

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ



Л.С. ВАВІНА

**РОЗВИТОК МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Навчально-методичний посібник

Київ – 2015

УДК: 373.2 : 810 053.616.75

***Рекомендовано до друку вченою радою Інституту спеціальної педагогіки
НАПН України (протокол №2 від 26 січня 2015 р.)***

Рецензенти:

Федоренко С.В., д.пед.н., доцент, професор кафедри тифлопедагогіки, заступник директора з навчально-методичної роботи Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Діденко Т.О., директор дошкільного навчального закладу комбінованого типу №191 (з групами для дітей з порушеннями зору) м.Києва.

Вавіна Л.С.

Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору: навчально-методичний посібник / Л.С. Вавіна – К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2015. – 127 с.

У посібнику обґрунтовано основні фактори активізації процесу формування мовленнєвої особистості дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, розвивальне (природне, предметно-ігрове, соціальне) середовище і мовленнєво-розвивальний простір; визначено і охарактеризовано основні складові саме мовленнєво-розвивального простору, в якому має відбуватися цілеспрямований розвиток мовленнєвої особистості з порушенням зором; розкрито основні умови та засоби реалізації змісту мовної освіти старших дошкільників, до яких зокрема віднесено: мовлення педагога, спеціальне обладнання, методи і прийоми керівництва розвитком різних сторін мовлення дітей в умовах зорової депривації.

Посібник адресовано педагогам дошкільних навчальних закладів, в яких отримують дошкільну освіту діти з порушеннями зору, а також може бути використаний у системі вищої освіти за спеціальністю „Дефектологія. Тифлопедагогіка” та післядипломної освіти працівників дошкільних навчальних закладів для дітей з порушеннями зору.

УДК: 373.2 : 810 053.616.75

З М І С Т

В с т у п	4
Розділ 1. Спеціальна організація мовленнєво-розвивального простору	9
1.1. Особливості мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору.....	9
1.2. Основні фактори активізації мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.....	17
1.3. Основні напрямки організації мовленнєво-розвивального простору дошкільників старшого віку з порушеннями зору.....	26
Розділ 2. Корекційно-розвивальні технології мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями зору	48
2.1. Загальна характеристика методів і прийомів розвитку мовленнєвого розвитку.....	48
2.2. Удосконалення фонетичної компетенції.....	57
2.3. Удосконалення лексичної компетенції.....	60
2.4. Розвиток граматичної компетенції.....	65
2.5. Розвиток комунікативної компетенції.....	69
2.6. Розвиток зв'язного мовлення дітей	73
Література	119
Додатки	121

В С Т У П

Аналіз наукової літератури з проблеми мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку переконливо довів, що мову слід розглядати як компонент активної, цілеспрямованої поведінки, продукт та елемент комунікації, оскільки завдяки мови людина стає здатною до чисельних контактів, у процесі яких вона розширює і встановлює взаємозв'язки з оточуючим її природним, предметним і соціальним світом. У процесі мовленнєвих комунікацій відбувається самопізнання людиною власного „Я” та самореалізація. Видатний психолог С.Л.Рубінштейн вказував на те, що „у речі одна основная функция, её назначение – служить средством общения [с.488]. Він також підкреслював, що процес духовного, усвідомленого спілкування між людьми відбувається за допомогою мовлення.

Мовлення як провідний засіб спілкування виникає з потреби в ній людини на певному етапі розвитку комунікативної діяльності. Його поява і розвиток у дитини з нормальним зором зумовлені потребами спілкування та загальною життєдіяльністю дитини. Початкові етапи розвитку і становлення мовлення як засобу спілкування припадають на період дошкільного дитинства. Саме цей період життя дитини визнаний сензитивним для розвитку мовлення. Виділено три етапи в розвитку мовлення дитини як засобу спілкування (за М.І.Лісіною):

- довербальний (підготовчий) етап;
- етап появи мовлення;
- етап розвитку мовленнєвого спілкування.

Довербальний етап припадає на перший рік життя дитини. Вже на перших місяців життя малюк за власною ініціативою привертає увагу дорослого до себе і повідомляє за допомогою голосу про свої відчуття задоволення чи дискомфорту. В другому півріччі першого року життя дитина переходить до складнішого характеру взаємодії з дорослим, в процесі якого у

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору неї виникає потреба в нових засобах комунікації, які б забезпечили їй взаєморозуміння з дорослим. Таким засобом спілкування стає мовлення, яке дитина починає опановувати спершу пасивно (розуміння), а далі й активно (поява перших вербалізацій), що засвідчує її перехід до другого етапу – етапу появи мовлення. Процес розуміння мовлення та його використання носить на цьому етапі умовно-рефлекторний, асоціативний характер.

З моменту появи перших слів розпочинається етап розвитку мовленнєвого спілкування, який триває впродовж усього дошкільного віку. Якісні зміни в мовленнєвому спілкуванні дитини у ранньому і дошкільному віці відбуваються за двома основними лініями:

- зміна змісту спілкування і розвиток відповідних йому функцій мовлення як засобу спілкування;
- опанування дитиною довільної регуляції мовленнєвих засобів.

На етапі ситуативно-ділового спілкування мовлення має ситуативний характер і супроводжує дію, а мовленнєві комунікації розвинуті ще досить слабо. Це пояснюється віковими особливостями розвитку психічних процесів дитини і характером її діяльності.

Позасиативно-пізнавальний етап спілкування характеризується поступовим відділенням мовлення від безпосереднього досвіду дитини. Мовлення вже стає домінуючим засобом комунікації, оскільки слово дозволяє дітям вийти за межі конкретної ситуації. Саме в цей період середнього дошкільного віку у дитини розвивається ця третя форма комунікативної діяльності. Приблизно з трьохрічного віку мовлення стає основною комунікативною операцією. У цьому віці домінуюче місце в активній діяльності дитини починає займати гра, а ігрова діяльність вимагає стійких мовленнєвих контактів між дітьми, що передбачає наявність у них навичок мовленнєвої діяльності (для обговорення змісту гри, розподілу ролей, узгодженості дій тощо). Мовлення починає передувати діяльності, ставати

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору засобом її організації. Мовленнєві комунікації набувають серйозних якісних змін: якщо раніш спілкування відбувалось з опорою на зорові, експресивно-мімічні контакти і предметні дії (через переважання наочно-дійового, а потім і наочно-образного типів мислення), то в старшому дошкільному віці мовлення починає набувати автономного характеру, стає позаситуативним, що засвідчує про початковий етап розвитку логічного або абстрактного типу мислення. Необхідність задоволення пізнавальних інтересів дітей призводить до поглибленого знайомства з довкіллям, в тому числі й з іншими людьми та партнерами. При цьому перебудовується й форма спілкування – вона стає більш особистісною і довільною. Мовлення стає самостійним видом діяльності. У дитини з'являється здатність до диференційованого відбору мовленнєвих засобів висловлювання залежно від ситуації та учасників спілкування.

У дитини з порушеннями зору розвиток мовлення відбувається за тими ж закономірностями, що й в нормі. Проте зорова патологія зумовлює специфічні особливості як у сприйманні довкілля, так і в його пізнанні. Оскільки ці психічні процеси здійснюються за активною участю мовлення, у дітей виникає певний розрив між словом і образом, наприклад, під час сприймання кольорів та їх позначення словом (страждає сигніфікативна функція слова). Це призводить до вербалізації уявлень про довкілля й вимагає спеціальної роботи з їх конкретизації.

Затримується й накопичення словникового запасу, процес розуміння значення слів, особливо опанування їх узагальненим значенням. Це відображається на засвоєнні структури мовлення, практичному опануванні способами оперування словами.

Як відомо, засвоєння граматичної будови мовлення в нормі відбувається в процесі спілкування з дорослими на основі слухового сприймання і наступного наслідування. Порушення зорового сприймання

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору стримує наслідування немовних засобів спілкування – міміки, пантоміміки, інтонації, які є невід’ємними компонентами усного мовлення.

Не дивлячись на численні відхилення в розвитку різних компонентів мовленнєвої діяльності при різноманітних порушеннях зору, за умов правильного формуючого та корекційного впливу батьків і педагогів мовлення дітей розвивається до нормального рівня й слугує могутнім засобом компенсації, суттєво розширюючи їх пізнавальні можливості в усіх видах діяльності.

Сучасний етап розвитку суспільного дошкільного виховання закономірно висуває першочерговим завданням **виховання мовленнєвої особистості**, спроможної до активної взаємодії з партнерами по спілкуванню. Це завдання є актуальним й для дошкільного виховання дітей з порушеннями зору, оскільки спрямовує діяльність педагогів на підготовку своїх вихованців до отримання освіти в інклюзивному середовищі однолітків. Найбільш сприятливі умови для виховання мовленнєвої особистості створюються на етапі старшого дошкільного віку, на час якого у дітей з порушеннями зору сформовано всі основні компоненти усного мовлення – звуковимова, достатній словниковий запас, доступні граматичні та синтаксичні уявлення. Цей період мовленнєвого розвитку є найбільш сензитивним для формування у них комунікативної компетентності.

Комунікативну компетентність ми розглядаємо (слідом за теоретиками і методистами дошкільної освіти в Україні А.М.Богущ, О.Л.Кононко, Т.О.Піроженко, А.М.Гончаренко та ін.) як вінець комплексного розвитку всіх компонентів мовлення дитини, здатності користуватися рідною мовою як засобом комунікативної взаємодії у товаристві людей, розуміти їх і бути зрозумілою, узгоджувати з ними свої наміри і бажання.

Досягнення цього кінцевого результату дошкільної ланки освіти дітей з порушеннями зору можливе за умов створення в сім’ї та спеціальному навчальному закладі розвивально-мовленнєвого середовища, розвитку

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей в контексті реалізації інших змістових ліній розвитку мовлення – фонетичної, лексичної, граматичної, які буде розкрито в наступних розділах науково-методичного посібника.

РОЗДІЛ І. СПЕЦІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВО- РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ

1.1. Особливості мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору

Мовленнєвий розвиток дітей зі зниженим зором, до числа яких належать діти слабозорі та діти з різними функціональними порушеннями (косоокістю, амбліопією, ністагмом та ін.), є одним із основних компонентів психологічної основи засвоєння знань у школі. Порушення мовлення у цієї категорії дітей зустрічаються значно частіше, ніж у зрячих, і мають свої фізичні та психічні механізми розвитку, які призводять до того, що їх навчання в школі розпочинається, як правило, з 7-8 років.

Дитина, яка має мовленнєві та зорові порушення, розвивається в нерівних умовах, порівняно зі зрячими дітьми, проте ці порушення мають багато спільного з порушеннями мовлення у дітей з нормальним зором (в межах однієї або декількох мовних систем). Не можна однозначно говорити про те, що існуючі порушення мовлення в ніякому-будь разі не співвідносяться з вадами зору. Встановлено, що мовленнєві порушення можуть посилюватися (під час взаємодії з іншими факторами) під впливом порушення зору. При цьому знижується компенсаторна роль мовлення, що негативно позначається на формуванні пізнавальної діяльності дітей [2, 6], рівні підготовленості до опанування всіх навчальних предметів. Дуже часто негативну роль відіграють й незадовільні фактори середовища та відсутність своєчасного цілеспрямованого впливу на дитину. Щоб на початку навчання в школі діти з порушеннями зору отримали необхідну комплексну допомогу з боку вчителя, логопеда, тифлопедагога, необхідно обов'язково провести вивчення стану їхньої мовленнєвої підготовленості.

Вивчення мовленнєвих і немовних порушень у дітей старшого дошкільного віку з глибокими порушеннями зору дає можливість з'ясувати

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору багато важливих питань про значення і роль у формуванні якісного боку мовлення таких факторів, як вік, стан зорової функції, моторики, навколишнє середовище й умови виховання тощо. На час вступу до школи переважна більшість з дітей з порушеннями зору має різну дошкільну підготовку, тому на початку навчального року проводяться індивідуальні та групові заняття і бесіди, на яких з'ясовуються знання букв української абетки, розвиток навичок читання (переважно складання букв у склади), розвиток фонематичного слуху, усного мовлення (вміння переказувати казку, складати розповідь за малюнком, запам'ятати віршик), а також лексичний запас. У тих дітей, хто вміє читати, перевіряється швидкість, правильність, усвідомленість і виразність читання. Для цього всім дітям, які вміють читати, пропонується доступний за змістом, лексичним наповненням і обсягом (в межах 45-55 слів) букварний текст.

Матеріал для вивчення стану розвитку усного мовлення добирається таким чином, щоб виявити потенційні можливості дитини, не встановлюючи меж мовленнєвого розвитку. Оскільки більшість дітей з порушеннями зору не має достатнього досвіду сумісної ігрової діяльності (особливо дошкільники, які виховувалися в сім'ях), то впродовж всього обстеження перед виконанням завдань даються необхідні інструкції, використовуються демонстрація, сумісне виконання та інші види допомоги.

Результати такого вивчення дітей зі зниженим зором засвідчують, що лише 15% з них на час вступу до школи вміють читати по складах, 25% – знають окремі букви, решта грамотою не володіє. В тих, хто вміє читати, швидкість читання коливається в межах від 7 до 20 слів на хвилину. Під час читання діти припускаються великої кількості помилок, в тому числі: не дочитують рядок, гублять закінчення слів, прийменники і сполучники, не завжди дотримують інтонацію, не можуть переказати прочитане.

Для вивчення стану розвитку *фонематичного слуху* дітей зі зниженим зором використовуються тексти-таблиці, в яких представлені групи слів,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору об'єднаних за глухістю-дзвінкістю, твердістю-м'якістю. Кожний з приголосних звуків пропонується дитині в різних позиційних сполученнях з голосним звуком. Окрім того, до цих таблиць включаються слова, до складу яких входять сонорні, непарні шиплячі та афrikати. Наприклад, для розрізнення звуків **з-с** використовуються слова: *зайка-сайка, Зіна-синя, зуб-суп, коза-коса; ж-ш: жар-шар, жив-шив, тужити-тушити; м-н: мила-нива, між-ніж, миска-ніжка, миша-ніша.*

Серед зарахованих до школи дітей зі зниженим зором недорозвиток фонематичного слуху відмічається у значній кількості (30%), що надалі негативно позначається на формуванні них навичок читання. Особливо ці труднощі виявляються на перших етапах навчання читання, під час поділу речень на слова, слів на склади і виділення звуків із складів.

Особливо складною для дітей з порушеннями фонематичного слуху виявляється самостійний добір слів із заданим звуком. Аналогічні труднощі виникають й під час вивчення як приголосних, так і голосних звуків, виділення твердих і м'яких приголосних тощо.

Для визначення рівня *розвитку усного мовлення* всім дітям пропонується продекламувати напам'ять вірш, розповісти по пам'яті казку „Ріпка” і скласти за малюнком переказ казки „Вовк і семеро козенят”.

Особливих труднощів під час читання напам'ять вірша слабозорі діти не відчувають. Складніше їм вдається переказ, який носить переважно фрагментарний характер, має порушення логічної послідовності передачі подій, які відбуваються в казках. Наприклад, Сашко К. (гострота зору на оці, яке краще бачить, становить 0,2 з корекцією, діагноз – афакія, ністагм) склав наступний переказ казки „Ріпка”: „Посадив дід ріпку, і вона виросла дуже велика. Він її тягнув-тягнув, а витягнути не міг. Покликав він онучку Катрусю. Вони тягнуть-потягнуть, а витягнути не можуть. Онучка покликкала кішку. Вони тягнуть-потягнуть, а витягнути не можуть. А ще кішка покликкала мишку. І вони витягнули ріпку”.

Як бачимо, переказ Сашка К. є фрагментарним, оскільки хлопчик випустив ряд послідовних подій і героїв казки.

Миколка С. (гострота зору – 0,8, діагноз – дегенерація сітківки, звуження поля зору) основний зміст казки звів до одного речення („Всі тягнули-тягнули, а витягнути не змогли”), вніс надуманих героїв (півник, гуси) і випустив кішку. Ось який вигляд мав його переказ: „Дід посадив ріпку. Всі тягнули-тягнули, а витягнути не змогли. (Хто всі?) – Собачка, півник, гуси, бабка і дівчинка. Тільки коли мишка прибігла, ріпку витягли”.

Такого типу перекази спостерігаються у більшості слабозорих дітей. Однак серед них виділяється значна група дітей з різко зниженим зором, які переказують казку дослівно, що може свідчити про достатньо розвинуту у них механічну пам'ять.

Складання розповіді за малюнком, що ілюструє казку „Вовк і семеро козенят”, без обмеження часу на її сприймання, завжди викликає у слабозорих дітей значні труднощі. Вони або лише називають зображені на малюнку предмети, або змішують назви зображених предметів, не можуть встановити логічних зв'язків між елементами малюнка. Наприклад, Оля С. (гострота зору – 0,08, діагноз – афакія, горизонтальний ністагм) склала наступну розповідь: „Вовк, кішки чи хто. Ні, мабуть, козенята, бідон і кружка (замість глечика). Вовк, мабуть, пити прийшов”; Женя П. (гострота зору на оці, що краще бачить – 0,2, діагноз – міопія) зміг лише перерахувати зображені предмети: „Козенята. (Скільки?) – Багато. Один, ще один, ще один. Вовк. У вікно дивиться. (Хто?) – Козлик. Бідон з молоком.”

Вивчення *словникового запасу і лексико-граматичного значення слів*, вживаних у мовленні, доводить, що у слабозорих дітей мають місце труднощі у вживанні слів та образних виразів, часто відбувається й нерозчленування словесного визначення предмета чи явища дійсності, відмічається деяка невідповідність між словом і образом предмета.

Змішування конкретного значення слова і образу предмета, яке воно позначає, зустрічається й в дітей масової школи. Це можна пояснити психологічними особливостями молодшого шкільного віку, недостатністю дошкільної підготовки, практичного досвіду, нестійкістю уваги 7-8-річних дітей.

Слабозорі діти, крім усіх названих вище вікових особливостей, дуже часто мають неповну або спотворену інформацію про предмети або явища довкілля. Нерідко конкретна назва предмета або явища замінюється його розгорнутим описом, в якому відсутня співвіднесеність між предметом чи явищем і словом. Фрагментарне сприймання предмета у дітей з неповноцінним зором призводить до виділення його неіснуючих ознак, неповноти їх переліку, нечіткості уявлень про предмети і явища дійсності.

Досить часто у слабозорих можна спостерігати нерозчленованість сприймання об'єктів, які мають елементи, що схожі за формою, розміром або смаком. Ці об'єкти слабозорі називають словом, найбільш знайомим і частіше вживаним ними в мовленні, наприклад, айву називають яблуком, черешню – вишнею, диню – гарбузом.

При наявності збідненості чуттєвого досвіду у слабозорих дітей спостерігається, з одного боку, неконкретність словесного позначення, а з другого – надмірна вербалізація. Прикладом може слугувати опис картини осінньої природи учнями з нормальним і порушеним зором.

Таня П. (зір в нормі): „Прийшла осінь-краса. Всі дерева вдягнула у яскраві убори. Берізки пожовтіли, осики почервоніли, а дубочки в мідний колір переокрасились. Лише ялинки зеленими залишились”.

Михайло К. (слабозорий): „Надворі осінь. Стало холодно і не можна купатися. Деревам теж холодно, і вони всі пожовтіли. (Які дерева пожовтіли?) – Берізки, дуби, осики, сосни і ялинки. Скоро буде листя падати”.

Як бачимо, слабозора дитина, знаючи назви дерев, разом з тим змішує листяні та хвойні дерева, одноманітно уявляє забарвлення листя, вважає, що сосни і ялинки теж пожовтіли. Опис картини осінньої природи у хлопчика вийшов менш образним, невиразним.

Досить характерним для багатьох дітей зі зниженим зором, які приходять до школи, є малий запас конкретних уявлень про довкілля, незадовільне орієнтування в просторі під час читання (втрата рядка, слова, складу), велика кількість неправильно вимовлюваних слів (спотворення, невірні наголоси в словах, діалектизми та ін.).

Серед основних причин в цілому слабкої мовленнєвої підготовки дітей з порушеннями зору до школи можна назвати неправильне дошкільне виховання в сім'ї і дитячих садках загального типу. Зокрема в останніх мало уваги приділяється корекційній роботі з розвитку пізнавальних процесів слабозорих дітей, активізації їх розумового, мовленнєвого і фізичного розвитку.

Нерідко батьки слабозорих дітей віддають перевагу вихованню дитини вдома, відмовляючись від їх навчання в спеціальних дошкільних закладах. Спостереження засвідчують, що чим нижчою є гострота зору у дитини, тим частіше вона виховується вдома. Однак вдома вона нерідко не отримує знань, необхідних для навчання в школі. Негативно позначається на підготовці дітей до школи й відсутність достатньої кількості спеціальних дитячих садків, до яких приймаються діти з глибокими порушеннями зору.

