а де котик, а де кора? Де діжка, а де ротик? Де ліжко, а де котик?».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: обсяг слухової уваги – задовільний.

Достатній рівень: обсяг слухової уваги – достатній, дитина робить 1 помилку.

Середній рівень: обсяг слухової уваги – недостатній, дитина робить 2-3 помилки.

Низький рівень: обсяг слухової уваги – незадовільний (змішування звуків є недоцільним).

Завдання 3.

Мета: з'ясувати стан сформованості слухового контролю, щодо використання опозиційних звуків у складі слів-паронімів.

Зміст завдання: полягає в тому, що дитина повинна оцінити правильність називання того чи іншого слова, зображеного на картинці.

Обладнання: картинки із зображенням пар слів-паронімів, зі звуками, які дитина правильно вживає у власному мовленні.

Хід проведення:

Викладаємо перед дитиною врозсіп одночасно 2-3 пари слів паронімів з однаковими опозиційними звуками та просимо оцінити правильність називання ними того чи іншого слова, зображеного на картинці(слід уникати випадкових відповідей дітей). При цьому називаємо те саме слово і правильно, і не правильно.

Інструкція дитині:

«Скажи, чи правильно я називаю картинки: це слива-злива, а це мишка-миска, а це трава-дрова, а це котик-ротик».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: стан слухового контролю – задовільний.

Достатній рівень: стан слухового контролю – достатній, дитина робить 1 помилку.

Середній рівень: стан слухового контролю – недостатній, дитина робить 2-3 помилки.

Низький рівень: стан слухового контролю – незадовільний (означений механізм є основним в структурі дефекту щодо змішувань чи замін зазначених опозиційних звуків; подальше дослідження є недоцільним).

Завдання 4.

Мета: з'ясувати стан сформованості фонематичних уявлень на матеріалі слів з опозиційними звуками, які дитина змішує у власному мовленні.

Обладнання: картинки, у назвах яких є опозиційні звуки:

- а) які дитина правильно вживає у власному мовленні;
- б) які дитина неправильно вживає у власному мовленні.

Хід проведення:

Проводиться з опорою на слуховий контроль, стан сформованості якого було уточнено за допомогою попередньої проби.

1 етап. Дослідження слухового контролю на матеріалі слів, у яких один звук один звук замінено на звук, далекий за акустико-артикуляційними ознаками.

Інструкція дитині:

«Уважно послухай та скажи чи правильно я назвала картинку. Кулька-булька, собака-бобака, карабан-барабан, книжка-жижка, квіти-твіти».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: слуховий контроль щодо грубих замін одних звуків у слові на інші, далекі за акустико-артикуляційні ознаки, сформований.

Далі виконується завдання 2-го етапу дослідження.

Достатній рівень: слуховий контроль щодо грубих замін одних звуків у слові на інші достатній, дитина робить 1 помилку.

Далі виконується завдання 2-го етапу дослідження.

Середній рівень: слуховий контроль щодо грубих замін одних звуків у слові на інші недостатній, дитина робить 2-3 помилки.

Далі виконується завдання 2-го етапу дослідження.

Низький рівень: сформованість слухового контролю – незадовільна. Подальше дослідження недоцільне, оскільки саме порушення означеного механізму спричиняють заміни чи змішування звуків.

2 етап. Дослідження слухового контролю на матеріалі слів, які сама дитина вимовляє правильно, і в яких один звук замінено на інший, близький за акустико-артикуляційними ознаками (за умови, що педагог зумисне робить заміни, не властиві самій дитині).

Інструкція:

«Послухай та скажи, чи правильно я назвав картинку. Суба-шуба, шир-сир, лука-рука, риба-либа».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші, близькі за акустико-артикуляційними ознаками, але не такі, що не змішуються (не замінюються) дитиною у власному мовленні.

Достатній рівень: слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші достатній, дитина робить 1 помилку.

Середній рівень: слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші недостатній, дитина робить 2-3 помилки.

Низький рівень: сформованість слухового контролю – незадовільна. Подальше дослідження недоцільне, оскільки саме порушення означеного механізму спричиняють заміни чи змішування звуків.

3 етап. Дослідження фонематичних уявлень на матеріалі слів зі звуками, що замінюються в мовленні дитини (імітується вимова дитини, яка обстежується, припускаються помилки, аналогічні до тих, що їх робить дитина).

Інструкція дитині:

«Послухай та скажи, чи правильно я називаю картинку сайчик-зайчик, сима-зима, васа-ваза, собака-бобака».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, сформовані. Механізм змішувань звуків у мовленні дитини має артикуляційний характер і пов'язаний з труднощами диференціації артикуляційних позицій звуків.

Достатній рівень: фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, достатньо сформовані, дитина робить 1 помилку.

Середній рівень: фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, сформовані недостатньо, дитина робить 2-3 помилки.

Низький рівень: фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, несформовані. Такий висновок ми робимо на основі попередніх спроб. З усіх операцій контролю ми переконалися у сформованості в дитини всіх складових дій контролю, крім однієї, що визначає специфіку третього етапу дослідження.

II етап передбачає визначити рівень розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

У сучасній спеціальній літературі термін «моторика» позначає рухову активність організму, окремих його органів і частин.

Дрібна моторика – це здатність маніпулювати дрібними предметами, а також виконувати завдання, що потребують скоординованої роботи очей і рук.

Відповідно до поставленої мети, на цьому етапі були визначені такі завдання:

1. Оцінити точність, диференційованість рухів пальців.
2. Виявити точність координованості рухів дрібної моторики мускулатури пальців дитини.
3. Перевірити розвиток дрібної моторики в процесі виконання графічних завдань.
4. Виявити особливості письма дитини, натиску на ручку, здатність повторити за зразком.

Завдання 1.

Мета: оцінити точність, диференційованість рухів пальців.

Зміст завдання: полягає в тому, що дитина повинна виконати задані рухові вправи.

Обладнання: протокол поз пальців.

Хід проведення:

1. Вправа виконується індивідуально з кожною дитиною.
2. Виконується обома руками одночасно.
3. Спочатку від вказівного до мізинця, а потім навпаки.

Інструкція дитині:

«Покажи мені де в тебе великий палець, а де вказівний палець. Де середній, а де мізинець. А зараз ми з тобою по черзі будемо цими пальчиками торкатися до 2-го, 3-го, 4-го, 5-го. Цю вправу тобі потрібно виконувати обома руками одночасно. Спочатку виконуємо від вказівного до мізинця, а потім навпаки».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: завдання виконано точно, без помилок, присутній пошук.

Достатній рівень: виконано з 1 помилкою, присутні синкінезії.

Середній рівень: виконано з 2-3 помилками, та допомагає другою рукою.

Низький рівень: не справляється з завданням, не може сформувати пози.

Завдання 2.

Мета: виявлення точності координованості рухів дрібної моторики мускулатури пальців дитини.

Зміст завдання: полягає в тому, що дитина повинна виконати задані рухові вправи.