Перехідний етап від одного віку до іншого називають критичним. Таким є період життя дитини з порушеннями зору, як і з нормальним зором, від шести до семи-восьми років, який визначається цілісною зміною її особистості. Психологічна криза, яку вона переживає, – закономірне явище, свідчення нормального перебігу розвитку, готовності дитини "увійти" в нову соціальну ситуацію розвитку. Поведінкові ознаки кризи – втрата дитячої безпосередності та ситуативної поведінки, поява нових рис характеру

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору (манірності, навмисності тощо). Але це швидко минає, натомість виникає бажання свідомо програмувати власну поведінку й виражати своє ставлення до різних життєвих ситуацій.

Таким чином, вивчення мовленнєвої підготовленості слабозорої дитини до навчання в школі виявляє ряд утруднень, притаманних цим дітям і пов'язаних з порушенням зору, особливостями формування мовлення і недостатньою підготовкою в дошкільний період. Порушення мовлення у дітей зі зниженим зором є своєрідними за проявом, симптоматикою і структурою. У сукупності зі зоровими вадами вони зумовлюють їхню непідготовленість до навчання і в подальшому можуть стати причиною неуспішності.

В процесі оцінки мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями зору старшої та підготовчої до школи групи, аналізуються не лише формальні показники володіння мовними засобами (звуковимова, словник, граматична організація), а й комплекс умінь мовної взаємодії, тобто розвинутість комунікативної компетентності [2], яка характеризується в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1999р.). Зокрема, про розвинутість комунікативної компетентності свідчатиме наявність у дитини наступних комунікативно-мовленнєвих дій:

- аналізувати емоційний та інформаційний зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти в неї;
- встановлювати контакт із партнером по спілкуванню, використовуючи мовні і немовні засоби;
- сприймати, розуміти та застосовувати засоби спілкування, синтезуючи когнітивні та контактні вміння;
- продукувати комунікативно-мовленнєві висловлювання, адекватні різним ситуаціям спілкування (переводити власні думки в мовлення);
- адекватно застосовувати лексику, звуковимову, грамотність, інтонацію, темп, тон, дикцію (лінгвістичні вміння);

- контролювати, оцінювати, аналізувати власне мовлення, варіювати мовне висловлювання відповідно до досягнутого результату;
- гнучко, варіативно, творчо користуватися засобами спілкування.

В цілому можна відзначити, що така психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини демонструє життєво важливі досягнення дошкільника на різних рівнях – поведінковому, когнітивно-лінгвістичному, особистісному.

Про *комунікативну поведінку* дитини буде свідчити: спрямованість на партнера, на відповідну реакцію; різноманітність і виразність мовлення, активне використання невербальних засобів спілкування; наявність контактних засобів взаємодії.

Про *когнітивні властивості мовлення* свідчитиме розуміння дитиною просторо-часових характеристик ситуації спілкування (вживання слів, що характеризують місце, час, зміст події); розуміння емоційного змісту ситуацій спілкування через аналіз стану дійових осіб (вживання слів, що характеризують емоційний стан партнера); розуміння характеру персонажів та дійових осіб (вживання слів, що характеризують риси, якості особистості).

Про *лінгвістичні (мовні) властивості мовлення* свідчитиме його словникове багатство (різноманітність, точність вживання лексики, що відповідає ситуації спілкування); граматична правильність, змінювання форми слова та узгодження слів у фразі відповідно до мовних норм; фонетичні властивості мовлення (правильність звуковимови, дикція, сила голосу).

Про *особистісний (суб'єктивний) рівень і самовираження* в мовленнєвому спілкуванні дитини свідчитимуть довільність мовлення (прагнення до розгортання, логічності, зв'язності свого висловлювання; управління мовленням, уміння вчасно змінити його темп, зміст у разі потреби; репродуктивний або творчий характер висловлювання, а також

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору виявлені під час спілкування особистісні якості: самооцінка, приязність, комунікабельність, ціннісні орієнтації та мотиви спілкування.

1.2. Основні фактори активізації мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями зору

Тривалий час в системі дошкільного виховання дітей з порушеннями зору панують елементи школоцентризму, що призводить до неправомірного виокремлення фронтального заняття як центру навчально-виховного процесу з розвитку їх мовлення. На сучасному етапі розбудови суспільного дошкільного виховання поступово змінюються пріоритети навчально-виховного процесу в бік того простору, в якому живе, діє, налаштовує стосунки дитина, в якому формується її особисте "Я".

Теоретично і практично доведено, що справжній творчий розвиток дитини дошкільного віку найбільш успішно здійснюється в умовах збагаченого розвивального середовища, яке забезпечує єдність соціальних і природних засобів, різноманітну діяльність та збагачення мовленнєвого досвіду (А.М.Богуш, А.М.Гончаренко, О.Л.Кононко, О.Т.Піроженко та ін.).

Центральною фігурою навчально-виховного процесу стає дитина – мовленнєва особистість. Допомогти її повноцінному становленню може лише природне мовленнєво-розвивальне середовище, в якому панує доброзичлива атмосфера, в якому дитина отримує зразки рідної мови і культури мовлення, де не гальмується її мовленнєва активність. Розвивальне середовище – це природна обстановка, раціонально організована, насичена різноманітними сенсорними подразниками та ігровими матеріалами рідною мовою. Мовленнєве розвивальне середовище, як частина загального середовища, спрямовано на ефективний виховний вплив, на формування активного пізнавального ставлення до навколишнього світу й до явищ рідної мови і мовлення. Тому створення мовленнєвого розвивального середовища є

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору важливим напрямком підвищення якості роботи з розвитку мовлення у дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору.

Мовленнєве розвивальне середовище, створене у певній віковій групі, – це фактор, який або стримує, або активізує процес мовленнєвого розвитку дитини. Тому, створюючи розвивальне середовище, важливо враховувати рівень мовленнєвого розвитку, інтереси, здібності дітей певної вікової групи.

На основі результатів психолого-педагогічних досліджень [] можна виділити наступні основні складові мовленнєво-розвивального середовища дошкільного навчального закладу:

- мовлення педагога і батьків;
- методи і прийоми керівництва мовленнєвим розвитком дітей дошкільного віку;
- спеціальне облаштування середовища кожної вікової групи.

Однією з найважливіших складових є **грамотне мовлення педагога**, адже саме педагог закладає основи культури дитячого мовлення, формує основи мовленнєвої компетентності. Мовлення педагога дошкільного навчального закладу має як навчально-корекційну, так і виховну спрямованість. Головним є його якісний мовний зміст, який забезпечує успішність формування мовлення дітей. Мовлення педагога – відображення його внутрішнього світу, частина професійної культури, тому має характеризуватися наступними якостями:

- **правильність** – відповідати мовним нормам. Слухаючи педагога, діти не повинні відволікатися від змісту, смислу мовлення через неправильну вимову або нестандартно побудовані фрази;

- **точність** – точне мовлення, в якому адекватно відображається дійсність та однозначно позначається словом те, що має бути сказано;

- **логічність** – наявність у висловлюванні трьох смислових компонентів: початок, основна частина і закінчення висловлювання. Також

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору важливим є вміння педагога правильно, грамотно, логічно пов'язувати між собою всі фрази і частини свого висловлювання;

- **чистота** – відсутність у мовленні елементів, нехарактерних для літературної мови. Забруднює мовлення педагога й невиправдане вживання ним запозичених слів, діалектних, жаргонних та сленгових виразів;

- **виразність** – така особливість мовлення, яка захоплює увагу і викликає у дітей інтерес, створює атмосферу для емоційного співпереживання;

- **багатство** – про нього судять за кількістю слів та їх смисловою насиченістю. Це лексичне і семантичне багатство. Існує й синтаксичне поняття багатства мовлення – це використання різних за структурою фраз (речень): простих і складних, повних і неповних, складносурядних і складнопідрядних, безсполучникових тощо. Багатство мовлення прямо залежить від рівня загальної культури, ерудиції, начитаності людини;

- **доречність** – вживання в мовленні одиниць, які відповідають ситуації та умовам спілкування. Доречність вимагає від педагога гнучкості мовленнєвої поведінки: чи вміє він визначити правильність і доцільність слів, форм і зворотів, їх смислових відтінків, завчасно передбачає роботу з їх засвоєння.

Ці вимоги ставляться й до мовлення батьків.

Підбір **методів і прийомів керівництва мовленнєвим розвитком дітей** залежить від особливостей мовленнєвого досвіду дітей з порушеннями зору кожної вікової групи. Важливою умовою педагогічного керівництва є спрямованість на розвиток пріоритетних ліній мовленнєвого розвитку дітей на кожному віковому етапі. У сучасних дослідженнях лінія мовленнєвого розвитку визначається мовленнєвою компетенцією, яка формується вже на етапі дошкільного дитинства.

Мовленнєва компетенція – це вміння дитини практично користуватися рідною мовою у конкретній ситуації спілкування, використовуючи

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору мовленнєві, немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення в їх сукупності. Мовленнєва компетенція включає наявність лексичної, граматичної, фонетичної, діалогічної і монологічної складових:

– *лексична компетенція* – передбачає наявність певного запасу слів в межах вікового періоду, вміння дитини вживати образні вирази, приказки, прислів'я, фразеологізми. Її змістову лінію складає активний і пасивний словник в межах віку: синоніми, антоніми, омоніми, споріднені та багатозначні слова, образні вирази. За кількісною і якісною характеристикою словник дитини має дозволяти їй легко і невимушено спілкуватися з дорослими й однолітками, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах своєї компетенції;

– *граматична компетенція* передбачає набуття навичок утворення і правильного вживання різних граматичних форм. Її змістову лінію складає морфологічна будова речення, яка включає майже всі граматичні форми, синтаксис і словотворення. У дітей закладається вміння оперувати синтаксичними одиницями, здійснювати свідомий вибір мовних засобів в конкретних умовах спілкування;

– *фонетична компетенція* передбачає розвиток мовного слуху, на основі якого відбувається сприймання і розрізнення фонологічних засобів мови; опанування засобами звукового виразного мовлення;

– *діалогічна компетенція* вимагає сформованості діалогічних умінь, які забезпечують конструктивне спілкування з довір'ям. Її змістовий бік – діалог між оточуючими дорослими і дитиною, між двома дітьми, розмовне мовлення;

монологічна компетенція – передбачає сформованість вміння слухати і розуміти тексти, переказувати, будувати самостійні зв'язні висловлювання різних типів. Це вміння формується на основі елементарних знань про структуру тексту і типи зв'язків в ньому.

Продуктивний мовленнєвий розвиток дитини з порушеннями зору старшого дошкільного віку може відбутися лише в процесі вільної і самостійної діяльності у *спеціально організованому розвивальному середовищі*. Під середовищем (тобто, оточенням) розуміється сукупність природних, предметних та соціальних умов, в яких дитина зростає, продовжує опановувати знання, накопичувати власний досвід співжиття, ставати компетентною особистістю з притаманними їй індивідуальними особливостями. Для цього важливо забезпечувати збалансованість різних компонентів середовища, як зовнішніх, так і внутрішніх умов розвитку дошкільника.

До зовнішніх умов слід віднести ті компоненти середовища, які не гальмують природну життєдіяльність дитини, а сприяють її вияву, реалізації, становленню, вдосконаленню. Насамперед, меблі і приладдя в кімнаті мають бути розташовані таким чином, щоб забезпечити дітям вільне пересування, сприяти безпеці (наприклад, необхідно уникати довгих прямих доріжок, які заохочують малят до бігання; м'які засоби та інші небезпечні речовини мають знаходитися у недоступних для дітей місцях тощо). В груповій кімнаті має бути достатня кількість столів і стільців для годування дітей і навчальних занять, проте її не слід загроможувати зайвими меблями, предметами. В ній має бути якомога більше вільного простору, повітря і світла. Меблі прості, зручні, красиві, світлих і м'яких тонів. Розміри всіх меблів пристосовані до зросту дітей і розставлені з урахуванням освітленості приміщення.

Добре прикрашають інтер'єр і створюють затишок різноманітні твори декоративно-прикладного мистецтва, кераміка, естампи, вази, іграшки та вироби дітей. Використовуючи ці прикраси для оформлення групової кімнати, необхідно підбирати їх так, щоб вони гармонували один з одним та з усією обстановкою в кімнаті. Слід уникати надмірності, періодично оновлювати інтер'єр, робити нескладну перестановку меблів.

Стіни приміщення групової кімнати варто пофарбувати у пастельні тони, щоб вони не втомлювали зір дітей. Колір завдяки відображальної та поглинаючої здатності спроможний коригувати дію світла. Будь-як форма сприймається краще тоді, коли один її бік освітлений, а інший знаходиться в тіні. Такий світловий контраст має бути врахований під час фарбування стін та вибору штор на вікна, розміщенні дидактичних матеріалів для індивідуальної роботи з дітьми зі зниженою гостротою зору.

На групових та індивідуальних заняттях наочні посібники використовуються залежно від стану зору кожної дитини: враховуються розміри демонстраційного матеріалу, відстань, кут розміщення та освітленість. Так, для дітей з високою короткозорістю та змінами очного дна використовуються світлі малюнки на темному фоні; для дітей з атрофією зорового нерва – темні малюнки на світлому фоні.

З корекційно-розвивальною метою на заняттях в спеціальному дошкільному закладі широко використовуються настільні дидактичні ігри. Їх також слід підбирати індивідуально відповідно до гостроти зору, його фіксації та інших показників стану зору дитини.

Предметні малюнки для занять слід також класифікувати за розміром до 2-ох і вище см з тим, щоб правильно використовувати їх залежно від гостроти зору дитини.

Як правило, на кожному занятті застосовуються фронтальні та індивідуальні форми роботи. Використовуючи спільний для всіх дітей групи зміст, слід врахувати пізнавальні та зорові можливості кожної дитини. Тих, у кого різко знижена гострота зору, доцільно розмістити ближче до дошки чи до екрану комп'ютера, спеціально підібрати для них набори роздаткових матеріалів.

До внутрішніх умов – особистісне зростання дошкільника: розширення його світогляду, інтересів і потреб, проявів самосвідомості, довільної

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору поведінки, переживань, вдосконалення особистісних якостей, про що буде детально викладено далі під час розгляду середовища власного „Я”.

Грамотна **спеціальна організація мовленнєвого розвивального середовища** в дошкільному навчальному закладі для дітей з порушеннями зору:

– створює сприятливі умови для формування мовленнєвих навичок та умінь дітей не лише в спеціально організованому навчанні, а й у самостійній діяльності;

– забезпечує високий рівень мовленнєвої діяльності дітей;

– сприяє опануванню дітьми мовленнєвими вміннями і навичками в природному середовищі живого розмовного мовлення.

Розкриємо далі **основні напрямки спеціальної організації мовленнєвого розвивального середовища для дітей різних вікових груп.**

Перша молодша група:

• Розвиток мовлення як засобу спілкування: доручення, спрямовані на встановлення контактів з дорослими і однолітками.

• Організація самостійного розглядання малюнків, іграшок, книжок тощо для розвитку ініціативного мовлення.

• Емоційні, доступні дітям розповіді педагога, які привчають їх слухати і чути зміст.

Друга молодша група:

• Організація спілкування дітей з дорослими засобами доручень дорослого (дається зразок звертання, словесного прохання тощо).

• Організація контактів з однолітками (взаємодія засобами мовлення в різних видах діяльності через зразок, підказку слова або фрази).

• Організація розглядання дітьми книжок, малюнків, іграшок, предметів для розвитку ініціативного мовлення, збагачення й уточнення уявлень про довкілля.

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору

- Організація "Куточка цікавих речей" з метою розвитку активного, ініціативного мовлення дітей.
- Розповіді педагога з метою удосконалення навичок продуктивного слухання.

Середня група:

- Задоволення потреб дітей в отриманні та обговоренні інформації.
- Поповнення "Куточка цікавих речей" наборами малюнків, фотографій, листівок, лупами, магнітами тощо.
- Уважне вислуховування дітей, уточнення відповідей, підказки з метою розвитку у них пізнавальних інтересів.
- Активне використання прийомів формування навичок спілкування з однолітками.

Старша і підготовча до школи група:

- Удосконалення мовлення як засобу спілкування: ознайомлення з формулами мовленнєвого етикету, цілеспрямоване формування всіх груп діалогічних умінь, а також вміння грамотно відстоювати (аргументувати) власну точку зору.
- Цілеспрямоване формування навичок самостійного розповідання: заохочення дітей до розповідання, трансформація висловлювань у зв'язні розповіді, запис і повторення розповідей, уточнення і узагальнення.
- Організація діяльності в "Куточку цікавих речей" (у поповненні куточка акцент робиться на розширенні уявлень про багатоманітність оточуючого світу та організацію його сприймання з наступним обговоренням).
- Створення індивідуального „мовленнєвого простору" кожної дитини з метою стимулювання словесної творчості, підвищення якості мовленнєвих висловлювань.

Отже, центром освітнього процесу в дошкільний період залишається дитина з порушенням зору. Проте неможливо створити для неї уніфіковане середовище, яке її задовольнить за змістом і формою. Кожна дитина має свої

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору мовленнєві недоліки, свій темп виконання завдань, свої звички і свій характер. Проте це не заважає їй активно встановлювати контакти з однолітками, виявляти під час спілкування чи спільної діяльності власний досвід, ділитися з іншими своїми переживаннями, успіхами. Якщо дитина не соромиться своїх вад, охоче йде на контакт не лише з однолітками, а й з дорослими, це свідчить про те, що її мовленнєва компетентність близька до норми.

1.3. Основні компоненти мовленнєво-розвивального простору дошкільників з порушеннями зору старшого віку

Як же можливо реалізувати ці компоненти мовленнєво-розвивального простору в практиці роботи спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору?

Опанування мовленням – природний процес, який розпочинається від народження дитини через соціум (сім'ю), в якому чільне місце впродовж усього життя дитини займають іграшки. У дошкільний період життя до різноманітних іграшок (звукових та імітацією оточуючих предметів) додається багато друкованого матеріалу (малюнки, книжечки, розмальовки, фото, картини тощо). Коли дитини приходять до садочку, в ньому вона так само зустрічається з великою кількістю нових іграшок і книжок, які викликають у неї бажання взяти їх до рук, познайомитися з ними ближче.

Щоб цей інтерес постійно підтримувався, ***середовище групової кімнати*** (найближчий простір) має бути прилаштоване до різних способів презентації цікавих для дітей матеріалів з урахуванням рівнів їх розвитку та зорових можливостей, щоб планування кімнати давало змогу проводити індивідуальні та групові заняття та ігри. Для цього територію групової кімнати бажано поділити на кілька зон: зовнішній ігровий майданчик, центр художньої творчості, центр математичний, центр маніпулятивних ігор та їх конструювання, центр будівництва з кубиків, центр гри з піском та водою,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору музичний центр і дослідницький центр. Доцільно, щоб у груповій кімнаті було відведено місце для різних куточків за інтересами дітей: куточок для загальних зустрічей, місце для занять з природознавства, математики, письма, читання, невеличкі куточки для усамітнення, де дитина змогла б займатися своїми особистими справами. Ділянки для жвавих і спокійних ігор мають бути розділені, щоб діти не заважали один одному.

Межі центрів діяльності слід чітко визначити. Для цього можуть використовуватися різні види покриття на підлозі, полиці, скрині, столи, шафи тощо. У літературному і музичному центрах і зоні відпочинку розкладені подушки і поролонові матраци, поставлені м'які крісла. У центрі художньої творчості та центрі гри з піском і водою підлога покрита лінолеумом, на якому діти можуть малювати і бавитися з брудними матеріалами.

Кожний центр діяльності, а також наявні в них матеріали мають бути відповідно позначені. Матеріали логічно згруповані та розташовані приблизно на висоті очей дітей у відповідних зонах кімнати, заохочувати їх до математичних і наукових досліджень, читання і перечитування.

Папір, олівці, ручки, іграшки, книжки та інше навчальне приладдя мають бути в кожному куточку, центрі на той випадок, якщо у дитини або у педагога виникне потреба щось написати, прочитати, продемонструвати, зайнятися дослідницькою діяльністю тощо. Різні знаки, надписи, письмові інструкції, правила теж необхідно розвісити в таких центрах, щоб діти при звичаювались до функціонального використання друкованих текстів.

Групова кімната має бути облаштована таким чином, щоб педагоги мали змогу бачити більшість центрів і спостерігати за дітьми.

Діти можуть користуватися й зовнішнім ігровим майданчиком.

Наведемо кілька приладів облаштування групової кімнати, наприклад, для навчання читання.

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору

Розвісьте надписи різних частин кімнати: „Бібліотечний куточок”, „Центр художньої творчості”, „Куточок конструювання”, „Природознавчий центр”, „Будівельна майстерня з кубиків”, „Ігровий куточок”, „Центр гри з піском та водою”, „Куточок цікавих речей” та ін. Малюнки за змістом цих частин слід розташувати поруч з надписами, щоб діти, які ще не вміють читати, змогли здогадатися про зміст слів.

Надпишіть різні об'єкти в кімнаті: дошка, вітрина, комп'ютер, телевізор, штора, люстра, шафа, стіл вихователя, 1-й ряд, 2-й ряд тощо.

Напишіть порядок виконання певних завдань. Наприклад, на підвіконні розташувати порядок поливання кімнатних квітів „Як поливати вазони з квітами”:

- Перевір, чи суха земля у вазоні.
- Налий у лійку з пляшки відстояну воду кімнатної температури.
- Налий з лійки у вазон стільки води, щоб вона не переливалася через краї горщика.
- Почекай поки вода всмокчеться в землю.
- Постав пляшку і лійку на звичне місце.

У такий спосіб можна розписати й інші завдання. Письмові й малюнкові (або схематичні) інструкції доцільно використовувати з різною метою, в том числі й для ілюстрування кожного кроку його виконання.

Розвішайте великі й малі букви абетки по всій кімнаті. Доцільно для дітей з короткозорістю аркуші з абеткою або текст для списування прикріпити на столах, щоб їм було легше користуватися ними.

Розвішайте в кімнаті також назви місяців року, днів тижня та календар днів народження дітей групи.

Вибирайте і вивішуйте щораз вірш тижня. Біля цього місця завжди мають лежати олівці (ручки) та аркуші паперу, щоб діти залучалися до самостійного віршування, дописування пропущених у віршах слів і рядків.

Придумайте і напишіть девіз змагання або турніру тижня.

Розташуйте його в центрі конструювання або математики. Це чудовий спосіб стимулювання у дітей математичного мислення (порівняння, співставлення), логіки висловлювання, письма, читання, збору даних, адже щоб відповісти на якесь запитання, потрібно пошукати конкретну інформацію, когось розпитати, щось роздивитися. Наприкінці тижня група може колективно оцінити відповіді дітей й зробити графік їхніх перемог.

Пишіть і вивішуйте інструкції кожного завдання, регулярно змінюйте їх, щоб діти вчилися бути уважними до свого візуального словникового оточення.

Пам'ятайте: якщо діти щодня перебуватимуть у дидактично багатому і різноманітному середовищі, вони отримуватимуть значно більше знань і задоволення від групових та індивідуальних занять. Необхідно також підтримувати в групі відкриту доброзичливу атмосферу, яка заохочуватиме дітей до висловлювань пропозицій та ідей і брати творчу участь у навчальному процесі. Вихователь постійно має демонструвати впевненість у цінності дитячих висловлювань і формах їх вираження для того, щоб діти почали сприймати себе авторами багатьох починань у групі. Він зобов'язаний розвивати у кожного вихованця особистий „голос”, щоб дитина відкривала для себе насолоду й силу від власного самовираження.

Коли дитина зупинилася під час виконання завдання, необхідно допомогти їй так організувати роботу, щоб вона впевнено завершила її: допомогти знайти потрібні допоміжні матеріали, відповісти на питання, проаналізувати ще раз порядок виконання завдання тощо.

Таким чином, завдання педагога – так спланувати середовище, щоб шляхи отримання необхідних матеріалів та інформації були для кожної дитини зрозумілими і доступними. Діти не повинні залежати від вихователя, а мати доступ до потрібного навчального приладдя (луп, паперу, олівців, ручок, маркерів, клею, ножиць, лінійок тощо). Нагадаємо, що під час занять,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору перерв, прогулянок, в їдальні, спальні спеціального дошкільного закладу діти мають чути лише правильну українську мову, привчатися спілкуватися лише нею і вдома.

Оскільки мовленнєва діяльність дошкільників є соціальним явищем, важливим завданням дошкільної освіти стає соціальна адаптація дітей з порушеннями зору в *соціальному середовищі*, яким для них є спілкування з однолітками, дорослими в закладі, з батьками та іншими членами в сім'ї, під час відвідання різноманітних громадських установ тощо. Перебуваючи там, дитина вступає в контакт з різними людьми, від яких отримує і засвоює суспільно-історичний досвід. Дошкільник вчиться пристосовуватися до життя в тому середовищі, в яком він перебуває як постійно, так і тимчасово, засвоює культуру того народу і роду, серед якого живе.

Важливою основою повноцінного соціально-особистісного розвитку дитини є створення умов, які забезпечують її позитивне самовідчуття. Для цього необхідно:

- підтримувати успіхи дитини у будь-якій діяльності (у грі, навчанні, спілкуванні);
- підбадьорювати під час невдач і всебічно допомагати повірити у свої сили та можливості.

Необхідно також виховувати у дітей позитивне ставлення до оточуючих їх людей:

- повагу та терплячість, незалежно від того, що всі люди різні;
- толерантно висловлювати свої смаки та інтереси, незалежно від згоди (незгоди) із співрозмовником;
- намагатися порівнювати власні уподобання з уподобаннями та інтересами інших;
- переконливо доводити дитині на конкретних прикладах, що бажання, інтереси, думки різних людей можуть не співпадати з його власними.

Для успішної взаємодії з однолітками необхідно навчити дітей орієнтуватись в емоційних переживаннях та станах оточуючих дітей і своїх власних. З цією метою формувати у них:

- вміння розрізняти основні базові емоції – горе, радість, страх, настрій (гарний, поганий);
- здатність до співпереживання, прояву співчуття та підтримки;
- здатність усвідомлювати і виражати словом та мімікою обличчя, позою, рухами свої емоційні відчуття.

Розвиткові цих умінь насамперед сприятимуть інсценізації добре знайомих народних казок, використання театралізованих дій, різноманітних ігор на розвиток емоцій. При цьому діти з порушеннями зору мають навчитися узгоджувати свої дії з діями інших дітей в іграх і в реальному житті, вміти домовлятися в конфліктних ситуаціях, встановлювати нові контакти, зокрема з незнайомими однолітками.

Важливим аспектом соціального розвитку дошкільника із зоровою патологією є засвоєння елементарних і доцільне використання правил етикету (вітання, прощання, подяки, поведінки за столом, під час прогулянок, екскурсій, зустрічі з дорослими, особливо незнайомими людьми тощо) та інших норм взаємодії з оточуючими (домовитись про щось, виконати доручення вихователя, притримуватись черги та ін.). Для цього насамперед необхідно спеціально організовувати сумісну діяльність дітей з вадами зору та здорових однолітків, спрямовану на створення спільного результату (театралізованої вистави, конкурсу, сумісного прибирання території, сумісних рухливих ігор тощо). В процесі такої діяльності діти з обмеженими зоровими можливостями вчитимуться ставити загальну мету, планувати сумісну роботу, дотримуватись почерговості виконання її етапів, контролювати свою діяльність, узгоджувати свої наміри з діяльністю інших дітей.

Важливою складовою мовленнєво-розвивального простору є *предметно-ігрове довкілля*. Весь період дошкільного розвитку дитину

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору супроводжують різноманітні речі, предмети, іграшки, витвори мистецтва, дитячі книжки, з якими вона постійно або періодично діє, за якими спостерігає, про назви та функції яких дізнається і здатна розповісти про них, адекватно застосувати у своїх іграх.

З огляду на предметно-ігрову діяльність як провідну діяльність дітей з порушеннями зору дошкільного віку це середовище має бути наповнене насамперед такими предметами та іграшками, які викликають у дітей емоції й активізує їхню мовленнєво-комунікативну діяльність. Різноманітність предметно-ігрової діяльності урізноманітнює й мовленнєво-творчу діяльність дітей.

У зв'язку з цим предметно-ігрове довкілля в спеціальному дошкільному закладі слід наповнити такими предметами, про які дитина встигла чимало дізнатися, спроможна словесно назвати їхні властивості, якості, суттєві особливості, висловити своє ставлення до них і вправно діяти з ними, відкриваючи для себе приховані ознаки і властивості. Різноманітна дитяча діяльність забезпечить розвиток у дітей цікавості, звички підходити до кожної нової речі з бажанням відкрити для себе щось нове, невідоме, поєднати попередні враження з новими. Долучення дітей до виготовлення речей з практичним, функціональним, естетичним навантаженням привчатиме дитину не лише до споглядання чи споживацького ставлення, а й до продуктивної життєдіяльності, викликатиме бажання поділитися з іншими своїми відкриттями.

У спеціальному дошкільному закладі необхідна спеціальна організація ігрової діяльності дітей з порушеним зором, яка б спонукала їх до самостійних висловлювань, конкретизувала й активізувала словник, наповнювала його новими словами. І одночасно з цим сприяла формуванню мовного дихання, сили голосу, правильного темпу, дикції і виразності мовлення.

Серед різноманітних засобів досягнення цієї мети особливе місце посідають твори мистецтва (образотворчого, музичного, фольклорного, літературного), сприйняття та розуміння яких формують у дітей здатність до розрізнення прекрасного і потворного, що знаходить відбиття у слові. Так, серед фольклорних жанрів чільне місце посідає казка, зміст якої є добрим матеріалом для театралізованої діяльності дітей, ігор-драматизацій, інсценування. Участь у цих видах діяльності навчає дошкільників розрізняти інтонаційне забарвлення мовлення залежно від мети сказаного (запитання, обурення, захоплення, повідомлення), від характеру казкових героїв, особливостей їхньої поведінки (добрий, турботливий, плаксивий, боязкий, підступний, улесливий, злий тощо).

Доцільно пропонувати дітям й такі вправи, які готують до ігор-драматизацій і дають повне, цілісне уявлення про конкретний персонаж. Наприклад:

- програвши фрагмент казкового сюжету, використати інтонацію, яка позитивно характеризує персонажів (привітність, вдячність, жаль, готовність допомогти, співчуття);
- програвши фрагмент казкового сюжету, використати інтонацію, яка негативно характеризує персонажів (роздратування, байдужість, нехтування, вередливість, глузування, ігнорування, висміювання тощо);
- відтворити ситуацію та діалоги персонажів за даним вихователем описом;
- відтворити мовленнєві особливості, характер певного персонажа та інші;
- знайти щонайбільше інтонаційних відтінків у звучанні прохання „Будь ласка”, привітання „Доброго дня”, відмови „Не хочу” тощо.

Систематична робота над розвитком здатності дітей доречно й адекватно володіти різним інтонаційним забарвленням мовлення забезпечить

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору виразність самостійних висловлювань в різних ситуаціях їхньої життєдіяльності.

Мовлення і слухання є обов'язковими видами мовленнєвої діяльності дошкільників на різних заняттях і прогулянках. У процесі висловлювань дітей потрібно заохочувати говорити впевнено, дотримуватись черговості говоріння, ставити питання і відповідати на них, вчитися критично ставитися до інформації, спілкуватися результативно та відповідно до ситуації.

Цьому сприятиме використання різних видів діяльності дітей:

- слухання читання вихователем різних за жанром текстів (віршів, оповідань, казок, римованих загадок і приказок),
- слухання розповідей самих дітей,
- слухання запрошеного гостя,
- пригадування і переповідання цікавих історій,
- обговорення подій в сім'ї та ситуацій в групі, вражень від побаченого на екскурсіях і під час прогулянок,
- роздуми вголос без остраху помилитися чи мати іншу думку, ніж дорослий, тощо.

Така активна, переконливо-оптимістична позиція допоможе кожній дитині знайти своє місце в дитячому колективі, почуватися комфортно, бути собою, презентувати себе як особистість.

Розвиток особистості дитини з порушеним зором передбачає з боку педагогів посилення уваги до становлення у неї самоактивності, свідомого ставлення до життя, вміння здійснювати власний вибір, віддавати комусь чи чомусь перевагу, чинити опір згубним впливам для організму, психіки та особистості.

Середовище власного „Я” дитини можна вважати розвивальним, сприятливим для її особистісного зростання за наступних умов:

- воно спонукає до позначення словом власних станів, переживань, намірів, сподівань, ставлень, зіставлення своєї поведінки із загальнолюдськими (загальноприйнятими) ціннісними нормами;
- забезпечує індивідуальний темп розвитку мовленнєвої компетентності кожного дошкільника;
- створює передумови для набуття знань про своє тіло, душевне життя, соціальні ролі й адекватне оперування ними в різних видлах видах і сферах життєдіяльності;
- забезпечує спілкування дитини в різноманітних цікавих видах діяльності, що стимулюють до індивідуальної та колективної мовленнєво-комунікативної активності у межах змісту підсфер „Я-фізичне”, „Я-соціальне”, „Я-психічне”.

Отже, ставлячи за мету організувати і збагатити мовленнєво-розвивальний простір, педагог має подбати не лише про оснащення середовища за умов нестачі чи застарілості іграшок та ігрових атрибутів. Рушієм розвитку була, є і буде самоактивність дошкільника, творчий, а не репродуктивний її характер.

Величезне значення для становлення особистості, розвитку власного внутрішнього світу дитини з порушеним зором має як вербальне, так і невербальне спілкування з однолітками. Практикам відомо, що на процес розвитку комунікативної діяльності дитини із зоровою патологією впливає її особливе положення в сім'ї та перебування в умовах спеціального дошкільного закладу, де, з одного боку, створено сприятливі умови для її розвитку, а з іншого – має місце обмежена можливість вільного спілкування з широким колом однолітків і дорослих з нормальним зором.

Відомі російські тифлісти Л. Солнцева, Л.Григор'єва, Л.Єгорова та ін. неодноразово відзначали, що на час вступу до школи більшість дітей з тяжкими порушеннями зору зовсім не володіє основними невербальними засобами мовленнєвої взаємодії, які суттєво доповнюють емоційний бік

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору спілкування. Недорозвинення цього важливого емоційно насиченого компонента спілкування робить формальним і неповноцінним процес цілісного сприймання об'єктів найближчого оточення, їх якісних емоційних характеристик, гальмує і збіднює формування соціальних якостей особистості у такий сензитивний період розвитку дитини, яким є дошкільний вік.

У дослідженні І.М.Гудим (7) було встановлено залежність рівнів сформованості вербальних уявлень дошкільників з порушеним зором від їх віку і стану зорового сприймання. Зокрема, виявлено низький рівень сформованості вербальних уявлень про структуру обличчя та основні емоційні стани людини, суттєву різницю в їх розумінні та відтворенні, сприйманні невербальних засобів поведінки оточуючих та ін. У них відсутня й позитивна вікова динаміка від молодшого до старшого дошкільного віку, оскільки стан їхніх знань про емоційні стани людини відірваний від формування практичних навичок їх відтворення.

Дослідником було розроблено модель формування невербальної комунікації корекційно-компенсаторного спрямування і спеціальну методичку формування невербальних засобів комунікації у дошкільників з порушеннями зору різних вікових груп. На основі цих матеріалів та з урахуванням позитивних результатів проведеного експериментального дослідження було розроблено корекційно-розвивальну програму та комплекс спеціальних занять з формування засобів комунікації для дошкільників 4-6 років з порушеннями зору (8).

Для успішного досягнення взаємодії з однолітками та з іншими людьми дитині з порушеним зором важливо вчасно допомогти зорієнтуватися в базових емоційних станах (горе, радість, страх) і переживаннях (добрий-поганий настрій, співчуття, підтримка, співпереживання) Розвиваючи у дітей соціальні навички, їх слід навчати узгоджувати свої дії з діями інших дітей (людей) в реальному житті, в іграх, у спільній діяльності, домовлятися в

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору конфліктних ситуаціях, встановлювати нові контакти з незнайомими однолітками тощо.

Одним з основних чинників мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеним зором є мовлення та поведінка педагогів і оточення в спеціальному навчальному закладі. Про вимоги до мовлення йшлося вище. А щодо особи педагога, то чи не найважливішим є вміння поєднувати в собі різні важливі для становлення особистості дошкільника з порушеним зором функції: партнера по спілкуванню, довіреної особи, джерелом нової інформації, експерта і навіть психотерапевта, який має визначати, що і чому дало збій в організмі та психіці дитини і вчасно йому допомогти.

Таким чином, середовище може називатися розвивальним, якщо воно створює для дитини можливості для вибору виду діяльності, ставить її у ситуації, коли потрібно прийняти самостійне рішення і взяти на себе відповідальність з його наслідки для інших, самовизначитися. Дитина в дошкільному віці з вадами зору має зростати з відчуттям власної спроможності, можливості вибирати з ким, як, що і коли робити.

Сьогодні групова кімната в спеціальному дошкільному навчальному закладі для дітей з порушеннями зору зручніша для педагога, ніж дитини з тим чи іншим станом зору, бо обмежує її можливості, звужує коло пізнавальних інтересів, в тому числі й в спілкуванні. Середовище групової кімнати має бути заповнене речами, які дитина може сміливо взяти в руки, відкрити, використати для чогось. Тоді вона буде почуватися розпорядником, автором, активним суб'єктом життєдіяльності, а не виконавцем вказівок дорослих.

Середовище стає розвивальним, якщо надаватиме дитині можливість обстежувати, досліджувати, експериментувати, раціоналізувати, робити щось по-своєму. Тільки так у неї поступово формуватиметься усвідомлення себе як творчого суб'єкта світу. Саме в дитинстві малюк з поганим зором, як і дитина з нормальним зором, має відкривати для себе радість причетності до

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору людського довкілля. Якщо педагог надаватиме йому можливість повсякденно „брати уроки” спільної з однолітками гри, продуктивної праці, пізнавальної діяльності, святкування спільної перемоги, виходу з конфліктної ситуації, конструктивних розв’язань спірних питань, ці зусилля не будуть марними, вони дадуть гарні сходи на ниві моральності, життя по совісті.

Важливе завдання педагога спеціального дошкільного навчального закладу – задіяти можливості дитини, яка має ту чи іншу ваду зору, відкрити для неї власні життєві сили, наповнити її відчуттям власної спроможності. Бачити не лише всіх, а й кожного – мистецтво і наука, які необхідно опанувати, щоб допомогти дитині з порушеним зором самореалізуватися, саморозвиватися, дотримуватися безпечних умов життєдіяльності.

Особистісно орієнтований підхід до виховання і навчання як системний цілісний підхід погано вписується в схему „предметного навчання”, оскільки роз’єднує уявлення дошкільника, продукує клаптеві враження про світ, призводить до того, що у нього не формується цілісна картина світу в усіх зв’язках та суперечностях, дитина отримує спрощені, нечіткі, розпливчасті, фрагментарні уявлення про навколишній світ. Тому заняття як форма цілеспрямованої та унормованої діяльності дошкільників спеціального закладу не повинна домінувати в навчально-виховному та корекційно-реабілітаційному процесі. Пріоритети слід надавати спілкуванню, спостереженням, обговоренням, творчій самостійній грі, практичній діяльності.

Дитина з порушеннями зору має жити, зростати, розвиватися у прийнятому, найбільш відповідному її природі і стану зору темпі. Дошкільник з повільним темпом починає комплексувати, бо його постійно педагог підганяє, негативно оцінює („Знову не встиг! Зробив останнім! Неуважний!). Це негативно позначається на темпах і характері його особистісного зростання, спричиняє різного роду фобії. Не слід оцінювати як позитивне чи негативне те, що дитина одержала у спадок від при роди і що

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору становить її індивідуальне обличчя та практично не залежить від власних зусиль.

Середовище ставатиме більш розвивальним, чим частіше педагог порівнюватиме дітей між собою не за статтю, здібностями, темпераментом, а з самим собою – учорашнім, сьогоднішнім, завтрашнім. Такий підхід є значно конструктивнішим, оскільки вказує на динаміку, окреслює можливості, спирається на людську гідність.

Щоб дитина могла зосередитися на життєвих проблемах, сконцентрувати увагу на тих чи інших враженнях та відчуттях, середовище, яке її оточує, має бути спокійним – у міру тихим, негучним, таким, що не пригнічує психічні процеси. Наявність у середовищі великої кількості стресорів, подразників, шумів негативно позначається на делікатній природі дитини, яка знаходиться в умовах зорової депривації, характері її активності. Тому загальна тональність мовлення педагога має відповідати умовам середовища, словесні звернення й оцінки бути виваженими і врівноваженими, зауваження – спокійними, навіть з відтінком гумору.