Обладнання: протокол поз пальців руки.

Хід проведення:

1. Вправа виконується індивідуально кожною дитиною.
2. По черзі обстежуються обидві руки, починаючи з ведучої.
3. Пальці нумеруються, починаючи від великого.

4. Дитині пропонується послідовно повторювати кожну із зазначених у протоколі поз пальців руки.

Інструкція дитині:

«Я тобі пропоную виконати вправи для пальців рук. Я демонструю, а ти уважно дивись, а потім повторюй за мною».

Для правої руки

Стиснути пальці в кулак.

Витягнути другий та третій палець.

Витягни другий та п'ятий пальці.

Зроби кільце першим та третім пальцем.

Поклади третій палець на другий.

Зроби кільце першим та четвертим пальцем.

Для лівої руки

Стиснути пальці в кулак.

Витягнути другий та третій палець.

Витягни другий та п'ятий пальці.

Зроби кільце першим та третім пальцем.

Поклади третій палець на другий.

Зроби кільце першим та четвертим пальцем.

Оцінювання результатів:

Високий рівень: завдання виконано точно, без помилок, присутній пошук.

Достатній рівень: виконано з 1 помилкою, присутні синкінезії.

Середній рівень: виконано з 2-3 помилками, та допомагає другою рукою.

Низький рівень: не справляється з завданням, не може сформувати пози.

Завдання 3.

Мета: перевірити розвиток дрібної моторики в процесі виконання графічних завдань.

Зміст завдання: полягає в тому, що дитина повинна провести лінії, які з'єднують протилежні елементи малюнку.

Обладнання: аркуш паперу з малюнками доріжок, олівець.

Хід проведення:

1. Вправу виконуємо індивідуально з дитиною.
2. Надати дитині бланк.
3. Показати як проводити лінії.

Інструкція дитині:

«Зараз я видам тобі олівець та бланк. Подивись на малюнку зображені тварини, які ідуть до своїх смаколиків. Доріжки різні і тобі потрібно з'єднати лінією тварин з смаколиком, не з'їжджаючи з неї. Потрібно проводити лінії по середині доріжки та від початку до кінця. Не відриваючи олівець від паперу та не зїзжаючи з доріжки».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: виходи за межі доріжки відсутні, олівець відривається не більше 3 разів.

Достатній рівень: припустилась 1-2 виходів за межі доріжки, лінія є чіткою і упевненою, олівець відривався від паперу не більше 4 разів.

Середній рівень: припустилася трьох виходів за межі доріжки, лінія є доволі чіткою та упевненою, олівець відривався від паперу не більше п'яти разів.

Низький рівень: якщо дитина припускається більше трьох виходів за межі доріжки, малює нерівну, тремтячу, дуже слабку, майже непомітну лінію або робить це навпаки з дуже сильним натиском.

Завдання 4.

Мета: виявити особливості письма дитини, натиску на ручку, здатність повторити за зразком.

Зміст завдання: полягає, в тому що дитина повинна намалювати за зразком, що складається з елементів.

Обладнання: олівець та аркуш паперу А4.

Хід проведення:

1. Вправу виконуємо індивідуально з дитиною.
2. Надати дитині бланк.

3. Показати зразок.

Інструкція дитині: дитині надається зразок візерунку, що складається з двох елементів: П і Л. «Я тобі пропоную продовжити його на вертикально розташованому аркуші формату А4 до кінця рядка. Під час малювання рука не повинна відриватися від аркушу».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: завдання виконано вірно, без помилок, візерунок відповідає зразку за величиною, кількістю елементів.

Достатній рівень: завдання виконувалося повільно та невпевнено.

Середній рівень: завдання виконувалося повільно, невпевнено, з відривом від бумаги.

Низький рівень: порушена плавність рухів, мікро- та макрографії.

III етап передбачає оцінити стан розвитку зорово-просторової орієнтації.

Зорово-просторова орієнтація – це особливий вид сприйняття, який забезпечується єдністю роботи зорового, слухового, кінестетичного і кінетичного аналізаторів.

Відповідно до поставленої мети, на цьому етапі були визначені такі завдання:

1. Оцінити здатність передачі і складення цілісного, замкненого образу, без винесення частин за межі всієї фігури (структурно-топологічні властивості).
2. Виявити здатність просторово організувати, координувати об'єкт в системі координат, тобто врахування положення частин об'єкту у заданому просторі (координатні властивості);
3. Перевірити здатність співвідносити розміри частин об'єкту і відстань між ними (метричні властивості).
4. Виявити здатність сприйняття і передачі перспективи, тобто тривимірності зображення (проективні властивості).

Завдання 1.

Мета: оцінити здатність передачі і складення цілісного, замкненого образу, без винесення частин за межі всієї фігури (структурно-топологічні властивості).

Зміст завдання: полягає у тому, що дитина повинна зібрати равлика із 3 частин (голови, раковини і ноги), і розмістити його у правильному напрямі вздовж вигнутого шнура.

Обладнання: 3 елементи равлика з паперу (голова, раковина, нога), шнур 1-1,5 м.

Хід проведення: спочатку логопед пропонує дитині скласти равлика із 3 паперових частин. Після цього, розташувавши шнур на столі, логопед пропонує дитині уявити, як переміщається равлик по лінії шнура в залежності від форми шнура.

Інструкція дитині: збери із паперових частин равлика і розмісти його вздовж шнура на столі за напрямом руху. Всі частини равлика потрібно поступово переміщати вздовж шнура і розміщувати у правильному напрямку.

Оцінювання результатів:

Високий рівень: самостійно, в уяві, без додаткових невербальних/вербальних опор розташовували равлика відповідно з напрямом її руху по поверхні, що є показником сформованості топологічних уявлень.

Достатній рівень: помилки локального розташування (наприклад, равлик кріпився головою чи раковиною, а не ногою).

Середній рівень: складності і помилки у конструюванні равлика з деталей у просторі, багаторазове примірювання, фіксування помилкового результату, помилки в орієнтуванні (равлик неправильно розташовувався по відношенню до напрямку переміщення або равлик розташовується вниз головою).

Низький рівень: не справляється з виконанням завдання, робить численні помилки.

Завдання 2.

Мета: перевірити здатність співвідносити розміри частин об'єкту і відстань між ними (метричні властивості).

Зміст завдання: полягає у тому, що дитина вірно визначає розмір різних частин об'єкту і відстань між ними.

Обладнання: папір («скатертину») з нанесеними зображеннями: в нижньому лівому куті велике червоне коло, у середині верхньої частини невеликий червоний квадрат, геометричні фігури різного розміру.

Хід проведення: дитині пропонується прикрасити скатертину, виконуючи завдання логопеда, а також діючи за власним бажанням.

Інструкція дитині: «Слухай уважно завдання і виконуй. Поклади маленьке жовте коло на середину листа паперу (скатертину). Поклади великий жовтий трикутник у вільний нижній кут. Поклади великий зелений трикутник під маленьке жовте коло. А тепер сам «прикрась» скатертину якоюсь фігурою. Куди поклав фігуру? Поклади червоний трикутник на середину лівої сторони. Поклади червоний квадрат правіше жовтого кола тощо».