Педагог має пристосовуватися до природи дошкільника з вадами зору, а не пристосовувати природу різних дітей до свого характеру, не вважати себе „хазяїном” дитини, а вчитися у неї, у природи, не наполягати, не залякувати дитину, а тактовно залучати її до дії, зацікавлювати нею, розуміти, що рухливість є важливою умовою повноцінного фізичного розвитку дитини. Тому варто дозволяти їй частіше змінювати позу, місце виконання завдання, вільно пересуватися у межах простору кабінету, групової кімнати, не пригнічувати активність дитини.

Оскільки оцінка авторитетного дорослого є надзвичайно важливою для становлення дошкільника як особистості, педагогу доцільно більше уваги приділяти як процесу оцінювання, так і зусилля кожної дитини, вкладені у виконання завдання, особистісний її внесок у загальну справу. Оцінка педагога має бути об'єктивною, мотивованою, зрозумілою, вказувати на

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору
недоліки й водночас бути оптимістичною. Для дитини дошкільного віку
важливо, щоб вербалізоване судження збігалось з мімікою педагога, не
розходилося з нею.

Неможливо вичерпати усіх можливих засобів упровадження
особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти дітей зі зниженим зором
6-7 років життя. Вкрай важливо допомогти їм повноцінно розгорнути у
середовищі спеціального дошкільного закладу своє особистісне буття,
зародити зерна життя у дитячій спільноті.

На сучасному етапі розвитку системи мовної освіти підростаючого
покоління лінгводидактика на етапі дошкільного дитинства провідною метою
висуває **виховання мовної особистості**, тобто формування особистості, яка
адекватно, доречно, вільно і творчо застосовує мову в різних життєвих
ситуаціях задля власних мовленнєвих потреб. Щоб конкретизувати означену
мету, розглянемо структурні компоненти формування мовлення дошкільнят.

До них належать:

- **мовленнєва компетенція** як одна з ключових базисних характеристик
особистості;
- **мовленнєвий розвиток**, тобто формування певних мовленнєвих умінь
і навичок, що забезпечують функціонування мовлення;
- **навчання мови**, яке передбачає опанування певним обсягом
елементарних знань про мову й мовлення, що формуються на основі розвитку
мовного чуття й водночас зумовлюють цей розвиток;
- **мовленнєве виховання**, метою якого є виховання мовленнєвої
культури особистості.

Розкриємо сутність кожного з цих понять.

Мовленнєва компетенція виявляється в спроможності особистості
адекватно та доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях
(висловлення своїх думок, бажань, намірів, прохань тощо), використовуючи

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору для цього як мовні, так і немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності.

Розвиток мовлення – це цілеспрямоване формування у дітей мовленнєвих навичок та вмінь (правильної звуковимови, доречного добору або сполучення слів та інших мовних і немовних засобів, використання слів у правильній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних норм.

Навчання мови – процес формування на основі елементарних знань і уявлень про мову і мовлення мовної компетенції та розвиток чуття мови. Передбачає засвоєння та усвідомлення дітьми норм, які склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне застосування цих знань у мовленнєвій діяльності.

Мовленнєве виховання пов'язане з вихованням у дошкільнят любові, поважного ставлення до рідної мови як скарбниці, багатющого надбання нашого народу, прагнення правильно, культурно, красиво говорити українською мовою. Водночас йдеться про відповідний до вікових можливостей дітей рівень опанування мови – виховання мовленнєвої культури як особистісної якості, що відповідає рівню загальної культури, мислення дитини. Мовленнєва культура виявляється не тільки в наслідуванні загальновідомих норм, а й в умінні свідомо обирати найдоцільніші варіанти мовленнєвої поведінки, надавати їм адекватної щодо ситуації мовленнєвої форми.

Отож **триєдина мета** цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дошкільників полягає у **формуванні мовленнєвої компетенції** як однієї з базисних характеристик особистості та спрямована на активне системне застосування взаємопов'язаних педагогічних дій: розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання.

Системний підхід до реалізації цієї мети передбачає наявність в системі роботи з розвитку мовлення дошкільнят трьох генеральних напрямів,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору конкретизованих під керівництвом академіка А.М.Богущ. До них відносяться наступні напрямки:

– **структурний**, який пов'язується з формуванням різних рівнів системи мови (фонетичного, лексичного, граматичного, текстового). Формування мовлення дітей дошкільного віку відбувається на всіх цих рівнях, оскільки дитина опановує всі основні одиниці мови: звук, слово, словоформи, речення і, нарешті, текст. Відтак результативність мовленнєвого розвитку забезпечує міцний взаємозв'язок завдань виховання звукової культури мовлення, розвитку словника, формування граматично правильного мовлення та розвитку зв'язного діалогічного та монологічного мовлення;

– **функціональний** (комунікативний) спрямований на реалізацію комунікативної та інших функцій мови, пов'язаних із розвитком та застосуванням зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування – діалогу та монологу. У процесі навчання мови у дитини з'являється потреба в нових засобах та нових формах побудови мовленнєвого висловлювання. Ускладнення мовленнєвих умінь відбувається під час переходу від діалогічної до різних форм монологічного мовлення;

– **когнітивний** (пізнавальний) передбачає розвиток здібності до елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення, тобто реалізацію інтелектуальної функції мови. Адже формування понять неможливе поза семантикою слів, словосполучень; формування суджень, умовисновків – поза структурою та семантикою синтаксичних конструкцій, розгорнутих висловлювань (текстів). Водночас відбувається і зворотній процес – від інтелекту до мови, який умовно визначається як аналіз лінгвістичної функції інтелекту, його ролі у свідомому опануванні мови.

Центральним завданням у дошкільному дитинстві є **розвиток зв'язного мовлення**. під час якого реалізується головна функція мовлення – комунікативна. Адже саме за допомогою зв'язного мовлення дитина спілкується з іншими.

Проте якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку всіх сторін мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного), у ньому виявляються всі досягнення дошкільника в опануванні рідного мовлення. Отож не менш значущим є структурний напрям, пов'язаний із розвитком фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці особливої ваги набирає третій напрям роботи, адже він безпосередньо пов'язаний із особистісним спрямуванням завдань розвитку мовлення. Якщо в практиці на попередніх етапах переважають репродуктивні способи навчання мови і розвитку мовлення, то Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мови. Адже робота з орієнтування в мовних явищах підводить дитину до формування елементарних мовних узагальнень, що на лексичному рівні виявляється в поглибленому розумінні семантики слів, на граматичному – у словотворенні та словотворчості, на рівні розгорнутого зв'язного висловлювання (тексту) – в умінні складати самостійне зв'язне висловлювання послідовно, логічно, виразно, граматично правильно.

Коротко охарактеризуємо кожне із завдань. Їх зміст визначається лінгвістичними поняттями та психологічними особливостями оволодіння мовою.

1. Виховання звукової культури мовлення. Його першочерговість зумовлюється тим, що звук – найменша одиниця мовлення, а розвиток сприймання мовлення та формування правильної звуковимови є онтогенетично первинними завданнями розвитку мовлення. Виховання звукової культури містить три підгрупи мікрозавдань:

- формування мовленнєвого слуху, правильного мовленнєвого дихання, звуко- та слововимови, орфоепічної правильності мовлення, – на основі розвитку та поступового вдосконалення органів, які беруть участь у формуванні мовлення;

- диференціація звуків мовлення, формування елементарних уявлень про їх характеристики, символічне та знакове визначення як основи грамотності;
- виховання інтонаційної виразності мовлення, свідомого оволодіння мовними (тон, тембр, наголос, сила голосу), немовними (жест, міміка, поза) та інтонаційними засобами виразності відповідно до умов та завдань спілкування.

2. Розвиток словника. Традиційно центральним завданням лексичного розвитку мовлення дітей в дошкільному віці визначалося розширення словникового запасу в процесі ознайомлення з навколишнім середовищем, тобто кількісне його накопичення в пасивному, а насамперед в активному словнику.

Проте лексичні одиниці утворюють навколо себе безліч різноманітних структурно-системних зв'язків – семантичні поля. Отже, людина в мовленнєвому акті оперує не окремими словами, а семантичними полями, з яких вона вибирає слово, щоб висловити свою думку (В.А.Звягінцев). Відтак, окрім кількісного росту, головною умовою свідомої побудови мовлення є формування в дитини розуміння семантичного значення, смислової структури слів, тобто якісне засвоєння лексики. Зміст цієї роботи полягає у формуванні вміння добирати найбільш доцільні для конкретного висловлювання слова, ознайомленні дітей із поняттями полісемії, антонімічних та синонімічних відношень, переносним значенням слів та словосполучень (метафори, фразеологізми, образні вирази). Отже, конкретними завданнями лексичної роботи є наступні:

- кількісне накопичення лексики;
- усвідомлення семантичного значення слів, їх доречне застосування відповідно до контексту висловлювання;
- активізація словникового запасу.

3. Формування граматичної будови мовлення передбачає засвоєння дошкільниками **морфології**, що вивчає структуру та граматичне значення слова (відмінювання за родами, числами, відмінками); **словотворення** (аспекти словотворення, функціонування й будова похідних та складних слів); **синтаксису** (сполучення та порядок розташування слів, загальні властивості речення). Засвоюючи граматичні правила практичним шляхом, дитина починає розуміти смислові зв'язки, вчиться правильно будувати фрази та об'єднувати їх у речення.

Мета цієї роботи вбачається у засвоєнні дітьми **мовних узагальнень**, яке відбувається не через наслідування мовних зразків вихователя, а насамперед завдяки власним продуктивним діям, активній мовленнєвій практиці.

4. Розвиток зв'язного мовлення. Передбачає формування *діалогічного* та *монологічного* мовлення. Сучасна методика розглядає поняття *діалогічне мовлення* не ізольовано, а в контексті поняття *комунікація*, яке містить не лише мовленнєвий, а й психологічний, соціально-культурний аспекти. Отож у процесі формування діалогічного мовлення реалізуються наступні **завдання**:

- вчити дітей презентувати себе оточенню та розуміти комунікативну поведінку співрозмовника (його стан, настрій, наміри) за допомогою мовних, немовних та інтонаційних засобів виразності;

- ознайомити з основними правилами мовленнєвого етикету, виховувати якості культурного співрозмовника (повага до людини, стриманість, толерантність до позиції іншого);

- розвивати вміння вести діалог: ставити запитання, відповідати по суті, підтримувати розмову;

- розвивати вміння творчо підходити до використання комунікативних еталонів (привітання, прощання, прохання, відмови тощо) відповідно до конкретної ситуації.

Розвиток зв'язного *монологічного мовлення* передбачає:

- навчання дітей переказу текстів;
- оволодіння різними типами розповіді (повідомлення, опис, міркування) на основі елементарних уявлень про структуру, функціональне призначення тексту, засоби образності;
- формування якостей самостійного зв'язного висловлювання: цільності, змістовності, логічної послідовності, виразності, креативності.

5. Формування елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення.

Робота з розвитку мовлення дітей дошкільного віку має відбуватися не лише як наслідування, відтворення зразків мовлення дорослих, не просто як ознайомлення зі словами чи їх запам'ятовування, а на принципово іншому, вищому рівні – в процесі розвитку у них мовного чуття, мовної здібності. Потрібно створювати умови для самостійних спостережень дітей за мовою, для саморозвитку мовлення, здійснення контролю та самоконтролю за висловлюванням.

Розвиток зв'язного мовлення є одночасно метою загальної системи роботи дошкільного навчального закладу і засобом практичного опанування дітьми рідною мовою. Воно має надзвичайно важливе значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування у неї таких важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, компетентність, креативність та ін. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості.

Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А.М.Богущ, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв).

Наслідком зв'язного мовлення є *текст* – словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, визначена цілеспрямованість та прагматична настанова (Н.О.Головань, Л.О.Варзацька, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк).

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з-поміж яких є комунікативна, що реалізується в двох основних формах – діалозі та монолозі. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які визначають зміст і характер методики їх формування. Розглянемо їх детальніше.

Діалог – форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями (С.Я.Єрмоленко). За своєю сутністю діалог є чергуванням слухання та промовляння здебільшого невеличких, неповних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники. Діалог, як правило, відбувається в певній ситуації та супроводжується активною, виразною інтонацією, мімікою, жестами. Оскільки співрозмовникам знайомий спільний предмет розмови, їхні думки та судження є стислими, неповними, іноді фрагментарними. Для діалогу характерним є також переважне застосування розмовної лексики та фразеології, обривчастість, недомовленість, скороченість, наявність простих та складних безсполучникових речень, імпровізаційний, реактивний характер висловлювань. Типовими для діалогічного мовлення є активне застосування шаблонів, кліше, мовленнєвих стереотипів, сталих форм спілкування (Л.П.Якубинський). Зв'язність як характеристика будь-якого тексту також властива діалогу, тільки, як зазначав відомий психолінгвіст О.О.Леонт'єв, зв'язність у діалозі встановлюється кількома співрозмовниками.

Монолог – це мовлення однієї особи, яке не передбачає безпосереднього відгуку слухачів, проте орієнтоване на сприймання його іншими людьми. Саме ця орієнтація на слухача вимагає зрозумілості та змістовності мовлення, адже інформація, яку хоче висловити промовець, невідома іншим.

До лінгвістичних характеристик монологу належать: застосування переважно літературної лексики; розгорнутість висловлювання; використання ускладнених синтаксичних конструкцій; прагнення до чіткого граматичного оформлення зв'язності на основі розгортання системи елементів зв'язку; певна завершеність. Промовець зазвичай теж використовує немовні та інтонаційні засоби виразності, проте, на відміну від діалогу, вони відіграють другорядну роль, оскільки монолог є менш емоційним.

Монолог і мотиваційно відрізняється від діалогу, який стимулюється внутрішніми та зовнішніми мотивами (самою ситуацією спілкування, репліками співрозмовника). До монологу ж людину спонукають передусім внутрішні мотиви (стан, бажання, настрої, наміри), і вона сама обирає, про що і за допомогою яких засобів говоритиме.

Монолог як основний засіб логічно та послідовно організованого повідомлення є більш усвідомленим та довільним за діалог. Монологічне мовлення вимагає більш тривалої внутрішньої підготовки, попереднього обдумування, зосередження на головному, передбачає вміння вибірково користуватися доречними в кожному разі мовними засобами. Монологічне мовлення вбирає всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, його звуковою формою, лексичним складом, граматичною будовою.

Отже, монологічне є складнішим, довільнішим, організованішим видом мовлення і тому вимагає спеціального навчання (О.О.Леонт'єв, Л.В.Щерба). Наголошуючи на первинності діалогу, вчені доводять, що монолог народжується з діалогу (О.С.Ушакова).

Особливості розвитку зв'язного мовлення на різних вікових етапах визначають характер педагогічних дій, спрямованих на формування дитячого мовлення.

Розвивально-корекційні технології мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями зору розкрито у наступному розділі.

РОЗДІЛ II. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

2.1. Загальна характеристика методів, прийомів і засобів мовленнєвого розвитку дошкільників

Під методом навчання в лінгводидактиці розуміють діяльність педагога і дітей, спрямовану на засвоєння мовленнєвих знань, умінь і навичок, на організацію навчально-мовленнєвої діяльності (А.М.Богуш, Г.М.Котик).

Кожний метод у сукупності з іншими реалізує навчальну, розвивальну, виховну та контрольню-корекційну функції.

Навчальна функція забезпечує засвоєння дітьми доступних віковим знань, відомостей про національні традиції, звичаї, культуру українського народу; забезпечує обізнаність із творами українських поетів і письменників за програмою навчання.

Розвивальна функція методу спрямована на вироблення мовленнєвих умінь і навичок, правильної звуковимови, наголошування слів, виразності українського мовлення; вміння точного і доречного добору лексики відповідно до теми спілкування; навичок граматичної правильності мовлення; вміння будувати діалог і монолог, зв'язано висловлюватися, розповідати. Отож ця функція методу прямо спрямована саме на розвиток мовлення дітей.

Виховна функція методу полягає у розвитку в дітей почуттів патріотизму, поваги до людей, інтересу і бажання опанувати українську мову; розвитку духовності та самоіндифікації як частини свого народу.

Контрольно-корекційна функція забезпечує запобігання випадків інтерференції, своєчасне виправлення у дітей мовленнєвих помилок, вчасне коригування методики навчання.

Виховання мовленнєвої особистості дошкільників з порушеннями зору, як й інших категорій дітей, передбачає застосування різноманітних методів залежно від поставленої педагогом мети. Традиційно вони групуються;

— за характером керівництва розумовою діяльністю дітей:

- пояснювально-ілюстративні;
- частково-пошукові;
- проблемні;
- дослідницькі;

— за типом діяльності дітей:

- практичні;
- теоретичні;
- теоретико-практичні;

— за джерелом знань:

- наочні;
- словесні;
- практичні;
- словесно-практичні або наочно-практичні.

Виділяють ще й *безпосередні* та *опосередковані* методи.

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

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

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

Опосередковані методи характеризують, передають якості предметів, об'єктів за умови наявності у дітей попереднього про них чуттєвого досвіду, коли вже раніш були використані безпосередні методи. Передача відбувається через посередників, якими є слово, музика, зображення (площинне чи об'ємне) тощо.

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

Розглядання картини і бесіда за її змістом містяться в обох групах методів. Різниця в тому, що саме розглядається – оригінал чи репродукція з картини. Наприклад, педагог має на меті систематизувати уявлення дітей (у формі бесіди чи створення розповіді) про основні ознаки сезону, життя тваринного чи рослинного світу на основі попереднього досвіду. Емоційна та образна пам'ять активізуються завдяки використанню картин, які є посередниками між дитиною і реальними явищами чи об'єктами природи, які на цей момент можуть бути відсутні.

Коли ж ставиться мета ознайомити дітей з осіннім етюдом, який майстерно написав художник, діти зустрічаються з реальним творінням

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору митця. Тут важливими є не знання дітей про особливості природи восени, не обізнаність з життям рослинного чи тваринного світу цієї пори року, а безпосереднє сприймання способу творення художником картин осінньої природи – підбір кольорів, композиція, техніка зображення, відчуття світобачення автора, його настрою, емоційного стану, думок тощо. Отже, між твором художника і дитиною посередника немає.

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

Невід'ємною частиною кожного методу є **прийоми розвитку мовлення** дошкільників. Вони теж розподіляються в залежності від того, яка дія, спосіб домінує: *словесні, ігрові, практичні, наочні, інтелектуальні* (за А.М.Богуш). З-поміж усіх прийомів найбільше словесних, до вибору яких варто ставитися обережно, а стосовно дітей зі зниженим зором доцільно більше поєднувати словесні прийоми з іншими – практичними, ігровими, наочними.

Більш детально назвемо найбільш поширені в практиці розвитку мовлення дітей зі зниженим зором дошкільного віку прийоми:

– *словесні*: розповідь педагога, запитання, пояснення, бесіда, читання віршованих і прозових творів, уривків з них, повторення, нагадування, вказівка, схвалення, підказка, оцінка, словесне доручення, мовленнєвий зразок (чи мовленнєва модель), мовленнєві команди, зауваження, засудження;

– *ігрові*: ігрові дії, звукове наслідування, інтонація голосу, ситуації, сюрпризні моменти, жарти, дидактичні вправи;

– *практичні*: практичні дії, вправи, імітація, побудова діалогів, показ артикуляції звуків;

– *наочні*: показ картини, способу дії, способу артикуляції, використання реальних предметів, їх муляжів, макетів, екскурсії, екскурсії-огляди, показ діафільмів, фрагментів кінофільмів та ін.;

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору

– *інтелектуальні* (що стимулюють розумову діяльність дітей) – аналіз, зіставлення, порівняння, протиставлення, синтез, узагальнення, класифікація, диференціювання. Ці прийоми використовуються на заняттях із розвитку українського мовлення під час введення нової лексики, артикулювання нових звуків, засвоєння літературної вимови слів української мови. Наприклад, прийом класифікації часто використовується в практиці з метою закріплення вивченої лексики в дидактичних іграх та вправах. Приміром, у дидактичній грі «Кожній речі своє місце» дітям пропонується розкласти картинки різних речей на чотири купки: 1) посуд; 2) продукти; 3) одяг; 4) взуття. Під час класифікації предметів водночас використовують й інші інтелектуальні прийоми: аналіз, синтез, узагальнення.

Отже, на кожному занятті в спеціальному дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору під час розвитку мовлення застосовуються різноманітні прийоми у взаємодії з іншими (ігровими, практичними, наочними). Слід звернути увагу й на специфічність їх використання, зумовлену особливостями зорового сприймання, недостатністю сенсорного досвіду, швидкою втомлюваністю зору та необхідністю його охорони та ін.

У методиці розвитку мовлення дошкільників та навчання їх рідної мови застосовують також різні *засоби навчання*, до яких відносять різноманітні предмети, зорові зображення, технічні пристрої та прилади, об'єкти слухових сприймань, які використовуються педагогом з навчальною метою.