Оцінювання результатів:

Високий рівень: самостійно, слідуючи інструкції, розкладає візерунок, адекватно вербалізуючи свої дії, розмір предметів і відстань між ними.

Достатній рівень: приступає до виконання завдання, орієнтуючись у просторі листа, робить 1 помилку. Адекватна вербалізація. В процесі виконання проявляє самостійність та ініціює результативну самокорекцію помилки.

Середній рівень: приступає до виконання завдання, але темп виконання повільний, зі значною стимулюючою допомогою. Допускає більш ніж 3 помилки, при цьому помилкове виконання самостійно не аналізується.

Низький рівень: не приступає до виконання завдання («не вмю», «не знаю»).

Завдання 3.

Мета: Виявити здатність сприйняття і передачі перспективи, тобто тривимірності зображення (проективні властивості).

Зміст завдання: полягає у тому, що дитина має скласти пряму лінію з різних предметів відповідно орієнтиру.

Обладнання: фігури різних грибів з картону.

Хід проведення:

Інструкція дитині: розташуй по прямій лінії фігури грибів, як вони ростуть у лісі.

Оцінювання результатів:

Високий рівень: елементи проєктивного поняття сформовані повністю, дитина не робить помилок.

Достатній рівень: дитина складає пряму лінію методом випадкових спроб і помилок, а не в системі (якщо крайні гриби розташовані паралельно орієнтиру – краю столу, іншій прямій лінії). У дитини формуються «інтуїтивні» уявлення про пряму.

Середній рівень: різні елементи розташовуються дитиною так, що простежується топологічний зв'язок між ними (сусідства/розділеності), а не проєкція лінії як такої.

Низький рівень: дитина не справляється з поставленим завданням, розташовує фігури хаотично, не має уявлення про пряму.

2.2. Критерії оцінювання та загальні рівні виконання завдань

На основі представлених експериментальних методик вивчення стану базових складових процесу письма у дітей старшого дошкільного віку із дизартрією нами були розроблені **оцінні критерії:**

1. Ступінь розуміння поставленого завдання.
2. Правильність і швидкість виконання завдання.
3. Рівень розвитку фонетико-фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку із дизартрією.
4. Стан розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку із дизартрією.

У відповідності до критеріїв були виділені **загальні рівні виконання завдань методики:**

I рівень – високий.

II рівень – достатній.

III рівень – середній.

IV рівень – низький.

I рівень – високий: дитина активно включена в роботу, зацікавлена у виконанні завдань, має високий ступінь розуміння поставленого завдання, правильно і швидко виконує завдання, має високий рівень розвитку фонетико-фонематичних процесів, відмінний стан розвитку дрібної моторики, повністю готова до школи та навчання.

II рівень – достатній рівень: дитина достатньо активно включена в роботу, відносно зацікавлена у виконанні завдань, має прийнятний ступінь розуміння поставленого завдання, переважно правильно і швидко виконує завдання, має добрий рівень розвитку фонетико-фонематичних процесів, добрий стан розвитку дрібної моторики, достатньо готова до школи та навчання.

III рівень – середній рівень: дитина не активно включена в роботу, не дуже зацікавлена у виконанні завдань, має невисокий ступінь розуміння поставленого завдання, часто неправильно і не дуже швидко виконує завдання, має задовільний рівень розвитку фонетико-фонематичних процесів, задовільний стан розвитку дрібної моторики, не повністю готова до школи.

IV рівень – низький: дитина зовсім не включена в роботу, не зацікавлена у виконанні завдань, має низький ступінь розуміння поставленого завдання, неправильно і довго виконує завдання, не сприймає і не використовує допомогу, має незадовільний рівень розвитку фонетико-фонематичних процесів, незадовільний стан розвитку дрібної моторики, зовсім не готова до школи.

База дослідження: дослідження проводилося на базі дошкільних навчальних закладів №515 «Березняки», № 675, №381 м. Києва. В ньому буде брати участь 12 дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим мовленням та 10 дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Висновки до розділу 2

За результатами дослідження можна зазначити, що вивчення проблеми готовності до навчання письма дітей старшого дошкільного віку з дизартрією є дуже актуальним, оскільки сьогодні дані про стан комунікативної діяльності цих дітей є фрагментарним і зосередженим навколо відхилень їхнього мовленнєвого спілкування.

Узагальнення результатів спеціальних логопедичних досліджень дало підстави констатувати домінування вербальних підходів до діагностики та корекції відхилень у дітей означеної групи.

Визначаючи методологічне підґрунтя емпіричного дослідження, ми виходили з необхідності визначення сутнісного значення кожного наукового підходу в рамках конкретних завдань дослідження, предмета, об'єкта, обґрунтування підходів щодо опори на них у контексті наукового пізнання готовності до навчання письма дошкільників старшого віку із дизартрією.

Методологія експериментального дослідження передбачала комплексне поєднання методів. Методика констатувального експерименту розроблена з фокусуванням уваги на базових складових операцій процесу письма: аналізу фонематичного сприймання, сформованості дрібної моторики, графомоторних навичок, рухового контролю.

Організація та реалізація етапів дослідження готовності до навчання письма дітей старшого дошкільного віку із дизартрією відповідно до методологічних підходів та принципів дозволить виділити не лише її особливості, а й визначити закономірності, пов'язані з функціонуванням кожного структурного компонента, виявити суб'єктивні тенденції та взаємозв'язок із факторами.

РОЗДІЛ 3.

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИЗАРТРИЄЮ

3.1. Кількісний та якісний аналіз розвитку фонематичного сприймання у дітей дошкільного віку з дизартрією

Ставлячи за мету дослідження вивчення готовності до письма дітей старшого дошкільного віку із дизартрією, нами було організовано та проведено психолого-педагогічний експеримент, що передбачав виявлення особливостей сформованості операцій процесу письма у дітей старшого дошкільного віку із дизартрією, а також особливостей їхньої готовності до навчання в школі.

Метою констатувального експерименту було виявлення особливостей сформованості операцій процесу письма у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією, а також дослідити особливості їхньої готовності до навчання в школі.

Всього експериментом було охоплено 22 дитини старшого дошкільного віку. Діти з мовленнєвими порушеннями становили експериментальну групу – 10 дітей. Інші - 12 дітей становили -контрольну групу.

Дітям контрольної та експериментальної групи були запропоновані діагностичні завдання. Дослідження передбачало три етапи.

I етап передбачав дослідження фонематичного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Відповідно до поставленої мети, на цьому етапі були визначені такі завдання.

Завдання 1 - визначити сформованість уміння розпізнавати опозиційні звуки у словах-паронімах.

Завдання полягало в тому, що дитина отримує зображення, у назві яких вона повинна розпізнати звуки. Перед нею, по черзі викладалося по одній парі

картинок із зображенням слів-паронімів та вона мала показати на картинці назване слово. Кожне слово дитині пред'являлося тричі. Робота проводилася з кожною дитиною окремо.

Оцінювання результатів відбувалося за такими критеріями:

Високий рівень: фонематичне сприймання опозиційних звуків сформоване.

Достатній рівень: фонематичне сприймання опозиційних звуків достатньо сформоване, дитина робить 1-2 помилки.

Середній рівень: фонематичне сприймання опозиційних звуків сформоване недостатньо добре, дитина робить 3-4 помилки.

Низький рівень: фонематичне сприймання опозиційних звуків не сформоване.

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості уміння розпізнавати опозиційні звуки у словах-паронімах в експериментальній та контрольних групах

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	2	20%	6	60%	2	20%
Контрольна група	10	83,3%	2	16,7%	-	-	-	-

Аналізуючи отримані результати ми можемо констатувати, що в експериментальній групі. Високий рівень - відсутній. Достатній рівень – 2 особи. Фонематичне сприймання опозиційних звуків в них достатньо сформоване і вони роблять по 1-2 помилки. Середній рівень - 6 осіб.

Опозиційне сприймання сформовано недостатньо, діти роблять 3-4 помилки. Низький рівень – 2 особи. Фонематичне сприймання не сформоване.

В контрольній групі. Високий рівень - 10 дітей, в них сприймання опозиційних звуків сформоване. Достатній рівень - 2 особи, в них фонематичне сприймання сформоване на достатньому рівні. Середній та низький рівень- відсутні.

Завдання 2. - з'ясувати стан сформованості слухової уваги, щодо опозиційних звуків представлених у складі слів-паронімів.

Завдання полягало в тому, що дитина дивлячись на зображення повинна показати назване слово.

Оцінювання результатів відбувалося за такими критеріями.

Високий рівень: обсяг слухової уваги – задовільний.

Достатній рівень: обсяг слухової уваги – достатній, дитина робить 1 помилку.

Середній рівень: обсяг слухової уваги – недостатній, дитина робить 2-3 помилки.

Низький рівень: обсяг слухової уваги – незадовільний (змішування звуків є недоцільним).

Завдання виконувалося індивідуально. Перед дитиною було викладено в розсип одночасно 2-3 пари слів паронімів з однаковими опозиційними звуками та пропонували показати на картинці назване слово.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості слухової уваги, щодо опозиційних звуків у складі слів-паронімів в експериментальній та контрольних групах

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		Низький	
	<i>К-ть</i>	%	<i>К-</i>	%	<i>К-ть</i>	%	<i>К-ть</i>	%
	<i>дітей</i>		<i>ть</i>		<i>дітей</i>		<i>дітей</i>	
			<i>діте</i>					
			<i>й</i>					

Експериментальна група	-	-	3	30%	6	60%	1	10%
Контрольна група	10	83,3%	2	16,7%	-	-	-	-

Отже, високий рівень - відсутній. Достатній рівень - 3 особи, в дітей достатній обсяг слухової уваги, дитина робить лише 1 помилку. Середній рівень - 6 осіб, у них обсяг слухової уваги недостатній, діти робили 2-3 помилки. Низький рівень - 1 дитина. Обсяг слухової уваги незадовільний.

В контрольній групі - високий рівень - 10 осіб, обсяг слухової уваги задовільний. Достатній рівень - 2 особи, діти робили по 1 помилці.

Завдання 3 - з'ясувати стан сформованості слухового контролю, щодо використання опозиційних звуків у складі слів-паронімів.

Діти оцінювали правильність називання слова, яке було зображене на картинках. Перед дитиною в розсип одночасно було викладено 2-3 пари слів паронімів з однаковими опозиційними звуками. Дитину просили оцінити правильність називання того чи іншого слова, зображеного на картинці. При цьому те саме слово називалося і правильно, і не правильно.

Оцінювання результатів відбувалося за критеріями:

Високий рівень: стан слухового контролю – задовільний.

Достатній рівень: стан слухового контролю – достатній, дитина робить 1 помилку.

Середній рівень: стан слухового контролю – недостатній, дитина робить 2-3 помилки.

Низький рівень: стан слухового контролю – незадовільний (означений механізм є основним в структурі дефекту щодо змішувань чи замінів зазначених опозиційних звуків; подальше дослідження не є доцільним).

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості слухового контролю опозиційних звуків у складі слів-паронімів в експериментальній та контрольній групах

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	3	30%	6	60%	1	10%
Контрольна група	9	75%	3	25%	-	-	-	-

Отже, високий рівень – відсутній. Достатній рівень - 3 особи, в дітей достатній рівень слухового контролю, дитина робить лише 1 помилку. Середній рівень - 6 осіб, у них недостатній стан слухового контролю, діти робили 2-3 помилки. Низький рівень - 1 особа. Стан слухового контролю незадовільний. Подальше дослідження для цих дітей було недоцільним.

В контрольній групі високий рівень - 9 осіб, стан слухового контролю задовільний. Достатній рівень - 3 особи, діти робили по 1 помилці. Низький та середній стан розвитку слухового контролю - відсутні.

Завдання 4. З'ясувати стан сформованості фонематичних уявлень на матеріалі слів з опозиційними звуками, які дитина змішує у власному мовленні.

1 етап. Дослідження слухового контролю на матеріалі слів, у яких один звук один звук замінено на звук, далекий за акустико-артикуляційними ознаками. Потрібно було послухати та сказати чи правильно названа картинка.

Оцінювання результатів відбувалося за критеріями:

Високий рівень: слуховий контроль щодо грубих замінів одних звуків у слові на інші, далекі за акустико-артикуляційні ознаки, сформований.

Далі виконується завдання 2-го етапу дослідження.

Достатній рівень: слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші достатній, дитина робить 1 помилку.

Далі виконується завдання 2-го етапу дослідження.

Середній рівень: слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші недостатній, дитина робить 2-3 помилки.

Далі виконується завдання 2-го етапу дослідження.

Низький рівень: сформованість слухового контролю – незадовільна. Подальше дослідження недоцільне, оскільки саме порушення означеного механізму спричиняють заміни чи змішування звуків.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості фонематичних уявлень опозиційних звуків, які дитина змішує у власному мовленні в експериментальній та контрольній групах

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		Низький	
	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	2%	20	7	70%	1	10%
Контрольна група	8	66,7%	4	33,3%	-	-	-	-

За отриманими даними ми можемо спостерігати, що в експериментальній групі достатній рівень - 2 особи, слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові достатній., дитина робила 1 помилку. Середній рівень слухового контролю -7 осіб, слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків на інші у слові недостатній, робить 2- 3 помилки. Низький рівень - 1 особа. В цих дітей сформованість слухового контролю на незадовільному рівні.

Контрольна група. Високий рівень – 8 осіб, у цих дітей слуховий контроль щодо заміни одних звуків на інші, далеких за акустико-артикуляційними ознаками сформований. Достатній рівень слухового контролю відмічається у 4 осіб. Середній та низький рівень відсутні.