За *органами сприймання* засоби поділяються на зорові (демонстраційні), слухові та зорово-слухові (або комбіновані). Демонстраційні засоби педагог використовує для показу всім дітям. Це настінні картини, іграшки, предмети тощо. Роздавальний матеріал дається дітям для індивідуального користування (предмети і малюнки, дрібні іграшки і предмети тощо).

У практиці роботи спеціальних дошкільних закладів широко використовують зорові (наочні) засоби навчання: народні іграшки, муляжі, опудала, предмети українського побуту, речі національного одягу, картини, листівки, ілюстрації, фотографії, настільно-друковані дидактичні ігри тощо.

Предмети, речі та іграшки використовують переважно на заняттях з розвитку українського мовлення під час введення чи закріплення нової лексики, на заняттях із ознайомлення з довкіллям (українським національним побутом, посудом, одягом тощо), з образотворчого мистецтва (вишивка, кераміка, вироби з дерева тощо).

Широко використовують на кожному занятті з розвитку мовлення дітей картини й предметні малюнки. Ці засоби стимулюють дітей до розмови, бесіди, навіть мовчазних і сором'язливих. Предметні малюнки використовують майже на кожному занятті з розвитку мовлення з метою введення нової та закріплення набутої лексики відповідно до теми заняття, а також у дидактичних іграх та вправах із картинками.

З-понад настінних картин доцільно використовувати вже добре знайомі дітям з інших уроків, особливо якщо педагог дає зразок розповіді.

Під час добору дидактичного матеріалу необхідно враховувати реальний стан зору дитини та своєрідні особливості психофізичного розвитку слабозорих та інших категорій дітей (з амбліопією, косоокістю). Ігровий та дидактичний матеріал має відповідати наступним вимогам:

- відповідність змісту програми спеціального дитячого садка для дітей з порушеннями зору, реальному стану зору та уявлень, виявлених в результаті індивідуального обстеження кожної дитини;

- реалістичність об'єктів та їх зображень;

- доступність матеріалу для сприймання кожною дитиною;

- педагогічна доцільність, корекційно-розвивальна місткість матеріалу, можливість багаторазового його використання у різних видах діяльності з різною корекційною метою);

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору

- зовнішня привабливість та естетичність;
- надання переваги посібникам, які розкривають дітям доступну динаміку розвитку явища, предмета, процесу тощо;
- можливість адаптації дібраного матеріалу до особливостей зорового та полісенсорного сприймання дітей з порушеним зором (виключення зайвих деталей, підсилення при потребі контрастності зображення, озвучення тощо).

До технічних засобів навчання належать технічна апаратура (діапроектори, графопроектори, епіпроектори, кінопроектори, телеприймачі, магнітофони, електропрогравачі, електрофони та ін.) та дидактичний матеріал і посібники (комп'ютер, відео, магнітофонні записи, кінофільми, радіо- і телепередачі).

Технічні засоби у процесі розвитку мовлення й навчання дошкільників української мови використовуються з метою:

- ознайомлення дітей з Києвом та іншими містами України;
- ознайомлення з природним ландшафтом України (Карпати, Крим, море, річки, озера);
- прилучення дітей до українського слова (слухання казок, віршів, оповідань, пісень тощо);
- закріплення мовленнєвих навичок та знань, набутих на заняттях (з використанням касет, дисків, відео, комп'ютера);
- розваги дітей (телепередачі, кінофільми, діафільми тощо).

Технічні засоби слід використовувати обережно, вони в жодному разі не повинні підміняти чи витіснити зразок українського мовлення вихователя, не повинні також обмежувати мовленнєву активність дітей. Слід пам'ятати, що ефективність заняття з розвитку мовлення залежить від питомої ваги в ньому мовленнєвої активності кожної дитини.

Добре, якби в дошкільному закладі був лінгафонний кабінет з фонотекою української мови, в якому б діти могли вправлятися у правильній артикуляції українських звуків, опановувати інтонаційні засоби, набувати

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору навичок української літературної вимови. Заняття у лінгафонних кабінетах проводять з невеликою групою дітей (3-5) упродовж дня, додатково до групових занять тричі на тиждень з кожною дитиною.

У другій половині дня та на заняттях із художньої літератури дітям пропонують послухати записи українських народних чи авторських пісень, оповідань, казок.

Якщо в дошкільному закладі є комп'ютерна кімната, доцільно зацікавити дітей комп'ютерними іграми, дитячими комп'ютерними програмами українською мовою і т. ін.

Слухові засоби навчання забезпечують процес сприймання українського мовлення на слух. До них також належать: українське мовлення дорослих, розвивальне мовленнєве середовище, художня література, прослуховування творів у запису.

Засоби навчання будуть ефективні лише тоді, якщо вони використовуватимуться комплексно, творчо, систематично, відповідатимуть темі і змісту заняття. Доцільно мовленнєві навички дошкільників закріплювати й у повсякденному житті в дитячому садку: в ранкові години, на прогулянках, у другій половині дня. Ця робота не регламентована режимом, не закріплена часом, а проводиться у зручній для вихователя і дітей час.

Робота в повсякденному житті передбачає:

- закріплення української лексики, набутої на групових заняттях;
- закріплення розмовних навичок українського мовлення;
- проведення індивідуальної роботи з окремими дітьми;
- вправляння дітей у правильній артикуляції українських звуків;
- прилучення дітей до українських народних традицій, звичаїв, обрядів.

Зміст цієї роботи узгоджується з темами занять вихователя і логопеда.

Які ж види роботи доцільно проводити в ході кожного режимного моменту?

У ранкові години, під час прийому дітей їх переодягання з ними проводяться бесіди, рухливі ігри з текстами слів українською мовою, індивідуальна робота, діти пригадують загадки про одяг і взуття, повторюють назви одягу українською мовою, промовляють скоромовки з важкими звуками української мови. А також розглядають ілюстрації до знайомих українських народних казок, Під час приймання їжі закріплюються назви страв, посуду, продуктів харчування українською мовою.

Під час умивання, миття рук перед прийняттям їжі можна вивчити з дітьми віршик Г.Бойка „Хлюп, хлюп, водиченько”, кожного разу повторюючи його, поки діти не запам’ятають його:

Хлюп, хлюп, водиченько,

Хлюп, хлюп на личенько,

І на ручки, і на ніжки,

Хлюп, хлюп, хлюп.

На прогулянці теж проводяться рухливі та хороводні ігри з текстами українською мовою, пальчикові ігри, індивідуальна робота, загадування загадок, заучування скоромовок, прислів’їв, розповідання казок.

У другу половину дня дітям показують кінофільми українською мовою, різні види театральних вистав, телепередач, проводять спостереження, екскурсії, ігри-драматизації та ігри за сюжетами українських казок, віршів, завчають коротенькі віршики, віршовані загадки і скоромовки, колядки, лічилки тощо. Влаштовують ігри-розваги, інсценування, розігрування забавлянок, традиційних українських народних свят, які можуть тривати від 15 до 30 хв.

2.2 Розвиток фонетичної компетентності

У старшому дошкільному віці діти з порушеннями зору ще потребують подальшого розвитку та удосконалення звукової культури українського мовлення з усіх його компонентів: артикуляції, дикції, темпу мовлення, інтонаційної виразності, мовленнєвого дихання, фонематичного слуху та мовного чуття. Адже у них ще залишається низка помилок як у вимові приголосних і голосних звуків, так і наголошуванні слів, особливо під впливом російської мови, якою дорослі та батьки спілкуються з ними в повсякденному житті.

Через це першочерговим завданням цього вікового періоду залишається виховання у дітей орфоепічної правильності українського мовлення – дотримання норм і правил літературної української мови.. Завдання вихователя у співпраці з логопедом – закріпити у дитини правильну вимову кожного звука спочатку ізольовано, а потім – у сполученні з іншими звуками та у словах. Для цього сам педагог повинен добре знати класифікацію звуків, особливості їх вимови, орфоепічні норми української літературної мови, уникати діалектизмів та місцевих говірок. Це дозволить йому своєчасно надати допомогу дитині, виправити неправильну звуковимову, показати і пояснити правильну артикуляцію.

Артикуляція звуків – це правильне положення органів мовлення, необхідних для вимови певного звука. Мовний акт, що забезпечує артикуляцію звуків, здійснюється складною системою органів, у якій розрізняють периферійну і центральну частини мовленнєвого апарату. Якщо у дитини є будь-яке порушення мовленнєвого апарату (неправильний прикус, коротка під'язична зв'язка, рідкі зуби, заяча губа та ін.), це може стати причиною неправильної звуковимови. У цих випадках потрібне втручання логопеда. Якщо всі органи функціонують нормально, дитина легко опановує артикуляцію звуків українського мовлення.

Артикуляція як прийом навчання правильної звуковимови в умовах близькоспорідненої двомовності використовується переважно у виправленні вимови важких для дітей-росіян звуків [г], [ч], [р], [ц] української мови.

Складовою частиною звуковимови є також *дихання*, яке може бути не мовленнєвим (автоматичне дихання людини) і мовленнєвим. Не мовленнєве дихання відбувається ритмічно: вдих, видих, пауза. При цьому вдих за тривалістю дорівнює видиху, голосові зв'язки відкрито. При мовленнєвому диханні вдих короткий, видих довгий. Вдихає людина через рот і ніс, тому губи розімкнено.

У дошкільників ще досить слабкі дихальні м'язи, малий об'єм легенів, тому мовленнєве дихання у них неглибоке, верхньогрудне, вдих поривчастий, шумний, з різким підняттям плечей. Вони вдихають перед кожним словом, навіть посередині слова. Складається враження, що дитина захлинається, ковтає закінчення, невиразно читає вірші.

Вихователь зобов'язаний навчити дитину правильного мовленнєвого дихання відповідно до її віку. Так, тривалість видиху в молодшій групі повинна дорівнювати фразі у 2-3 слова, в середній – 2-4, у старшій – 4-5 слів. Тривалість паузи дорівнює рахунку вихователя про себе „один, два” або словами „досить, ще раз”, „відпочинь, ще раз”, після чого дитині пропонують знову зробити вдих.

З метою розвитку мовленнєвого дихання використовують відомі логопедам вправи та ігри:

- перекочування силою видихуваного повітря ватної кульки по столу;
- здування з стола клаптиків паперу;
- підтримування пушинок у повітрі силою видиху;
- задування свічки на відстані;
- задування бульбашок на воді;
- надування кульок, дитячих гумових іграшок;
- здування з долоні пелюсток квітів, маленьких клаптиків паперу та ін.

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору

Фронтально з усією групою можна проводити ігри: „Гойдалка”, „Дмухаємо на метелика”, „Хто сильніше дме”, „Мильні бульбашки” та інші.

Темп мовлення – це швидкість протікання мовленнєвого процесу в часі. Темп мовлення може бути швидкий, середній, повільний. У старшому віці доцільно застосовувати різні вправи для розвитку середнього і швидкого темпу українського мовлення шляхом використання вправ: „Скажи, як я”, „Мавпочки”, „Швидше, ще швидше” та ін. Особливо корисними є жартівливі скоромовки (Див. додаток №1).

Працюючи над удосконаленням звуковимови, слід розвивати фонематичний слух, розрізняти звуковий склад слів, особливо близькоспоріднених мов.

Фонематичний слух – це вміння відрізнити один звук від іншого, завдяки чому впізнаються цілі слова, відбувається розуміння і розрізнення смислового і виразного боку мовлення. Розвиток фонематичного слуху та мовного чуття сприяють такі дидактичні ігри та вправи: „Хто покликав?”, „Впізнай слово”, „Якою мовою?”, „Який звук загубився?”, „Хто як сказав?”, „Так чи не так?”, „Що сказав Незнайко?” та ін. (Див. додаток №2).

Кожна мова має свою систему інтонаційних засобів. **Інтонація** – це складний комплекс засобів емоційної виразності мовлення. З її допомогою дитина зможе передавати закінченість чи незакінченість думки, сум, радість, співчуття, незадоволення, подив, гнів.

До засобів інтонаційної виразності належать мелодійність (пониження чи підвищення голосу під час вимови: ніжність, співучість, м'якість, грубість), темп (прискорення чи уповільнення передавання думки в потрібному місці), ритм (рівномірне чергування наголошених і ненаголошених складів), тембр мовлення, фразовий і логічний наголоси (паузи між мовними відрізками, підвищення або пониження голосу залежно від змісту висловлювання). В старшій групі необхідно продовжити роботу з удосконалення вже набутих і нових засобів інтонаційної виразності усного

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору мовлення, для чого застосовують прийоми імітації, зіставлення, порівняння вимови слів і фраз у різних ситуаціях спілкування.

Розвитку виразності мовлення дітей сприяють також запитання вихователя під час читання й аналізу художніх творів, які спрямовують увагу дітей на виразні *засоби мовлення*, спонукають до інсценування.

Дітям з порушеннями зору порівняно важко дається виконання вправ на вираження почуттів під час мовлення (здивування, урочистість, радість, гнів, переляк тощо), адже вони неспроможні спостерігати за виявом цих почуттів дорослими. Цьому можуть допомогти різні ігрові прийоми, наприклад, промовляння окремих слів або назви вірша „Дощ іде” з різною інтонацією – з подивом, із сумом, з радістю, байдужістю тощо. Ефективною для виховання різних відтінків голосу та виразності мовлення є вправа „Мавпочки”, в якій діти-мавпочки застосовують різні варіації інтонації, сили голосу, дикції, ритму, темпу, наголосу.

Досягти успіху у вихованні в дітей звукової культури українського мовлення можна лише тоді, коли робота проводиться систематично й комплексно як на заняттях, так і в повсякденному житті.

2.3. Розвиток лексичної компетентності

Оптимальний рівень лексичної компетентності старших дошкільників досягається насамперед створенням розвивально-мовленнєвого середовища. Успішність педагогічних впливів на дитину з порушеннями зору забезпечується вмінням педагога зацікавити її, здивувати об'єктами, подіями, явищами навколишньої дійсності. При цьому, залежно від обсягу лексичного запасу дитини, який є однією з характеристик її мовленнєвої компетентності, педагог має подати додаткову інформацію про об'єкт їхнього інтересу, використовуючи знайомі дітям, але ще не вживані ними слова, малознайомі та незнайомі.

Процес поповнення словникового запасу дитини дошкільного віку є лінійно послідовним і відбувається за кількома етапами:

1-й етап – пасивно-ознайомлювальний, на якому вперше звучить ще незнайоме дитині слово;

2-й етап – пасивно-пояснювальний, коли на різних зрозумілих дитині прикладах пояснюється значення незнайомого слова;

3-й етап – малоактивний, коли дитина відтворює нове слово у відповіді на запитання дорослого;

4-й етап – активний, коли дитина самостійно згадує нове слово і використовує його для виконання завдання;

5-й етап – автоматичний, якщо дитина легко і миттєво відтворює і вживає потрібне слово.

Останній етап є результатом тривалих тренувань, виконання спеціальних завдань, пошуків педагогом ефективних методів і прийомів для кожної окремої дитини.

Добираючи слова для занять із розвитку мовлення, педагог повинен керуватися відповідними принципами словникової роботи. З-поміж них: тематичний принцип уведення лексики; принцип нормування слів або словникового мінімуму; практична цінність слова для певного етапу навчання; частотність вживання слів у розмовному мовленні; введення слова на основі чуттєвого досвіду; засвоєння слів в активній практичній діяльності; принцип описування понять і тлумачення їх значення; доступність слова за звуковим складом.

Провідним принципом введення нових слів є тематичний –групування їх за темами. Цей принцип дозволяє не тільки знайомити дітей з новими словами, а й включати їх в активне мовлення, будувати діалог з відповідної теми, складати розповіді в межах однієї теми.

Керуючись принципом практичного значення слова для певного етапу навчання, доцільно починати заняття темами „Знайомство”, „Ввічливі слова”,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору адже з перших занять діти повинні не забувати вітатися, прощатися один з одним, з вихователями, вживаючи ввічливі слова. Перелік найбільш вживаних слів мовленнєвого етикету наводить А.М.Гончаренко [6, сс.103-104]:

Привітання. Добрий день, добридень, вітаю вас, привіт, здоровенькі були, здрастуйте та ін.

Прощання. До побачення, до зустрічі, на все добре, бувайте здорові, хай вам щастить та ін.

Прохання. Прошу, дуже прошу вас, я хочу тебе попросити, можна тебе попросити, з вашого дозволу, будьте ласкаві, коли ваша ласка та ін.

Подяка. Дякую, дуже дякую. Щиро вдячний, сердечно дякую, висловлюю щирю вдячність, спасибі за допомогу та ін.

Відмова. Мені дуже шкода, але я не можу, охоче би вам допоміг, але..., змушений відмовитись, даруйте, вибачте, я зайнятий та ін.

Кількість тем визначається віковою групою. Якщо в середній групі достатньо 5-6 тем, то у старших групах їх кількість збільшується до 10-12. Водночас повторюються попередні теми з поступовим нарощуванням кількості нових слів.

До кожної загальної теми вихователю доцільно скласти *тематичний словник* на весь період навчання. Тематичний словничок має охоплювати слова всіх частин мови як повнозначні, так і службові. З нього вихователь добирає слова для кожного заняття окремо. Тематичний добір слів забезпечує їх мимовільне запам'ятовування.

У методиці навчання дітей української мови, вводячи нові слова, застосовують прийом опису понять та тлумачення їх значення. Нове слово рекомендується давати в поєднанні з вказівним займенником *це*: *Це дзита. Це човник*. Краще дітей з порушенням зору знайомити з новим словом шляхом показу натуральної, предметної наочності. Це допоможе їм не тільки пов'язати слово з предметом, а й ще раз полі сенсорно сприйняти з участю

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору збережених аналізаторів сам предмет, виявити в ньому непомічені раніше властивості та якості.

Кожне нове слово обов'язково вводиться в активне дитяче мовлення. З цією метою доцільно використовувати ігри та ігрові вправи, в яких діти з названих декількох слів повинні вибрати одне і назвати його.

Вводячи нову лексику, обов'язково слід пам'ятати про принцип словникового мінімуму, нормування кількості нових слів на кожному занятті відповідно до віку дітей, теми, року чи етапу навчання, рівня розвитку мовлення дітей. Так, у середній групі на одне заняття рекомендується планувати від 1-го до 3-4-х нових слів; у старшій – не більше 5-6 слів, у підготовчій – 6-8 слів.

Принципи практичного значення слова та частотності вживання слів дозволяють педагогу самостійно варіювати добір слів відповідно до місцевих умов, сезону й т. ін.

В основі словникової роботи лежить чуттєвий (сенсорний) досвід дитини, процеси відчуття і сприймання як єдиного джерела наших знань про довкілля. Відомо, що уявлення дітей з порушеннями зору про предмети і явища довкілля характеризуються неконкретністю, бідністю, обмеженістю. Тому перед введенням нового слова необхідно провести попереднє встановлення у свідомості дитини зв'язку між фактом дійсності і словом, що позначає цей факт.

Виходячи з цього принципу, дитина повинна засвоювати нове слово в такій послідовності:

- а) відчуття окремих властивостей, ознак, якостей предмета (глиняний, полив'яний, глибокий, гладенький, коричневий);
- б) сприймання цілісного образу (полумисок);
- в) формування уявлення про предмет (посудина для їжі, в нього наливають перші страви), поняття „посуд”;
- г) відображення поняття у слові (полумисок).

Діти розглядають цей предмет, беруть його до рук, обстежують руками, діють з ним, засвоюють назву. Ця робота, зазвичай, не потребує спеціально організованого фронтального навчання, не виокремлюється як самостійний вид діяльності, а відбувається в різних формах організації життєдіяльності дітей (побутових процесах, іграх, праці, спостереженнях, у спілкуванні тощо). Педагогічна результативність такої роботи залежить також від середовища, в якому перебувають діти, від емоційного забарвлення їхньої діяльності, партнерської взаємодії і від цільового призначення (адресата, до якого звернене слово).

Після цього нові слова закріплюються на заняттях з розвитку мовлення або впродовж дня. Діти обов'язково повинні діяти з цими предметами, іграшками в різних видах діяльності (ігровій, образотворчій, конструктивній), тепер вступає в дію принцип засвоєння нового слова на основі активної практичної діяльності. Наприклад, у грі „Крамниця” вихователь запитує: „Яку іграшку ти хочеш купити: ляльку, човник, ведмедика?” Дитина вибирає ведмедика, бере його до рук і говорить: „Я купую ведмедика”. Або: „Що ти, Оленко, хочеш купити для своєї ляльки: шкарпетки, панчохи, сукню?” Оленка вибирає сукню: „Я хочу купити сукню”. При цьому діти обов'язково повинні бачити ці предмети, іграшки чи речі, або їх зображення на малюнках.