2 етап. Дослідження слухового контролю на матеріалі слів, які сама дитина вимовляє правильно, і в яких один звук замінено на інший, близький за акустико-артикуляційними ознаками (за умови, що педагог зумисне робить заміни, не властиві самій дитині).

Дитина слухала та в подальшому відповідає чи правильно була названа картинка

Оцінювання відбувалося за такими критеріями:

Високий рівень: слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші, близькі за акустико-артикуляційними ознаками, але не такі, що не змішуються (не замінюються) дитиною у власному мовленні.

Достатній рівень: слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші достатній, дитина робить 1 помилку.

Середній рівень: слуховий контроль щодо грубих заміни одних звуків у слові на інші недостатній, дитина робить 2-3 помилки.

Низький рівень: сформованість слухового контролю – незадовільна. Подальше дослідження недоцільне, оскільки саме порушення означеного механізму спричиняють заміни чи змішування звуків.

Таблиця 3.5

Рівень слухового контролю заміни одних звуків у слові близьких за акустико-артикуляційними ознаками експериментальної та контрольної груп

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		Низький	
	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	1	11,1%	5	55,6%	3	33,3%

Контрольна група	6	50%	4	33,3%	2	16,7%	-	-
-------------------------	---	-----	---	-------	---	-------	---	---

Достатній рівень 1 дитини, сформований слуховий контроль, дитина в процесі роботи робить 1 помилку. Середній рівень слухового контролю - 5 особи, в процесі роботи допускає 2-3 помилки., низький рівень слухового контролю - 3 дитини.

Контрольна група- високий рівень слухового контролю - 6 осіб, достатній рівень – 4 осіб. Середній - 2 особи. Низький рівень відсутній.

3 етап. Дослідження фонематичних уявлень на матеріалі слів зі звуками, що замінюються в мовленні дитини (імітується вимова дитини, яка обстежується, припускаються помилки, аналогічні до тих, що їх робить дитина).

Діти повинні були прослухати та відповісти чи правильно названі картинки.

Високий рівень: фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, сформовані. Механізм змішувань звуків у мовленні дитини має артикуляційний характер і пов'язаний з труднощами диференціації артикуляційних позицій звуків.

Достатній рівень: фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, достатньо сформовані, дитина робить 1 помилку.

Середній рівень: фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, сформовані недостатньо, дитина робить 2-3 помилки.

Низький рівень: фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять відповідні опозиційні звуки, несформовані. Такий висновок ми робимо на основі попередніх спроб. З усіх операцій контролю ми переконалися у сформованості в дитини всіх складових дій контролю.

Таблиця 3.6

Рівень фонематичних уявлень на матеріалі слів зі звуками, які замінюються в мовленні дитини експериментальної та контрольної груп

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		Низький	
	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	-	-	4	66,7%	2	33,3%
Контрольна група	6	50%	5	41,7%	1	8,3%	-	-

За даними, наведеними в таблиці, середній рівень - 4 особи, фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять опозиційні звуки сформований недостатньо, діти робили 2-3 помилки.

Низький рівень - 1 дитина, фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять опозиційні звуки несформований.

В контрольній групі високий рівень - 6 осіб, фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять опозиційні звуки сформовані. Механізм змішування має артикуляційний характер. Достатній рівень - 5 осіб, фонематичні уявлення про звуковий склад слів, що містять опозиційні звуки достатньо сформовані, робить 1 помилку. Середній рівень 1 особа.

3.2. Кількісний та якісний аналіз розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією

Відповідно до поставленої мети на цьому етапі були визначені такі завдання:

1. Оцінити точність, диференційованість рухів пальців.

2. Виявити точність координованості рухів дрібної моторики мускулатури пальців дитини.

3. Перевірити розвиток дрібної моторики в процесі виконання графічних завдань.

4. Виявити особливості письма дитини, натиску на ручку, здатність повторити за зразком.

Завдання 1. - оцінити точність, диференційованість рухів пальців.

Дитина виконувала задані - рухові вправи. Вправа виконувалися індивідуально з кожною дитиною, обома руками від вказівного до мізинця, а потім навпаки.

Оцінювання результатів відбувалося за такими критеріями

Високий рівень: завдання виконано точно, без помилок, присутній пошук.

Достатній рівень: виконано з 1 помилкою, присутні синкінезії.

Середній рівень: виконано з 2-3 помилками, та допомагає другою рукою.

Низький рівень: не справляється з завданням, не може сформувати пози.

Таблиця 3.7

Рівень точності, диференційованість рухів пальців експериментальної та контрольної груп

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	3	30%	6	60%	1	10%
Контрольна група	10	83,3%	2	16,7%	-	-	-	-

Достатній рівень розвитку дрібної моторики ми спостерігаємо у 3 дітей, вони виконали завдання з 1 помилкою та були присутні синкінезії. Середній рівень розвитку - у 6 дітей, вони виконали з помилками та намагалися

допомагати другою рукою. Та низький рівень розвитку у 1 дитини. Вона не змогла справитися з завданням.

В контрольній групі: високий рівень розвитку дрібної моторики у 10 дітей, вони виконали завдання без помилок. Достатній рівень - 2 дітей виконали з 1 помилкою. Середній та низький рівні – відсутні.

Завдання 2 - виявлення точності координованості рухів дрібної моторики мускулатури пальців дитини.

По черзі ми обстежували обидві руки, починаючи з ведучої. Дітям пропонувалося послідовно повторити кожну із зазначених у протоколі позицій пальців руки: стиснути пальці в кулак, витягнути другий та третій палець, витягнути другий та п'ятий пальці, зробити кільце першим та третім пальцем, покласти третій палець на другий, зроби кільце першим та четвертим пальцем.

Результати оцінювалися за такими критеріями:

Високий рівень: завдання виконано точно, без помилок, присутній пошук.

Достатній рівень: виконано з 1 помилкою, присутні синкінезії.

Середній рівень: виконано з 2-3 помилками, та допомагає другою рукою.

Низький рівень: не справляється з завданням, не може сформувати пози.

Таблиця 3.8

Рівні точності координованості рухів дрібної моторики мускулатури пальців експериментальної та контрольної груп

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	2	20%	7	70%	1	10%
Контрольна група	8	66,7%	4	33,3%	-	-	-	-

В експериментальній групі достатній рівень скоординованості рухів дрібної моторики у 2 дитини. Було допущена 1 помилка, були присутні синкінезії. Середній рівень показали 7 дітей, вправу виконували з помилками в кількості 2-3 та була присутня допомога другої руки. Низький – 1 дитина, вона не змогла впоратися з завданням.

В контрольній групі - високий рівень точності рухів дрібної моторики мускулатури пальців у 8 дітей, вони виконали все точно, без помилок, але в деяких був присутній пошук. Достатній рівень - 4 дітей, були присутні помилки - не більше 2, а також наявні синкінезії. Середній та низький рівень – відсутні, тобто дітей які б не могли сформувати пози пальців були відсутні.

Завдання 3 - перевірити розвиток дрібної моторики в процесі виконання графічних завдань.

Діти проводили лінії, які з'єднують протилежні елементи малюнку. Вправу виконували індивідуально з кожною дитиною. Дитині надавався бланк і їй було потрібно провести лінії по середині доріжки та від початку до кінця, не відриваючи олівець від паперу та не з'їзжаючи з доріжки.

Результати оцінювалися наступним чином:

Високий рівень: виходи за межі доріжки відсутні, олівець відривається не більше 3 разів.

Достатній рівень: припустилась 1-2 виходів за межі доріжки, лінія є чіткою і упевненою, олівець відривався від паперу не більше 4 разів.

Середній рівень: припустилась трьох виходів за межі доріжки, лінія є доволі чіткою та упевненою, олівець відривався від паперу не більше п'яти разів.

Низький рівень: якщо дитина припускається більше трьох виходів за межі доріжки, малює нерівну, тремтячу, дуже слабку, майже непомітну лінію або робить це навпаки з дуже сильним натиском.

Таблиця 3.9

Рівень розвитку дрібної моторики в процесі виконання графічних завдань експериментальної та контрольної груп

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	2	20%	5	50%	3	30%
Контрольна група	6	50%	5	41,7%	1	8,3%	-	-

В експериментальній групі графічні завдання на достатньому рівні виконали 2 дитини, вони припустилися двох виходів за межі доріжки. Олівці від паперу відривала 3 рази, лінії були чіткі та упевнені. Середній рівень отримало 5 дітей, вони припускалися виходів за межі доріжки, олівець відривали до 5 разів, лінії були доволі чіткі. Низькому рівню відповідало 3 особи, в деяких лінії були майже не помітні, нерівні або з сильним натиском. Припускається 4-5 виходів за межі доріжки.

В контрольній групі високого рівня 6 осіб, у них виходи за межі доріжки були відсутні, олівець відривався від паперу 1 – 2 рази. Достатній рівень – 5 осіб, вони припустилися 1-2 виходи за доріжку лінії чіткі, але олівець відривався 3-4 рази від паперу. Середній рівень – 1 особа. Низький рівень відсутній.

Завдання 4 - виявити особливості письма дитини, натиску на ручку, здатність повторити за зразком.

Діти малювали за зразком, що складався з елементів. Їм надавався бланк і зразок візерунка. Вони продовжували його на вертикально розташованому аркуші формату А4 до кінця рядка. Під час малювання рука не повинна відриватися від аркушу.

Результати оцінювалися за такими критеріями.

Високий рівень: завдання виконано вірно, без помилок, візерунок відповідає зразку за величиною, кількістю елементів.

Достатній рівень: завдання виконувалося повільно та невпевнено.

Середній рівень: завдання виконувалося повільно, невпевнено, з відривом від паперу. Низький рівень: порушена плавність рухів, мікро- та макрографії.

Таблиця 3.10

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	1	10%	6	60%	3	30%
Контрольна група	7	58,3%	4	33,4%	1	8,3%	-	-

В експериментальній групі достатній рівень у 1 особи. Середній рівень показали 6 дітей. Вони виконували завдання невпевнено, повільно, з відривом від паперу. Низький рівень також отримали 3 особи, в них спостерігалися мікро і макрографії.

В контрольній групі високий рівень у 7 осіб. Вони виконали завдання без помилок, візерунок відповідав за величиною та кількістю елементів. Достатній рівень - 4 особи, вони виконували завдання доволі повільно, але вірно. Середній рівень 1 дитина. Низький рівень – відсутній.

3.3. Кількісний та якісний аналіз розвитку зорово-просторової орієнтації у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією

III етап передбачав оцінку стан розвитку зорово-просторової орієнтації.

Зорово-просторова орієнтація – це особливий вид сприймання, який забезпечується єдністю роботи зорового, слухового, кінестетичного і кінетичного аналізаторів.

Відповідно до поставленої мети, на цьому етапі були визначені такі завдання:

1. Оцінити здатність передачі і складення цілісного, замкненого образу, без винесення частин за межі всієї фігури (структурно-топологічні властивості).
2. Перевірити здатність співвідносити розміри частин об'єкту і відстань між ними (метричні властивості).
3. Виявити здатність сприйняття і передачі перспективи, тобто тривимірності зображення (проективні властивості).

Завдання 1 - оцінити здатність передачі і складення цілісного, замкненого образу, без винесення частин за межі всієї фігури.

Діти збирали равлика із 3 частин (голови, раковини і ноги), і розміщали його у правильному напрямі вздовж вигнутого шнура.

Оцінювання результатів:

Високий рівень: самостійно, в уяві, без додаткових невербальних/вербальних опор розташовували равлика відповідно з напрямом її руху по поверхні, що є показником сформованості топологічних уявлень.

Достатній рівень: помилки локального розташування.

Середній рівень: складності і помилки у конструюванні равлика з деталей у просторі, багаторазове примірювання, фіксування помилкового результату, помилки в орієнтуванні.

Низький рівень: не справляється з виконанням завдання, робить численні помилки.

Таблиця 3.11

Рівень складення цілісного, замкненого образу експериментальній та контрольній групах

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть</i>	%	<i>К-ть</i>	%	<i>К-ть</i>	%	<i>К-ть</i>	%
	<i>дітей</i>		<i>дітей</i>		<i>дітей</i>		<i>дітей</i>	

Експериментальна група	-	-	3	30%	6	60%	1	10%
Контрольна група	9	75%	3	25%	-	-	-	-

В експериментальній групі достатній рівень показало 3 дитини. Вони мали незначні помилки локального характеру. Середній рівень показали 6 дітей. В їх роботах відмічалися багаторазові примірювання, були присутні помилки в орієнтуванні: равлик неправильно розташовувався по відношенню до напрямку переміщення або равлик розташовується вниз головою. Низький рівень також отримала 1 особа, вона не справилися з виконанням завдання, робила численні помилки.

В контрольній групі: високій рівень у 9 осіб. Вони виконали завдання самостійно, без додаткових опор (вербальних/невербальних) розташовували равлика відповідно з напрямом її руху.

Достатній рівень - 3 особи, вони виконували завдання доволі повільно. помилки локального розташування (равлик кріпився головою чи раковиною, а не ногою).

Завдання 2. Перевірити здатність співвідносити розміри частин об'єкту і відстань між ними (метричні властивості). Дитина повинна була вірно визначити розмір різних частин об'єкту і відстань між ними.

Дитині пропонувалося прикрасити скатертину. Покласти маленьке жовте коло на середину листа паперу (скатертини). Покласти великий жовтий трикутник у вільний нижній кут. Покласти великий зелений трикутник під маленьке жовте коло, а потім самому прикрасити скатертину будь-якою фігурою.