Добір слова без наочного підказування можна здійснювати у відомих іграх „Чарівна скринька”, „Чарівна торбинка”.

З метою закріплення нової лексики, її активізації використовуються дидактичні ігри, що можуть проводитися як самостійне заняття з групою дітей або входити до складу занять з розвитку мовлення. Словесні дидактичні ігри використовуються лише у старшому дошкільному віці, адже ці ігри вимагають у дитини напруження, розумових зусиль, гнучкості й швидкості мислення, розвинутого мовлення.

З тією ж метою використовуються й дидактичні вправи. Лексичні вправи для збагачення й активізації словника досить широко описано в

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору методичній літературі (працях А.М.Богущ, Л.П.Федоренко, А.М.Гончаренко, Є.І.Тихеевої та ін.). Серед них пропонуються вправи наступних типів:

– на розуміння відношень між цілим і частиною: „Назви частини”, „Склеїмо розбитий посуд”, „Лялька Оля обідає”, „Назви предмет за його частинами” тощо;

– на розвиток розуміння слів з родовим значенням: „Уточни слово”, „Дай загальну назву”, „Дай три назви і більше” (наприклад, *стіл, стілець, диван, ліжка, шафа* – це що? Це *меблі*”);

– для створення нових слів з допомогою суфіксів чи префіксів: *ведмідь* – *ведмежа, ведмежатко, ведмедичка; хлопець* – *хлопчик, хлопчисько; бігти* – *прибігти, вбігти, забігти*.

Варіанти подібних лексичних вправ може створювати сам вихователь, враховуючи рівень розвитку мовлення дітей.

2.4. Розвиток граматичної компетентності

Важливим чинником становлення мовленнєвої особистості є формування її граматичної компетентності, Наслідуючи зразки граматично правильного мовлення дорослих і вправляючись у власних висловлюваннях, дитина оволодіває граматичною будовою мови, засвоює граматичні значення різноманітних відношень між предметами та явищами, позначеними словами.

До морфологічних граматичних значень належать рід, число, відмінок, одиничність (іменників); ступені порівняння (прикметників); час, вид, стан (дієслів). Синтаксичні граматичні значення – це предикативність, узгодження, керування й другорядні члени речення. Оволодівати граматичною будовою української мови – означає навчитись утворювати від однієї основи форми однини і множини теперішнього, майбутнього, минулого часу, відмінювати слова за відмінками та особами, вживати слова з суфіксами та без них, правильно вживати рід іменників, самостійно утворювати граматичні форми

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору за аналогією, вживати складносурядні та складнопідрядні речення відповідно до граматичних законів і правил української мови.

Під час введення граматичних форм та конструкцій української мови слід дотримуватись певних вимог, до яких відносяться:

- послідовність введення граматичних форм відповідно до їх доступності дітям певного віку;
- принцип однієї труднощі;
- презентація граматичних явищ з урахуванням віку та етапу навчання;
- автоматизація граматичних навичок;
- достатня повторюваність одних і тих самих граматичних форм у різних типових конструкціях (моделях) речень і фраз;
- широке використання наочності й активна мовленнєва практика.

Розглянемо коротко кожен з цих вимог.

Дотримуватися послідовності введення граматичних форм необхідно відповідно до труднощів та їх доступності дітям. Так, спочатку вводяться іменники з конкретним значенням, які означають близькі і доступні дітям предмети і явища з найближчого оточення (*сім'я, іграшки, одяг, взуття, тварини, дошкільний заклад*) – в називному відмінку в поєднанні з вказівним займенником *це* (*це лялька, це котик*), часток *так, ні*.

Потім вводять дієслова третьої особи однини та займенники *він, вона, воно* (*Лялька сидить. Вона сидить.*). Далі вводять граматичну конструкцію із знахідним відмінком іменника в однині (*Хлопчик читає книжку.*) та займенники *мій, моя, моє, твій, твоя, твоє*; частки *отож, егеж, гаразд*.

З допомогою наочності та відповідних дидактичних вправ дітей знайомлять із множиною (*лялька – ляльки, ведмедик – ведмедики*),

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору іменниками, що мають лише множину (*двері, ножиці, санки*) чи однину (*цукор, сіль, сметана*).

Одночасно з повнозначними словами вводяться й службові. Серед яких – прийменники (*з, до, біля, коло, серед*), частки (*хай, нехай, отож, гаразд*).

Ті граматичні явища, які діти засвоюють на занятті, обов'язково повинні входити до складу дидактичних ігор (Додаток 4), ігрових ситуацій, дидактичних вправ, що плануються на закріплення теми впродовж дня. На відповідні граматичні форми добирають вірші, оповідання, казки, дітей стимулюють промовляти з ними речення, фрази.

Презентація граматичних явищ із урахуванням віку дітей й етапу навчання передбачає їх практичне засвоєння. Діти старшого дошкільного віку повинні навчитися користуватися різними видами складнопідрядних речень, їх ознайомлюють зі складними формами дієслів, ступенями порівняння прикметників тощо.

Для автоматизації граматичної навички необхідна систематична повторюваність одних і тих самих граматичних форм у типових граматичних конструкціях та моделях й активна мовленнєва практика. Дитина повинна якомога більше говорити літературною українською мовою.

В практиці роботи спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору, крім дидактичних ігор, повинні знайти широке використання дидактичні вправи, доступні дітям старшого дошкільного віку (Додаток 5).

У дошкільній педагогіці розроблена ціла система дидактичних вправ для розвитку мовлення дошкільнят та визначено педагогічні вимоги до їх добору та використання:

а) добір дидактичної вправи відповідно до помилок, які найчастіше трапляються в дитячому мовленні, та теми заняття;

б) дидактична гра повинна мати чітко визначену мету, основне навчальне чи корекційне завдання (наприклад, дидактична вправа на засвоєння дієслівних форм або правильне вживання прийменників);

в) добирати матеріал до дидактичної вправи так, щоб діти мали можливість зіставляти правильні й неправильні форми, щоб у ньому були не тільки ті граматичні форми, в яких діти припускаються помилок, а й інші близькі граматичні форми, засвоєні ними раніше (*червоне яблуко, червоний капелюшок, червона стрічка*);

г) кожна дидактична вправа має збуджувати дитячу думку, сприяти розвитку мислення;

д) будувати дидактичну вправу слід на знайомому дітям матеріал, пов'язаному з їхнім життям і діяльністю;

е) у дидактичних вправах має бути передбачено й використання наочного матеріалу;

ж) дидактичні вправи повинні проводитися жваво, цікаво, з використанням ігрових прийомів.

З метою формування граматичної правильності мовлення у старшому дошкільному віці використовують різні групи дидактичних вправ, зокрема, на словотворення (утворення іменників за допомогою суфіксів, від дієслів), на словозміну, засвоєння роду та числа іменників, утворення споріднених слів, порівняльних ступенів прикметників, вправи на узгодження числівників і прикметників з іменниками, відмінювання іменників, удосконалення синтаксичного боку мовлення, вправи типу „один – багато ” та ін.

Дидактичні вправи (Додаток 4) включають до змісту занять із розвитку мовлення, які проводять упродовж 3-5 хв., використовують в повсякденній роботі з дітьми. Їх можна включати й до змісту дидактичних ігор.

У старшій і підготовчій до школи групах для формування граматично правильного мовлення ефективною формою роботи є складання розповіді за

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору даною групою опорних слів, наприклад: *санчата, лижі, сніг, вітер; річка, човен, вудка, риба.*

2.5 Розвиток комунікативної компетентності

Старший дошкільний вік є важливим періодом психічного розвитку дитини, в процесі якого відбувається початкове фактичне утворення особистості, формуються психічні функції та складні види діяльності (гра, спілкування з дорослими й однолітками), виникають ієрархія мотивів, потреб, самооцінка, вольова регуляція та закріплюються моральні форми поведінки. Найважливішим фактором психічного та особистісного розвитку дошкільників стає їх спілкування з дорослими, поза яким неможливий розвиток специфічно людських психічних функцій, особистісне становлення.

У цей період у дітей з порушеннями зору виникають труднощі, пов'язані з неадекватно побудованим спілкуванням між дитиною і близькими дорослими. Їх походження зумовлено двома групами психологічних проблем:

1) несприятливі тенденції у поведінці дитини (наприклад, непосидючість, імпульсивність, захопленість фантазуванням та ін.), які ще не порушили норми, але можуть призвести до цього. Вони носять прихований характер, але водночас є нормативними віковими особливостями поведінки дошкільника, тому не повинні викликати у дорослих необґрунтовану стурбованість;

2) незнання батьками або іншими дорослими з близького оточення дитини саме цих норм розвитку дошкільника. Через це важливо вчасно встановити наявність й сутність таких труднощів як батьками, так і вихователем та психологом, щоб вони не перетворилися у стійкі утворення, щоб вчасно їх скоригувати.

У системі взаємовідносин з оточуючими можна виділити дві, важливі у розвивальному плані, лінії: дитина-дорослий, дитина-дитина.

Взаємовідносини дитина-дорослий мають провідне значення, виступають першоосновою всіх видів ставлення дитини до дійсності й джерелом її психічного і мовленнєвого розвитку. Дорослий для дитини – носій зразка, норм, правил, прийнятих у суспільстві, його позиція – старша, знаюча, авторитетна особа. З віком у дитини виникають чимдалі посилюються потреби у самостійності, творчості, самопізнанні, реалізувати які вона прагне з ровесником як рівним собі партнером.

Ми поділяємо думку Т.В.Дуткевич, що спілкування з дорослим і з ровесником – різновиди єдиної комунікативної діяльності. Ці різновиди об'єднує предмет діяльності – інша людина, партнер дитини по спілкуванню, а також – продукт, яким виступає самопізнання й самооцінка через пізнання й оцінку партнера [9, с.39].

Форми спілкування дошкільників з дорослим розрізняються між собою за місцем спілкування у життєдіяльності дитини, змістом комунікативної потреби, мотивом і засобами спілкування, значенням для психічного і особистісного розвитку дитини. Упродовж дошкільного дитинства в нормі послідовно змінюються наступні форми спілкування:

- ситуативно-особистісне (з 2-ох міс.);
- ситуативно-ділове (з 6-ти міс.);
- позаситуативно-пізнавальне (3-4 роки);
- позаситуативно- особистісне (5-6 років).

Остання форма якраз і припадає на старший дошкільний вік. Своє місце в системі життєдіяльності дитини вона займає на фоні теоретичного і практичного пізнання дитиною світу соціальних явищ, коли у дитини виникає потреба у доброзичливій увазі, співпраці й повазі, у співпереживанні та взаєморозумінні дорослого. Провідним мотивом спілкування стає особистісний: дорослий як особистість, що має знання і вміння, володіє соціально-моральними нормами, стає вимогливим і добрим старшим

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору товаришем дитини. Основним засобом спілкування стають мисленнєво-мовленнєві операції, здійснюючи які, дитина опановує моральні цінності суспільства, переходить до дискурсивного мислення, готується до навчання в школі.

Нормальний розвиток спілкування дошкільника під впливом дорослого має виразний позитивний вплив на прискорення його загального психічного розвитку й підносить діяльність дитини на вищий рівень. Без постійної підтримки дорослого розвиток спілкування дошкільника уповільнюється, що й призводить до різноманітних психологічних порушень і труднощів.

З іншого боку, оптимізація спілкування дошкільника сприяє усуненню причин появи інших труднощів його психічного розвитку, насамперед у сферах:

- а) мовлення (за рахунок активізації потреби в розумінні мовлення дорослого);
- б) особистості (подолання несміливості, тривожності);
- в) різноманітних видів діяльності.

Створення атмосфери доброзичливості, відвертості, емоціональної піднесеності, радості у спілкуванні дошкільників з дорослим залежить від змісту контактів, адекватного рівню комунікативного розвитку дитини.

У дошкільній психології (Т.В.Дуткевич, С.В.Корницька) розроблено кілька програм взаємодії дорослого з дитиною відповідно до віку останньої.

I програма: ласка дорослого, що виражає його доброзичливу увагу до дитини, посмішка, дотик і прогладжування, гойдання. Дорослий бере дитину на руки, на коліна, супроводжує дії ласкавими ніжними словами, що містять схвалення реакцій дитини. Ця програма розрахована на немовлят.

II програма: спілкування, опосередковане іграшкою або набором іграшок. Спільні дії дорослого і дитини з іграшками із забезпеченням ініціативності малюка. Для дітей до 3-х років.

Ш програма: вербальне спілкування. Включає розмови дорослого з дитиною, декламування віршів, проговорювання прозових текстів, бесіди на різноманітні теми із підтримкою і заохоченням ініціативи дітей. Така взаємодія забезпечує найкращий емоційний настрій і найвищу активність дітей. Для дітей від 3 до 7 років.

Якщо дитина погано сприймає відповідну її віковій програму спілкування, то її комунікативна потреба знаходиться за межами вікових показників спілкування. Необхідно встановити випередження чи відставання розвитку комунікативних потреб і підібрати адекватну програму спілкування.

Усі дослідники спілкування дошкільників підкреслюють специфічну роль у загальному психічному розвитку дитини з нормальним зором її спілкування з однолітками порівняно зі спілкуванням з дорослими. Хоча контакти з однолітками відзначаються невимушеним і розкутим характером, вони значно поступаються сфері спілкування з дорослими своєю змістовністю та глибиною особистісних відносин. Водночас у спілкуванні з ровесниками створюються умови, що забезпечують дитині самопізнання й самооцінку у тих видах діяльності, які відбуваються спільно з ровесниками. Спілкування з рівним за статусом партнером створює сприятливі умови для вільного виявлення творчих потенцій дитини в умовах відсутності обмежуючих настанов та контролю дорослих. Спілкування з ровесником стимулює розвиток ініціативності дошкільника.

Ці закономірності в цілому можна віднести й до розвитку спілкування дошкільників старшого віку з порушеннями зору. Однак слід відмітити, що в процесі спілкування вони у більшій мірі підпадають під вплив дорослого, менш наполегливі у спробах спілкуватися з ним, а протидію більш виявлять у спілкуванні з ровесниками.

Таким чином, спілкування з дорослим виступає важливим, але недостатнім фактором повноцінного, гармонійного розвитку особистості

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору дошкільника. На його основі повинні розвиватися взаємовідносини й у сфері дитина-дитина, які є необхідною умовою готовності до шкільного навчання.

Під впливом організовуючих дій дорослого, на основі власних потреб у дитини дошкільного віку в процесі спільній діяльності з ровесниками відбувається поступовий розвиток різних форм спілкування, названих вище.

2.6. Розвиток зв'язного мовлення дітей

Зв'язне мовлення має форми: діалогічну і монологічну.

Діалогічна форма мовлення

Як зазначалося вище, діалог – це форма усного мовлення, розмова між двома співрозмовниками, що складається із запитань і відповідей. Водночас це форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями, і є, по суті, чергуванням слухання та промовляння здебільшого невеличких, неповних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники. Враховуючи, що діалогічне мовлення оточує дитину з перших хвилин життя і визнаючи його значення в розвитку особистості, педагоги і батьки прагнуть до формування діалогічної компетентності.

Базовий компонент дошкільної освіти так визначає зміст діалогічної компетентності: "Дитина вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми, не втручається в розмову інших. Буде запропонований діалог відповідно до ситуації, відповідає на запитання, звернені до дитини, за змістом картини, художніх творів. Виконує словесні доручення, звітує про їх виконання". У відповідності з ним можна так сформулювати основні завдання розвитку діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку:

- учити дітей відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями;
- підтримувати розмову; продовжувати її відповідно до ситуації спілкування;
- виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми;
- будувати діалог на запропоновану тему.

Розвиток діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку відбувається за умов створення активного мовленнєвого середовища, у процесі взаємодії з оточуючими, паралельно в кількох системах: "дитина – дитина", "дитина – дорослий", "дитина – однолітки". Дослідники відзначають, що зміст і форма діалогічного мовлення у спілкуванні дитини з однолітками та дорослими істотно відрізняються. Так, діалоги в системі "дитина – дитина" відрізняються більш повним та активним застосуванням різноманітних мовленнєвих засобів, характеризуються зрозумілістю, зв'язністю, правильністю порівняно з діалогами в системі "дитина – дорослий". У розмові з дорослим дитина не прагне бути зрозумілою – дорослий розуміє дитину в будь-якій ситуації. Одноліток – інша справа. Він не буде намагатися правильно зрозуміти незрозуміле, він вимагає, щоб усе було чітко, ясно висловлено. Потреба у спілкуванні з іншими дітьми спонукає малюка до мовленнєвої активності.

До основних форм діалогічного мовлення, яких навчають дошкільників, належать *розмова та бесіда*.

Ключовим методом формування діалогічного мовлення в повсякденному спілкуванні й водночас універсальною формою мовленнєвого спілкування є ***розмова вихователя з дітьми*** (непідготовлений, імпровізований діалог). Розмова відрізняється від говоріння, промовляння певної інформації, адже передбачає активну участь у ній дітей на правах співрозмовників.

Вихователь упродовж дня постійно спілкується, організовує розмову з дітьми з будь-якого приводу. Для виникнення розмови потрібна довіра, спокійна атмосфера в групі, повага з боку дорослих до особистості кожної дитини, її інтересів, нахилів, настрою. Розмова має відбуватися у невимушеній, вільній, партнерській формі обміну репліками, запитаннями, поясненнями, вказівками, оцінками тощо. Тематика, тривалість зміст розмови визначається ситуацією, педагогічними завданнями, бажанням дітей чи дорослих тощо. Розмови можуть бути колективними та індивідуальними. Якщо в молодшому віці коло розмов пов'язане з тим, що безпосередньо оточує дітей, – іграшки, сім'я, вулиця, стосунки з товаришами, то поступово тематика розмов розширюється за рахунок нових знань, досвіду, що їх набувають діти в повсякденному житті, з різноманітних інформаційних засобів. У старшому дошкільному віці тематика розмов яскраво висвітлює інтереси та запити дітей: спорт чи фантастичні фільми, життя тварин або казкові сюжети.

Впродовж дня виникає потреба в розмовах не тільки в педагога з дітьми, а й дітей між собою. У процесі спільної діяльності постійно постають завдання інструктажу, обговорення, узгодження, оцінки дій, висловлення свого ставлення. Незалежно від змісту діяльності виникає контакт між дітьми, вони обмінюються думками, задумами, домовляються про послідовність дій, узгоджують свої дії з іншими учасниками, сперечаються, наполягають, прагнуть переконати, підкоряються тощо. Завдання дорослого – всебічно стимулювати, схвалювати, підтримувати ініціативу, активність дитини у спілкуванні, переконливо доводити залежність її успіху в спільній діяльності, від уміння домовлятися, переконувати, від володіння діалогічними вміннями. Величезний потенціал щодо спілкування, розвитку діалогічного мовлення має гра, яку О.В.Запорожець слушно назвав справжньою соціальною практикою дошкільника. У процесі гри діти водночас перебувають, по-перше, в ігрових, по-друге, у реальних стосунках,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору які передбачають зокрема й діалогічне спілкування. Завдання педагога – допомогти дітям встановити ігрову взаємодію, наповнити її цікавим для дітей змістом, спонукати до обміну репліками, тобто до діалогу.

Ефективним засобом формування діалогічного мовлення, засвоєння правил мовленнєвого етикету є **прийом словесних доручень**. Доручення можуть спонукати дитину до спілкування з однолітками та дорослими, стосуватися будь-якої діяльності. Головне – допомогти дитині усвідомити спосіб мовленнєвих дій. Для цього вихователю потрібно дати зразок виконання доручення: "Сашко, підійди, будь ласка, до Олени Миколаївни та попроси її винести кошик з іграшками у двір на ігрову площадку". Можна замість зразка запропонувати дитині проговорити з вихователем очікувані мовленнєві дії: "Коли ти підійдеш до неї, як ти скажеш? Якщо вона відповість тобі, то ... Що ти будеш казати?". Поступово потреба у зразку відпадає, і дитина самостійно обирає для виконання доручення мовленнєву форму. Не менш значущим моментом у застосуванні цього прийому є так звані **звіти** дитини про виконання доручення. Вихователь, демонструючи щиру зацікавленість, пропонує розповісти, як усе відбувалося, в особах відтворити діалог: "Сашко, розкажи, як ти поговорив з Оленою Миколаївною. Коли ти підійшов, що вона робила, що ти їй сказав, що вона відповіла? От бачиш, як важливо лагідно, культурно попросити. Ти молодець. Дякую".