Оцінювання результатів:

Високий рівень: самостійно, слідуючи інструкції, розкладає візерунок, адекватно вербалізуючи свої дії, розмір предметів і відстань між ними.

Достатній рівень: приступає до виконання завдання, орієнтуючись у просторі листа, робить 1 помилку. Адекватна вербалізація. В процесі виконання проявляє самостійність та ініціює результативну самокорекцію помилки.

Середній рівень: приступає до виконання завдання, але темп виконання повільний, зі значною стимулюючою допомогою. Допускає більш ніж 3 помилки, при цьому помилкове виконання самостійно не аналізується.

Низький рівень: не приступає до виконання завдання («не вмію», «не знаю»).

Таблиця 3.12

Рівень здатності співвідносити розміри частин об'єкту і метричних властивості в експериментальній та контрольній групах

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%	<i>К-ть дітей</i>	%
Експериментальна група			1	10%	6	60%	3	30%
Контрольна група	5	41,7%	5	41,7%	2	16,6%	-	-

В експериментальній групі достатній рівень показала 1 дитина. Середній рівень показали 6 дітей. Вони приступали до виконання завдання, але темп виконання був повільний, зі значною стимулюючою допомогою. Допускали більш ніж 3 помилки, при цьому помилки самостійно не аналізували. Низький рівень також отримали 3 особи, діти не справилися з поставленим завданням. Не бажали приступати до виконання завдання.

В контрольній групі: високий рівень - 5 осіб. Виконували самостійно, слідуючи інструкції, розкладали візерунок, іноді вербалізуючи свої дії.

Достатній рівень у 5 осіб, приступали до виконання завдання, орієнтуючись у просторі листа, робили до 1 помилки. В процесі виконання проявляли самостійність та самокорекцію помилки. Середній рівень – 2 дитини.

Завдання 3. Виявити здатність сприйняття і передачі перспективи: тривимірності зображення (проективні властивості).

Діти склали пряму лінію з різних предметів відповідно орієнтиру. Вони розташовували по прямій лінії фігури грибів, як вони ростуть у лісі.

Оцінювання результатів:

Високий рівень: елементи проективного поняття сформовані повністю, дитина не робить помилок.

Достатній рівень: дитина складає пряму лінію методом випадкових спроб і помилок, а не в системі (якщо крайні гриби розташовані паралельно орієнтиру – краю столу, іншій прямій лінії). У дитини формуються «інтуїтивні» уявлення про пряму.

Середній рівень: різні елементи розташовуються дитиною так, що простежується топологічний зв'язок між ними (сусідства/розділеності), а не проекція лінії як такої.

Низький рівень: дитина не справляється з поставленим завданням, розташовує фігури хаотично, не має уявлення про пряму.

Таблиця 3.13

Рівні сприйняття і передачі перспективи в експериментальній та контрольній групах

	РІВНІ							
	високий		достатній		середній		низький	
	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%	<i>К-ть</i> <i>дітей</i>	%
Експериментальна група	-	-	2	20%	6	60%	2	20%

Контрольна група	8	66,6%	4	33,3%	-	-	-	-
-------------------------	---	-------	---	-------	---	---	---	---

В експериментальній групі достатній рівень показали 2 дитини. Середній рівень показали 6 дітей. Різні елементи розташовувалися дитиною так, що простежувався топологічний зв'язок між ними (сусідства/розділеності), а не проекція лінії як такої. Низький рівень також отримали 6 осіб, діти не справлялися з поставленим завданням, розташовували фігури хаотично, не мали уявлення про пряму.

В контрольній групі високій рівень у 8 осіб. Елементи проективного поняття сформовані повністю, діти не робили помилок. Вони виконували завдання без помилок, візерунок відповідав за величиною та кількістю елементів. Достатній рівень у 4 осіб, вони виконували завдання деколи повільно. Складали пряму лінію методом спроб і помилок, а не в системі.

Висновки до розділу 3

У дітей старшого дошкільного віку із дизартрією часто спостерігаються значні порушення зоро-просторової орієнтації, почуття ритму, координації м'язів плечового поясу, недорозвиток графічних навичок, дрібної моторики рук.

Вивчення стану сформованості процесу письма у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією за допомогою констатувального експерименту дозволив з'ясувати особливості операцій процесу письма, сформованості уміння розпізнавати опозиційні звуки, сформованості слухової уваги, слухового контролю, фонематичних уявлень, визначити особливості перебігу кожного зі структурних компонентів цієї діяльності, виділити типові труднощі при підготовці їх до навчання письма та виявити рівень розвитку дрібної моторики цих дітей.

Комплексне використання запропонованих методик, дозволило вирішити завдання емпіричного дослідження. Проаналізувавши загальний рівень сформованості процесу письма старших дошкільників із дизартрією ми змогли зробити висновки щодо їхньої готовності до навчання письма.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення порушені всі компоненти усного мовлення, це тягне за собою труднощі у навчанні письма. У дітей старшого дошкільного віку з дизартрією спостерігаються значні порушення зорово-просторової орієнтації, почуття ритму, недорозвиток графічних навичок, дрібної моторики рук. Враховуючи всі ці недоліки, можна стверджувати, що загальний стан готовності до навчання письма дітей старшого дошкільного віку з дизартрією нижчий вікової норми.

ВИСНОВКИ

Дизартрія, як складна проблема, інтенсивно вивчається і освітлена в теоретичному і практичному аспекті у вітчизняній і світовій науковій літературі, в клінічному, нейролінгвістичному, педагогічному та психологічному напрямках.

Проблема готовності до шкільного навчання дітей із мовленнєвими порушеннями, а відтак і труднощів в опануванні навчально-пізнавальною діяльністю, займає особливе місце у цих дітей.

Дітям з дизартрією характерна наявність симптомів мікроогранічного ураження ЦНС: недостатня іннервація органів мовлення – голосового, артикуляційного і дихального відділів; порушення м'язового тону артикуляційної та мімічної мускулатури.

Характеризуючи шкільну готовність дітей із мовленнєвими порушеннями, можна зазначити, що вони відчувають труднощі у визначенні мети діяльності, її плануванні, виконанні, оцінці та перевірці, особливо в умовах дотримання кількох правил, у них відмічається, недостатність саморегуляції та дій самоконтролю, словесної регуляції дій.

Мовленнєві порушення негативно впливають не тільки на мовленнєвий розвиток, але й гальмують процес формування дитини, як повноцінного члена дитячого колективу. Діти з порушеннями мовлення зазнають труднощів у програмуванні своїх вчинків, виробленні різноманітних моделей поведінки, виборі адекватного меті способу дії, у засвоєнні нормативів поведінки та міжособистісній взаємодії, що, зрештою, гальмує розвиток соціальної зрілості у даної категорії дітей.

До структури компонентів готовності дитини з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання відносять: морфогенетичну готовність, що включає загальний стан здоров'я, фізіологічну зрілість, де чільне місце посідає рівень сформованості дрібної моторики; психологічну готовність, до

якої відносять інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну; соціальну готовність, яка включає соціальну компетентність, комунікативні навички.

Методика констатувального експерименту розроблена з фокусуванням уваги на базових складових операцій процесу письма: аналізу фонематичного сприймання, сформованості дрібної моторики, графомоторних навичок, рухового контролю.

Встановлено, що недорозвинення мовленнєвих засобів знижує рівень спілкування, призводить до психологічних особливостей (замкнутості, сором'язливості, нерішучості тощо); породжує специфічні риси загальної мовленнєвої поведінки (обмежену контактність, уповільнене включення в ситуацію спілкування, невміння підтримувати бесіду, вслуховуватися у мовлення, неухважність до мовлення співрозмовника).

У дітей старшого дошкільного віку з дизартрією спостерігаються значні порушення просторових уявлень, почуття ритму, недорозвиток графічних навичок, дрібної моторики рук. Враховуючи всі ці недоліки можна стверджувати, що загальний стан готовності до навчання письма дітей старшого дошкільного віку з дизартрією нижчий від вікової норми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред та упоряд. О.Л.Кононко. Київ, 2008. 430 с.
2. Бартенєва Л. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 32.
3. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2012. № 2. С. 124–131.
4. Боговарова О.І. Психологічна готовність дитини до навчання в школі: діагностика, корекція та розвиток. Чернігів, 2002. 76 с.
5. Богуш А.М. Готуємо руку дитини до письма. Київ, 2014. 160 с.
6. Богуш А.М. Обучение правильной речи в детском саду. Київ, 1990. 212 с.
7. Ватаманюк Г.П. Розвивальний аспект міжпредметних зв'язків у підготовці руки до письма дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок*. 2017. № 9. С. 61-68.
8. Вікова психологія: навч. посіб. / за ред. Г.С. Костюка. Київ, 2000. 273 с.
9. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська та ін. Київ, 2006. 344 с.
10. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? Москва, 1994. 76 с.
11. Выготский Л.С. Психология. Москва, 2000. 1006 с.
12. Голуб А. В. Сучасний стан дослідження усного мовлення дітей з дизартріями старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 48-52.

13. Дідкова Л.М. Клініко-педагогічна характеристика дітей із стертою дизартрією. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 17. С. 57-62.
14. Дідкова Л.М. Етапи логопедичної роботи при стертій дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 48-52.
15. Дідкова Л.М. Мовленнєва і немовленнєва симптоматика стертої дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 69-72.
16. Дідкова Л.М. Корекційна робота при стертій дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка*. 2013. Вип. 23. С. 63-66.
17. Дідкова Л. М. Особливості фонетичних і просодичних порушень у дітей зі стертою дизартрією. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 29-32.
18. Іщенко Л.В. Логіко-математичний розвиток дітей 5–7 років. Бердянськ, 2010. 144 с.
19. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 1972. № 4. С. 37– 42.
20. Козинець О.В., Іванова Т.В. Особистісна готовність дітей із загальним недорозвитком мовлення до школи. *Корекційна педагогіка*. 2014. № 38. С. 93-98.
21. Кондратенко В.О., Волошина Ю.А. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з дизартрією. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 39-43
22. Конопляста С.Ю., Галущенко В.І. Розвиток сесомоторного рівня мовленнєво-рухової організації у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. *Логопедія*. 2011. №4. С.45-48.
23. Конопляста С.Ю., Синиця А.О. Дизартрія у систематичі мовленнєвих порушень. *Педагогічна наука:реалії та перспективи*. 2019. № 66. С. 111-116.

24. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. Київ, 2010. – 293 с.
25. Кравець Н.П. Підготовка руки до письма. *Дошкільне виховання*. 2003. №10. С. 18-20.
26. Кравець Н.П. Готуємось до читання та письма. *Дошкільне виховання*. 2005. № 8. С. 26-30.
27. Кравець Н.П. Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах. *Наукові Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2018. № 2. С. 139-146.
28. Кравцов Г.Г. Шестирічна дитина. Психологічна готовність до школи. *Педагогіка і психологія*. 1987. №5. С. 32–60.
29. Лазарева І.А. Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: наукове видання*. Вип. 9. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. С. 65-68.
30. Лепетченко М.В. Логопедія. Дизартрія: навчально-методичний посібник. Донецьк, 2015. 36 с.
31. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. Київ, 2015. 672 с.
32. Лугова Н.М. Попередження дисграфії у дітей дошкільного віку. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://docviewer.yandex.ua>.
33. Лугова І. Н. Розвиток дрібної моторики пальців рук в учнів шестирічного віку. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 6.
34. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Москва, 1973. 374 с.
35. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. Москва: Издательство Академии педагогических наук, 1950. 352 с.
36. Лянной Ю. Формування графо-моторних навичок у дітей з церебральним паралічем. *Гуманіт. вісн. ДВНЗ "Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди"*: наук.-тер. зб. 2008. Вип. 14. С. 296-299.

37. Махоня В.І. Порушення писемного мовлення: історія, реалії, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. Вип. 34. С. 57-62.

38. Момот Т. Л. Корекція дисграфій. Методичні рекомендації. Тернопіль: Богдан, 2014. 16 с.

39. Неврологічні основи логопедії: навч.посібник /М.К.Шеремет, О.В.Боряк. Суми, 2016. 252 с.

40. Пахомова Н.Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ, 2008. 84 с.

41. Пахомова Н. Г. Закономірності та умови формування мовленнєвої готовності до навчання дітей дошкільного віку з дизартрією. *Дефектологія*. 2005. №1. С. 27–34.

42. Соботович Е.Ф. Концепция общеречевой подготовки детей к школьному обучению. *Дефектология*. 1997 №1. С. 2-5.

43. Соботович Е.Ф., Чернопольская А.Ф. Проявление стертых дизартрий и методы их диагностики. *Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринопалія*: Навчальний посібник (2-е видання., змін. і допов.) / за ред. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. Київ, 2008. С. 345-351.

44. Тарасун В.В. Стерта форма дизартрії: Діагностика та особливості логопедичної роботи. *Дефектологія*. 1997. № 4. С. 69-71 .

45. Трофіменко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ: Програмно-методологічний посібник. Київ, 2013. 108 с.

46. Хрестоматія з логопедії: Навчальний посібник / Укладачі: С.В.Федоренко, І.С.Марченко. К.: Видавництво «Книга–плюс», 2019. 496 с.

47. Хрестоматія з логопедії: навч.посібник / М.К. Шеремет, І.В.Мартиненко, С.Ю.Конопляста. Київ, 2018. 307с.

48. Чередніченко Н.В. Комплексний підхід у корекційній роботі з попередження та подолання труднощів засвоєння писемного мовлення у школярів із важкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2005. № 2.

49. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із важким порушенням мовлення *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 32. С. 240-247.

50. Эльконин Д.Б. Возрастная психология: учеб. пособие. Москва, 2005. 256 с.

51. Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. Москва, 1988. 136 с.