Розвиткові діалогічного мовлення сприяє також **прийом створення спеціальних мовленнєвих ситуацій**. Вони спрямовані на розвиток уміння домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримувати правила мовленнєвого етикету, виказувати співчуття, доводити свою точку зору. Для застосування цього прийому можна користуватися наочністю, наприклад, спеціально дібраними сюжетними малюнками або серією малюнків. Дитині пропонується програти віртуальний діалог між персонажами, зображеними на малюнку. Інший варіант – відтворення реальної ситуації, у якій дитині запропоновано зайняти певну позицію. Спочатку вихователь із вихованцями

обговорюють сюжет, наприклад, черговий у бюро знахідок веде телефонну розмову з людиною, яка загубила якусь річ; директор школи приймає до школи учня, розпитує його та батьків; черговий міліціонер розмовляє з дитиною, яка загубилася на базарі; діти ознайомлюються з новенькою дівчинкою, яка вперше прийшла до дитячого садочка; господиня по телефону запрошує гостей до себе на гостини тощо. Вихователь допомагає малюкові створити образ: наприклад, надягти кашкет міліціонера або краватку директора школи. фартух господині тощо; підготувати потрібні атрибути: телефон для зв'язку, журнал для запису, рупор для оголошення. У процесі розігрування мовленнєвої ситуації, якщо дитина не може самостійно виконати завдання, вихователь допомагає навідними запитаннями, вказівками, пропонує власні варіанти як зразок дії.

Ефективним способом навчання дітей діалогічного мовлення, формування комунікативної компетенції є *бесіда*, досвід застосування якої відомий з часів Я.А.Коменського.

Бесіда як метод навчання – складний для дошкільника вид заняття, адже вимагає зосередження на певній темі розмови, передбачає достатній рівень знань про те, що обговорюватимуть. Здебільшого бесіда використовується в сукупності з іншими методами (розгляд картин, художнє читання, розповідь) і вимагає ретельної підготовки як від дітей, так і від вихователя, створення особливої духовно-етичної атмосфери, яка забезпечує її виховний вплив. Цінність бесіди не лише в її виховному потенціалі, а й в тому, що вона сприяє систематизації, уточненню, упорядкуванню дитячих уявлень, збагаченню їхнього досвіду. У процесі бесіди діти навчаються логічно мислити, швидко пригадувати, аналізувати, порівнювати, висловлювати судження, робити умовисновки, формулювати та обстоювати власні думки. Діалог, який виникає між дітьми і педагогом упродовж бесіди, сприяє формуванню вміння слухати та розуміти співрозмовника, зрозуміло відповідати, ясно висловлювати власні думки, терпляче ставитися до думки

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору іншого, не відходити від теми обговорення, стримувати своє безпосереднє бажання висловитися, коли висловлює думку інша дитина, тобто відбувається виховання культури діалогу, спору. Мовленнєва діяльність дитини в процесі бесіди відрізняється від звичайної розмови передусім внутрішнім програмуванням, плануванням свого висловлювання, більшою його довільністю. Активізується, уточнюється та збагачується лексичний запас дітей.

Важливою є *тематика бесід* із дітьми, основною вимогою до якої є змістовність і доступність. Зміст бесід мають складати явища, знайомі дітям, але які не потребують додаткових пояснень і міркування.

У дошкільній лінгводидактиці існують різні *класифікації бесід* на підставі основного засобу (картина, літературний твір), що використовують на занятті; залежно від мети та методу (вступна, супроводжувальна, заключна, узагальнююча бесіда); відповідно до змісту (пізнавальні та етичні бесіди).

Основною в дошкільний період навчання дітей є *узагальнююча бесіда*, мета якої систематизація, узагальнення, уточнення та збагачення знань і досвіду дітей з певної теми. Бесіда, як правило, відбувається у вигляді чергування запитань і відповідей. Логічна структура бесіди передбачає три послідовні частини, кожна з яких має свою мету та способи реалізації – початок, основна частина та заключна, підсумкова.

На *початку бесіди* педагог намагається зосередити увагу, активізувати мислення, викликати в уяві дітей живі, яскраві образи, пов'язані з темою бесіди, створити відповідний емоційний настрій, націлити дітей на обговорення певного кола питань. Почати бесіду можна по-різному: зі звернення до досвіду дітей, з розповіді педагога, з показу іграшки, предмета чи картини, проблемного запитання, загадки, вірша, що стосуються теми бесіди.

Основна частина бесіди може складатися з кількох логічно завершених частин – розгляд картини, художнє читання, обговорення елементів продуктивної діяльності дітей, – кожна з яких має завершуватися узагальненням педагога щодо основних позицій, думок, що були висловлені.

Зміст бесіди, чергування методів та прийомів націлені на постійну мобілізацію уваги, пам'яті, мислення дітей, активізацію мовлення.

Основним прийомом проведення бесіди є *запитання*, від методично правильного підбору яких значною мірою залежить успіх бесіди. У методиці існує кілька класифікацій запитань: на підставі характеру розумових задач – *репродуктивні*, що вимагають простої констатації фактів; *евристичні* або *пошукові*, *проблемні*, спрямовані на встановлення дитиною зв'язків між предметами та явищами; залежно від ролі та місця в бесіді – *основні*, які вихователь готує до занять, та *допоміжні*, що виникають під час занять.

Чим дорослішими стають діти, тим більшого значення набувають пошукові запитання і завдання. Запитання доцільно поєднувати з творчими завданнями – щось намалювати, виліпити, зробити аплікацію та ін. Відомий російський методист Є.І.Тихеева визначила вимоги щодо керівництва розумовою та мовленнєвою діяльністю дітей під час бесіди: не зловживати запитаннями і не вимагати від них повних відповідей, вести бесіду природно, спонукати дітей до запитань, заохочувати до оцінювання висловлених думок та їх словесного висловлювання, не давати дітям відходити від основної теми бесіди, неухильно вести їх до підсумкових висновків.

Педагогу важливо пам'ятати головне – бесіда в жодному разі не повинна переслідувати мету словесного нагромадження знань у головах дітей. Її головне завдання – систематизація, упорядкування знань, здобутих дитиною раніше, розширення кола знань шляхом пошуку, спільного обговорення.

У бесіді, крім запитань, також застосовуються *вказівки* – прийом, який допомагає чітко організувати бесіду, дисциплінує дітей-співрозмовників,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору оскільки вказівки визначають порядок, правила, послідовність висловлювань, привертають увагу дітей до значущих аспектів.

Суттєвим прийомом систематизації та уточнення знань є узагальнення, яке робить вихователь, його власна оцінка фактів, явищ. Узагальнення має бути ємним, водночас стислим, вміщувати найголовніші аргументи.

Педагогу потрібно бути дуже тактовним у сприйманні, оцінці дитячих думок, висловлювань, щоб не принизити, не загасити в дитини бажання висловлювати думки, прагнення виявляти активність. Важливо навчитися не нав'язувати дітям власну думку, пам'ятаючи про величезну силу педагогічного авторитету, давати їм можливість самостійного вибору.

Монологічна форма мовлення

У дошкільному закладі дітей навчають двох основних форм монологу – переказу та самостійної розповіді. Вони відрізняються один від одного тим, що під час першої матеріалом для висловлювання-відтворення є літературно-художній текст; під час другої дитина самостійно обирає зміст і форму свого висловлювання.

Переказ – свідоме усне відтворення тексту, в процесі якого дитина запам'ятовує та застосовує емоційно забарвлені, образні слова та словосполучення з тексту, готові граматичні конструкції, міжфразові зв'язки.

Розповідь – самостійно розгорнутий виклад дитиною певного змісту в будь-якій літературно-мовній формі. Це складніший за переказ вид зв'язного мовлення, адже його зміст дитина складає самостійно.

У дошкільний період дітей навчають логічно й послідовно будувати розповідь без повторів, пауз, зайвих жестів, придумувати назву своїй розповіді, вживати різноманітні художньо-поетичні вирази, приказки, фразеологічні звороти, звертання, вигуки, вставні слова, пряму мову. Навчають складати описові розповіді, загадки про іграшки, ситуації за змістом картин; сюжетні розповіді на задану тему, за серіями малюнків;

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору розповіді з власного досвіду, творчі розповіді за опорними словами, продовження розпочатих педагогом розповідей тощо. Педагоги мають прагнути розвивати в дітей оцінне та пояснювальне мовлення, вчити аналізувати власні та розповіді своїх товаришів. Як бачимо, поступово ускладнюються програмові завдання розвитку зв'язного мовлення, зростають вимоги до якості висловлювань дітей.

Дошкільників ознайомлюють також зі специфічними жанровими, структурними та мовними особливостями реальних повідомлень – розповідей та фантастичних, уявних – казок.

Щодо відомих типів висловлювань, то в дошкільний період дітей навчають складати *повідомлення, описи і міркування*.

Повідомлення – це послідовний виклад подій з погляду оповідача, наголошення на часі їх здійснення. Для цього використовуються слова типу *спочатку, потім, одразу, після того як, сьогодні, торік, вчора, минулого літа та ін.* Конструктивну роль в повідомленні відіграють дієслова на позначення дій, станів людини, дієслівних форм часу тощо. Повідомлення має незмінні структурні компоненти: *початок, основну частину, закінчення*, без яких воно втрачає цільність та завершеність. Для збереження логіки повідомлення доцільно застосовувати логіко-структурну схему, у якій має відбиватися не лише сюжетна лінія, а й включатися елементи опису, уточнення. Наприклад, *"Були собі ... (хто, де, з ким)"* – початок повідомлення, який розвиватиметься далі у зав'язці: *"Одного разу ..."*. Кульмінація опису подій позначається спеціальним словом *"раптом"*. Повідомлення про подальше розгортання подій – розв'язка – позначається словами *"потім", "відразу ж", "після того як"*. Закінчення – обов'язкова частина розповіді – може бути оформлено по-різному: *"З того часу ...", "Так вони і стали ...", "І стали вони жити собі ..."*.

Опис предмета або явища створює цілісне уявлення про їх ознаки, якості, властивості, дії. Усі речення в описовій розповіді мають бути спрямовані на виконання одного завдання – якомога повніше, яскравіше,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору точніше відповісти на запитання "Який предмет?". Опис характеризується фіксацією зорових спостережень та забезпеченням об'єктивного викладу, що відбувається завдяки застосуванню численних прикметників, іменників-означень тощо. Опис теж має свою логіко-структурну схему: спочатку називається предмет – "Це – ..."; потім дається його загальна характеристика - "Він такий ..."; виділяються його найсуттєвіші ознаки, елементи, характеристики: "У нього є ..."; називаються можливі дії його або з ним: "Він може ... або його можна ..." та висловлюється своє ставлення до предмета: "Мені так подобається, що він ..".

Міркування – найскладніший тип зв'язного висловлювання, для якого характерне встановлення логічних зв'язків між судженнями, що входять до його складу. У міркуванні використовуються будь-які твердження, зіставляються предмети, явища, наводяться приклади, формулюються висновки. За своєю структурою міркування складається з *тези, доведення та висновку*. В ньому переважають способи відбиття причинно-наслідкових зв'язків за допомогою складних сполучників, вставних слів, синтаксичних конструкцій, що відбивають причинні та цільові відношення. Основою міркувань є логічне мислення, що виявляє всі багатоаспектні зв'язки об'єктів реального світу.

Міркування передбачає застосування специфічних причинно-наслідкових сполучників: *тому що, адже, оскільки, через те що*; прислівників, що визначають ранжування доведень: *по-перше, по-друге, внаслідок, зрештою, в цілому*.

До міркувань належать висловлювання-інструкції, висловлювання-пояснення, висловлювання-доведення, висловлювання-розмірковування. Обов'язковою умовою формування цього типу висловлювання є діалогічний, проблемний характер спілкування педагога і дітей в процесі навчання.

У чистому вигляді описані вище типи висловлювань трапляються рідко. Для мовлення дошкільників більш характерними є **контамінації**.

Контамінованими (змішаними) текстами вважаються такі, у яких використовуються елементи різних типів з переважанням одного з них. Наприклад, опис місця, часу розгортання сюжету може включатися в процес повідомлення, іноді опис або повідомлення доповнюється елементами міркування. Головне, щоб тексти будь-якого типу були структурно побудовані та семантично й синтаксично пов'язані. Педагогам потрібно знати особливості кожного з типів текстів: їх призначення, структуру, характерні для них мовні засоби, а також типові міжфразові зв'язки.

Методи і прийоми розвитку зв'язного мовлення

У молодшому дошкільному віці перевага надається ***суміжному мовленню***, коли педагог починає фразу, а дитина її продовжує і закінчує: "*Одного разу ... (демонструється малюнок, на якому зайчик гризе моркву) зайчик гриз моркву. Морква була така ... (мімікою показує задоволення) смачна*". Переваги супровідного мовлення виявляються в тому, що незалежно від ступеня підготовленості дитини, рівня її зв'язного мовлення, результат складання розповіді за малюнком завжди буде позитивним, що викликатиме у дитини почуття успішності, бажання придумувати далі. Важливо, щоб мовленнєва допомога педагога була лише фоном, зв'язуючим ланцюжком, що допомагає поєднати окремі слова у зв'язні речення, судження, не гальмувала дитячої ініціативи, спонукала до самостійності.

Складання розповідей бажано супроводжувати предметними діями. Такий спосіб активного мовлення, у якому складання розповіді відбувається спільно з педагогом та дітьми або дітьми під керівництвом педагога, називають ***інсценівки з іграшками*** (Л.Г.Шадріна). Наведемо приклад такого заняття.

Педагог, розклавши на столі іграшки, пропонує дітям:

– Давайте розкажемо та покажемо іншим дітям історію, яка трапилася з котиком на річці. Хто буде котиком?

Сашко. – Я! (Бере котика.)

Педагог. – Котик прийшов до річки, а там плавало ...

Миколка. – Каченя. (Бере каченя.)

Славко (бере зайчика). – Зайчик стриб-стриб. Довгі вушка у нього.

Педагог розставляє на столі линки, розстеляє блакитну хустку. Діти йому допомагають. Починається гра.

Педагог. – Каченя пішло гуляти до річки. Воно ...

Сашко. – Каченя почало плавати на річці.

Педагог. – Бережком біг ...

Сашко. – Котик. Він побачив каченя і питає: "Що ти тут робиш?"

Миколка. – Я плаваю. Давай разом плавати.

Сашко. – Котик стрибнув у річку і почав тонути.

Педагог. – Він закричав ...

Сашко. – Допоможіть! Допоможіть! Я тону!

Славко. – А тут зайчик прибіг і почав його з річки тягнути. Ледве-ледве витяг. І пішли вони разом додому.

Аналогічна мета прийому *коментованого малювання*. Педагог створює ситуацію, що, з одного боку, захоплює цікавою колективною діяльністю, результати якої з'являються прямо на очах дітей. З іншого боку, ця емоційно активна ситуація спонукає дітей до активного мовлення, результатом якої стає колективно складена розповідь.

Наведемо фрагмент заняття.

Педагог збирає дітей навколо столу, на якому розміщено великий аркуш паперу, пропонує дітям придумати та намалювати історію про їжачка та ялинку, які жили у великому лісі.

Педагог. – У великому лісі ростуть різні дерева. І ось така ялинка. (Малює посередині аркуша ялинку.) Ось яка вона.

Діти. – Пухнаста, зелена, колюча, голочки такі гостренькі.

Педагог. – У цьому лісі росли й інші дерева... Які?

Діти. – Берізки, дуб, сосни. Великі такі.

Педагог. – Намалюємо їх. (*Малюючи, педагог проковує дітей на коментування малюнка, заохочує відповідати на запитання*): Яка берізка? Як її намалювати? Пригадайте, якого кольору в неї стовбур. Пригадайте та покажіть, які гілочки у берізки.

Педагог заохочує дітей показати рухами, як ростуть гілки у берези. Аналогічно домальовують інші дерева. Причому окремі деталі малюнка можуть виконувати самі діти, наприклад, малювати траву, квітки, хмарки, голки у їжачка.

– Слухайте далі. У цьому лісі на галявинці жив у норі маленький їжачок. Ось такий. Він був такий ... (*Малює їжачка*).

Діти. – Маленький, гарний, хороший, красивий, колючий. Носик, як і очі, чорний.

Педагог. – У їжачка було багато друзів, інших їжачків. Вони теж жили в цьому лісі і були схожі на нашого їжачка. Намалюйте їх. (*Діти малюють, коментуючи намальоване; педагог за допомогою запитань спонукає назвати, де живе їжачок, який він*). Одного разу їжачки гралися в піжмурки. Наш їжачок став голосно кликати своїх друзів. Як він звав? А вони такі хитрі, заховалися хто під листком, хто під квіткою, не виходять, а тільки озиваються: "Я тут, під великим пеньком". А твій де? (*Звертається до кожної дитини, включає її в гру*).

Найефективнішим способом навчання розповіді в середньому та старшому дошкільному віці є **структурно-синтаксична схема** (для описової та сюжетної розповіді). Сутність цієї схеми полягає в тому, що педагог непомітно для дитини, без надмірних і зайвих, тяжких для засвоєння пояснень, а лише за допомогою коротких початкових слів подає план-схему опису ("Це – ...", "Він такий ...", "У нього є ...", "Він може ...", "Мені подобається ...") чи сюжетної розповіді ("Був собі ...", "Одного разу ...", "Раптом ...", "Тоді ...", "І він став ..."), яку дитина доповнює за власною ініціативою, відповідно до своїх інтересів та можливостей. Поступово

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору відбувається засвоєння логіки опису чи сюжетної розповіді, дитина починає використовувати її без допомоги педагога.

Командний метод складання розповіді активізує процес зв'язного мовлення, покращує засвоєння структури висловлювання, привертає увагу дітей до власного мовлення та висловлювань своїх товаришів, спонукає до оцінки розповідей. Командні розповіді – один з найрезультативніших способів навчання дітей розповідання. По-перше, дитина не відчувається самотньою, адже команда з 3-4 осіб утворюється за бажанням і симпатією дітей, що надає їм впевненості. По-друге, якщо розповідь складається командою, то власна частина кожного члена команди відповідно буде меншою, посиленою навіть самим несміливим. По-третє, майже всі діти завдяки командним розповідям беруть участь в активній мовленнєвій практиці під час заняття. Жодна команда не повторює повністю попередню розповідь, а привносить в неї щось своє. У процесі розповідання кожний має слухати і бути готовим підтримати іншого, щоб не підвести свою команду, зуміти правильно "вступити", тобто продовжити те, на чому зупинився товариш. Командна розповідь сприяє розвитку креативності, самостійності та ініціативи особистості.

Якщо два попередні способи впливали насамперед на розвиток зв'язного мовлення, то **метод моделювання** фіксує увагу дитини на змістовому аспекті, тобто на побудові сюжетної лінії, послідовності основних епізодів розповіді. Цей метод, запропонований Л.А.Венгером, доречно застосовувати в процесі навчання переказу, а також складання творчої розповіді.

Види занять з навчання розповідання

Навчання монологічного мовлення відбувається переважно на мовленнєвих заняттях, метою яких є навчання різних типів розповіді. У сучасній методиці є кілька класифікацій таких занять: *за характером мовленнєвих дій* – заняття зі складання реальних та творчих розповідей; *за*

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору використанням *наочності* – складання розповідей на наочній та словесній основі; за *домінуючим психічним процесом*, що бере участь у створенні розповіді, – розповідання на основі наочного сприймання, розповідання по пам'яті та розповідання на основі уяви.

До занять з *розповідання на основі сприймання наочності*, які розпочинають проводити вже в молодшому дошкільному віці, належать 5 основних видів:

1. Складання описової розповіді за малюнком (предметом, іграшкою).
2. Складання сюжетної розповіді за картиною.
3. Порівняльний опис двох іграшок (предметів, малюнків).
4. Складання сюжетної розповіді за серією малюнків.
5. Складання описової розповіді за змістом пейзажної картини.

Перші два види занять можна проводити вже в молодшій групі, третій – починають використовувати із середнього дошкільного віку, адже складання цього виду розповіді вимагає вміння порівнювати предмети між собою. Останні два види занять – досить складні, тому їх доречно використовувати у старшому дошкільному віці.

Навчання розповідання по пам'яті відбувається на таких заняттях:

1. Переказ літературних творів.
2. Складання розповіді з особистого чи колективного досвіду.
3. Колективне складання розповіді з досвіду (наприклад, складання листа).
4. Складання розповіді-опису предмета (малюнка, іграшки) по пам'яті.

Враховуючи, що складання розповідей по пам'яті належить до складніших видів занять, вимагає певних мовленнєвих умінь, спирається на достатній рівень розвитку багатьох психічних процесів (сприймання, пам'яті, репродуктивної уяви), другу групу занять доцільно використовувати, починаючи з середнього дошкільного віку. А останні два види занять доступні лише старшим дошкільникам.

Навчання творчого розповідання на основі уяви передбачає 5 видів занять, що поступово ускладнюються:

1. Складання творчої розповіді за поданим початком (закінченням).
2. Складання творчої розповіді (казки) за опорними словами.
3. Складання казкової історії (творчої розповіді) за поданим планом.
4. Складання творчої розповіді на запропоновану педагогом тему.
5. Складання сценарію на основі короткого літературного тексту.

Підкреслюємо доцільність навчання творчого розповідання, починаючи вже з молодшого дошкільного віку. Результати проведених А.Г.Ружькою та Л.Г.Шадріною дослідження підтверджують оптимальність саме цього періоду як початкового для такого навчання.

Розповіді за картиною. Картина, малюнок є одним з головних атрибутів процесу дошкільного дитинства. Це один з перших кроків формування у дитини життєвої компетентності, адже в школі й у самостійному житті розповідання займає чи не основне місце навчання і спілкування людини. Позитивні переваги картини над іншими дидактичними засобами досить детально розкрито в методичних посібниках ще з часів Я.А.Коменського. Коротко окреслимо лише основні з них.

Значення картини як дидактичного засобу навчання дошкільників полягає в тому, що її використання розвиває "сприймання почуттів" (Я.А.Коменський), спостережливість, сприяє розвитку розумових процесів, формуванню конкретних уявлень, понять, ініціює мислення і мовлення дитини, зокрема розвиває діалогічне мовлення, збагачує й уточнює чуттєвий досвід. Картини, малюнки, ілюстрації до літературних та фольклорних творів застосовують в навчальному процесі як засіб розумового (ознайомлення з довкіллям, розвиток уяви, сприймання, уваги, мислення, мовлення, формування інтелектуальних здібностей, сенсорний розвиток), естетичного (розвиток художньо-естетичного сприймання, формування емоційної чутливості, збагачення емоційно-чуттєвої сфери) та мовленнєвого виховання

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору (розвиток художньо-комунікативних здібностей, стимулювання ініціативи висловлювання, опанування різних типів зв'язного мовлення).

Картини для роботи з дітьми розрізняють за такими критеріями: за форматом (демонстраційні, роздаткові), тематикою (світ природний або предметний, світ стосунків та мистецтва), змістом (художні, дидактичні, предметні, сюжетні), характером (реальне, символічне, фантастичне, проблемно-загадкове, гумористичне зображення) та функціональним способом застосування (атрибут для гри, предмет обговорення в процесі спілкування, ілюстрація до літературного чи музичного твору, дидактичний матеріал в процесі навчання або самопізнання докільця тощо).

У вітчизняній та зарубіжній психології (дослідження Г.О.Люблінської, С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського, М.І.Жинкіна, О.О.Леонтьєва та ін.) відмічають різні підходи до пояснення особливостей сприймання та розуміння дітьми змісту картин, водночас загальним для цих підходів є визначення певної періодизації в розвитку готовності дитини до сприймання картини. З-поміж них виділяють: рівень художньо-естетичного сприймання дитини, її життєвий і художній досвід, доступні для розуміння зміст і тематика картини, а також правильно організований процес розглядання картини. Особливості сприймання та усвідомлення дітьми картин враховуються в методиці навчання дітей розповіді за змістом картини.

Методика проведення кожного з п'яти видів занять має свою специфіку, проте всі вони містять обов'язкові структурні частини: *організацію сприймання, розгляду дітьми картини та навчання складання розповіді за її змістом*. Продуктивність другої частини заняття певною мірою залежить від результативності першої, тобто від того, наскільки ефективно організовано процес сприймання. Отже, педагог для здійснення правильного керування розумовою і мовленнєвою діяльністю дітей на цих заняттях має добре знати методику навчання дітей розгляду картини та методику навчання розповіді за її змістом.

У молодшому віці обмежений час заняття, вікові особливості фізичного та психічного розвитку дітей не дають змоги проводити вступну бесіду, в якій і немає потреби, бо зазвичай зміст картин для наймолодших дітей, як правило, дуже простий. Інколи достатньо звернутися до власного досвіду дітей, що пов'язаний зі змістом картини, наприклад: "Вам подобається будувати з кубиків? Що найчастіше ви будете?", "Ви тримали в руках маленьких кошенят?", "Пам'ятаєте, ми збирали у парку осіннє листячко?". Актуалізація емоційних переживань, відповідні асоціації допоможуть дітям більш адекватно сприйняти картину.

Доречним буде також використання загадки про головного персонажа картини, пригадування невеличких, бажано знайомих дітям віршиків, що відповідають змісту картини.

У середньому дошкільному віці використовуються складніші за змістом картини. Метою *вступної бесіди* стає актуалізація набутих дітьми знань, потрібних для обговорення картини. Звернення до власного та колективного досвіду дітей, розв'язання проблемної ситуації, близької до відображеної на картині, лексико-граматичні вправи на добір слів певного лексичного поля, – ці та інші методичні прийоми підготують дітей до сприймання та розуміння змісту картини.

Зміст і тематика картин, які використовуються у середньому дошкільному віці, зумовлюють необхідність надавати заняттям більшого пізнавального та естетичного акценту. У вступній бесіді доцільною може стати стисла інформація про життя і творчість художника – автора картини. Її жанр, узагальнююча розмова про пори року, життя тварин, людські стосунки тощо, тобто про те, що налаштовує дітей на сприймання картини. Звернення до власного досвіду дітей, участь у широкому діалозі за темою заняття. лексико-граматичні вправи також активізують розумову і мовленнєву діяльність дошкільнят, спонукають їх до ініціативності.

Зміст і тематика картин, які використовуються у *старшому дошкільному віці*, зумовлюють необхідність надавати заняттям більшого пізнавального та естетичного акценту. У вступній бесіді доцільною може стати стисла інформація про життя і творчість художника – автора картини, її жанр, узагальнююча розмова про пори року, життя тварин, людські стосунки тощо, тобто про те, що налаштовує дітей на сприймання картини. Звернення до власного досвіду дітей, участь у широкому діалозі за темою заняття, лексико-граматичні вправи також активізують розумову і мовленнєву діяльність дошкільнят, спонукають їх до ініціативності.

Одним з центральних етапів заняття відводиться *бесіді* за картиною, що відбувається після її мовчазного розгляду дітьми. Під час бесіди використовуються запитання, які є голосним методичним прийомом у навчання дітей¹ розгляду картин. Основну групу запитань, яку вихователь готує заздалегідь, мають складати запитання про загальний зміст, характер картини, а також ті, що стосуються опису дій головних персонажів картини, та запитання, спрямовані на аналіз емоційного стану, засобів вираження експресії, на естетичну оцінку зображеного.

Частина з них має є репродуктивними, запитаннями констатувального характеру.

Нерідко вихователі не замислюються над тим, чи спонукає поставлене запитання дитину до розгорнутої відповіді, до зв'язного мовлення у формі логічної розповіді. Так, шаблонні запитання „Що ви бачите на картині?” або „Що зображено на картині?” вимагають від дитини короткої однослівної відповіді або перелічування окремих зображених на ній об'єктів. Розум дитини у процесі такої відповіді „спить”. Отож немає сенсу чекати від неї і активних мисленнєвих дій.

Доречнішими є проблемні запитання, що вимагають від дитини аналітичних дій, пошуку відповіді на самій картині, що знаходить вихід у самостійно складеному за малюнком судженні. Проілюструємо сказане

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору описом типової ситуації. Вихователь демонструє дітям картину „Зимові розваги” і запитує: „Яку пору року зображено на картині?”. Отримує таку ж шаблонну відповідь: „Зима” або „На картині зображено пору року зиму” (так вихователь навчив їх давати розгорнуту відповідь). Ніякої інтелектуальної та мовленнєвої активності, адже очевидні добре відомі дітям ознаки зими (сніг, санки, лижі, ковзанка). Дитина просто це констатує. А якщо замінити запитання, переформувати його, щоб змусити дитину вдивитися в картину, знайти не шаблонну, заздалегідь відому всім відповідь, виявити спостережливість, уважність, уміння мислити? Це може бути, наприклад, запитання „Як художник показує на картині, що день не дуже холодний?” або провокаційне ствердження: „Я вважаю, що напередодні була сильна завірюха. Ви зрозуміли, як я про це здогадалася?” Щоб відповісти на це запитання, мало сказати про сніг, потрібно ще й знайти сліди минулої негоди. Запитання «На картині вихідний чи буденний день?» також вимагає від дітей активних мисленнєвих дій, а вихователь допомагає їм сформулювати самостійні висловлювання, вживаючи вирази: «я вважаю, що...», «тому що ...», «якщо б це був вихідний, тоді б...». Розгорнута відповідь стає природним результатом мисленнєво-мовленнєвої активності: дитина мислить і висловлює свою думку не шаблонно, бо це її власна думка, для формування якої вона добирає мовні засоби сама чи з деякою допомогою вихователя.

Ефективним стимулом може стати пропозиція дітям самим «покерувати» процесом побудови висловлювання за змістом картини, підказуючи початок фрази, опорні слова і словосполучення (*вкрите снігом, прикрашене снігом, засипане снігом*) тощо.

Одним із найскладнішим для дошкільників зі зниженим зором виявляються запитання, пов'язані з оцінкою емоційного стану, описом настрою, особистісних якостей дітей тощо. Причиною тому може бути насамперед те, що дитина через те чи інше порушення зору неспроможна спостерігати за вираженням дорослими своїх емоційних станів, погано

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору бачить або не бачить зовсім (і до речі не завжди чує від них слова, якими позначаються такі емоційні стани). Стимулами у цих випадках можуть бути пластичні етюди, пропозиції повторити рухи, міміку, позу зображеного персонажа, спробувати ввійти в його стан і розповісти про це словами.

Ефективним прийомом бесіди за змістом картини є також відома в тифлопедагогіці методика підключення до сприймання зображеного збережених у дитини органів чуття (слуху, смаку, нюху, дотику) і навчання словесно передавати їх у своєму висловлюванні. Так, можна запропонувати дітям зосередитися на окремих об'єктах картини, знайти уявні варіанти можливих звуків і слів (аналогічно ароматів, відчуттів тощо), спробувати самостійно відтворити (імітувати) їх, скласти можливі діалоги, фрагменти описів та ін. Заохочення дітей до цих творчих завдань забезпечить високий рівень інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої активності, дасть змогу зберегти протягом усього заняття гарний настрій та живий інтерес до процесу сприймання і бажання висловити свої враження у власній розповіді.

Якщо діти відчують труднощі у виконанні творчих завдань, можна використати спочатку колективне складання сюжету, поки діти не виявлять готовності до самостійного виконання завдань такого типу.

Отже, успішність, продуктивність наступної частини заняття – дитячих розповідей значною мірою залежатиме від продуманої, ретельно підготовленої першої частини заняття – вступної бесіди, яка забезпечує всебічне сприймання та усвідомлення дітьми змісту картини.

Традиційно в методиці розвитку мовлення дошкільників провідним прийомом навчання розповідання за картиною вважається *зразок розповіді вихователя*. У навчанні старших дошкільників такий зразок має використовуватися лише іноді, коли того вимагає ситуація. Дітей навчають складати план розповіді. Спочатку вихователь разом із дітьми детально аналізує складений ним план, потім пропонує складати план самостійно, тобто здійснюється поступовий перехід від повного наслідування зразка до

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору усвідомлення або напівусвідомленого наслідування алгоритму дій, самостійного складання розповіді.

Позитивна роль зразка полягає в тому, що, з одного боку він виступає орієнтиром, показує дітям, як слід складати розповідь. З іншого боку, за умови надмірного захоплення зразком відбувається гальмування самостійної думки та ініціативи дитини в доборі мовних засобів її адекватного висловлення.

Однак окремі автори (Н.В.Гавриш, А.М.Гончаренко) більш результативними вважають *структурно-синтаксичну схему* описової та сюжетної розповіді, *супровідне мовлення* та такий прийом, як складання *розповідь командами*. Методика навчання розповідання за змістом картини постійно збагачується новими творчими знахідками практиків, цікавими методами і прийомами керування мовленнєвою діяльністю дітей. Важливо, щоб за добором, сполученням різноманітних методичних способів ми не забували, що картина – це лише ефективний засіб, а головна на заняття – дитина, розвиток якої ми маємо спрямовувати і супроводжувати.

Важливого значення у процесі навчання розповідання за картиною набувають оцінка та аналіз розповідей дітей. Діти старшого дошкільного віку беруть активну участь в аналізі власних розповідей та розповідей своїх товаришів. Цей етап на занятті варто використати для вдосконалення як зв'язного мовлення, так і комунікативних навичок дітей, спрямовуючи їх на більш вдалу лексичну заміну, добір та проговорювання різних варіантів характеристик персонажів, сюжетної лінії, опису об'єктів, побудови фраз і речень структури розповіді тощо. Тобто це не просте вказування на помилки, а визнання інших варіантів висловлювання.

Далі розглянемо специфіку проведення занять зі складання *порівняльного опису* двох малюнків, іграшок або предметів та методику *розповідання за серією сюжетних картин*.

На першому етапі навчання порівняльна описова розповідь мало схожа на монолог. Спочатку вихователь організовує розглядання іграшок (предметів, малюнків): привертає увагу дітей до іграшок, пропонує потримати їх в руках, розглянути і дотиково обстежити. Потім обрати одну з них й розповісти про неї. Процес сприймання відбувається в такій послідовності: назвати предмети, виокремити кілька суттєвих ознак кожного, сказати чим вони відрізняються і тільки потім – чим схожі. Потім спілкується з дитиною (дітьми) і власними репліками підказує зміст і оформлення висловлювання.

Важливо мотивувати кожне завдання, щоб активізувати інтелектуальну та мовленнєву діяльність дитини, зробити її привабливою і цікавою для дітей. Наприклад, запропонувати дітям пограти у гру «Бюро знахідок», в якому зберігаються загублені речі. Для такого заняття бажано дібрати до заняття 4-5 пар предметів, схожих за кількома ознаками.

Поступово, коли діти оволоділи порівняльним способом зіставлення в парі з дорослим, вихователь пропонує виконати завдання самостійно. Потім дорослий бере на себе роль чергового бюро знахідок, а діти за бажанням – клієнтів бюро, яким засобом порівняльного аналізу потрібно довести, що саме цю річ, а не іншу, вони загубили і хочуть повернути собі.

Проілюструємо сказане таким діалогом.

Вихователь: - *Можливо, ви не цього зайчика загубили, адже у нас два зайчика?*

Дитина (розглядає двох зайчиків): - *Ні, це мій зайчик. Бачите, мій зайчик маленький, а той – більший. У мого немає бантика, а у того зайчика на шиї є синій бантик. Мій зайчик уміє повертати лапки, а той не вміє.*

У старшому дошкільному віці для порівняльного аналізу доречно використовувати не тільки предмети, іграшки, а й репродукції пейзажних картин. Для порівняння краще добирати картини, на яких зображено одні й ті ж самі природні явища (дощ, сніг, відлига, спека), але картини відрізняються

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору за настроєм, характером підбору кольорів, способами зображення. Можна також порівнювати картини одного художника або різних художників, на яких об'єкти природи зображено в різні пори року. Логічна структура заняття залишається, як і раніше: спочатку послідовне розглядання картин за запитаннями, потім зіставлення, причому спочатку виокремлюються протилежні ознаки, а потім – ознаки за схожістю.

На цьому віковому етапі дошкільників навчають й *розповіданню за серією картин*. Встановлено, що діти з порушеннями зору в процесі сприймання змісту картини утруднюються фіксувати увагу на сюжеті, діях та стосунках персонажів, виразності образів. А серія картин передбачає послідовне розгортання сюжетної лінії, чітко виокремлює композиційні частини розповіді (перша картина – початок розповіді, зав'язка; друга, третя – середина, розкриття основного змісту; четверта або п'ята – закінчення), щоб при переході від картини до картини дитина усвідомила смислові та граматичні зв'язки між частинами висловлювання за картинами. Методика проведення цього виду занять відрізняється п'ятьма способами пред'явлення картин дітям. Розкриємо ці варіанти.

Перший спосіб передбачає послідовний розгляд серії картин, з яких відкривається на початку заняття лише перша. Перед тим, як відкривати наступну, слід запропонувати дітям здогадатися, що на ній зображено. Тільки коли фантазія дітей виявиться вичерпаною, відкрити її. Це дає змогу підтримувати інтерес тривалий час. До кожної з картин добирається 1-2 лексико-граматичних завдання у вигляді вправ, гри, творчого завдання. За кожною картиною складається розповідь, яка поступово збільшується: спочатку тільки за змістом першої картинки, потім – першої та другої, потім – першої, другої і третьої і т.д.

Другий спосіб полягає в одночасному пред'явленні дітям усіх картинок, які вони самостійно мають розмістити в логічній послідовності. Далі заняття

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору відбувається за стандартною схемою – послідовний розгляд кожної картини за запитаннями та складання розповідей.

Третій спосіб – три перші картини закриті, остання відкрита. У першій частині заняття – колективні творчі фантазії дітей щодо початку розповіді. Далі послідовно відкривається решта картин і складаються розповіді.

Четвертий спосіб відрізняється тим, що на початку заняття відкриваються перша та остання картинки. Після фантазування про зміст середніх картинок, діти послідовно розглядають ці картинки та складають за ними розповіді.

П'ятий спосіб полягає у відкритті картинок через одну. Хід заняття забезпечує логіку розповіді.

Зазначимо, що практика застосування цього виду занять переконливо доводить, що найбільш ефективним способом організації розповідання за серіями картин є складання розповіді командами з трьох-чотирьох дітей. Це не тільки спосіб забезпечення активності, а й засіб розвитку зв'язності як якості розповіді та стимулювання творчості дітей. Презентуючи свій варіант розповіді, кожна команда не повторює попередньої розповіді, а складає власну.

У перспективному плані вихователю доцільно чергувати різні види занять з навчання розповідання. До них також належать переказ літературних текстів та розповіді з власного досвіду.

Переказ – свідоме відтворення літературного тексту в усному мовленні. Це складна діяльність, у якій беруть участь пам'ять, уява, мислення дитини. Щоб переказував, дитина має навчитися уважно слухати літературний текст, зрозуміти головний його зміст, запам'ятати послідовність епізодів сюжетної лінії та способи авторського передавання змісту, після чого свідомо, зв'язно і виразно відтворити текст у процесі переказу.

Для розвитку вміння переказувати безперечно значення має ознайомлення дітей з кращими зразками художнього мовлення. Завдання

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору вихователя при цьому – підвести дітей до активного, творчого наслідування чужого тексту, допомогти його *засвоїти*. Саме за таких умов наслідування літературного зразка стає поштовхом до власної активної мовленнєвої діяльності.

У процесі навчання переказу літературних і фольклорних творів відбувається формування виразності мовлення дошкільників.

Твори для переказу мають відповідати певним вимогам, головною з яких є те, що слід добирати для цього лише такі літературні тексти, які дитина з порушеннями зору спроможна самостійно відтворити. Казки та оповідання мають бути доступними, мати чітку композицію, в якій простежується послідовність подій; персонажі – добре знайомими дітям з інших творів, з яскраво вираженими рисами характеру, зрозумілими мотивами вчинків, Особливого значення набуває динамічність сюжету. Діти легко відтворюють навіть об'ємні тексти, якщо вони з динамічним сюжетом. Важливе значення для успішного переказу має мова твору: вона має бути простою для відтворення, але водночас образною, виразною, з використанням діалогів; не містити незнайомих, складних для розуміння та відтворення слів. Щоб діти з порушеним зором краще запам'ятали незнайомий текст, він має бути коротким за обсягом. Розпочинати навчання переказу краще спершу на знайомих текстах.

Види (способи) переказу. Найтипівішими способами організації навчання переказу є наступні:

– *повний (вільний) переказ* – одна дитина переказує весь текст. Цей спосіб використовується тоді, якщо текст короткий. Його недоліком є те, що у дітей дуже швидко знижується інтерес до переказу, якщо вихователь не націлює їх на виконання будь-яких творчих завдань;

– *переказ командами за частинами*. Діти мають самі згуртувати команди і домовитися, хто яку частину переказуватиме. Переваги цього способу – в

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору переказі бере участь більше дітей; діти уважно слухають не тільки власне, а й мовлення товаришів;

– *колективний переказ* – діти по черзі послідовно переказують текст твору. Обсяг висловлювання визначає вихователь. Це може бути речення (учасники команди переказують текст по реченню, продовжуючи думку один одного). Перевага цього способу – майже вся команда зберігає активність, увагу до тексту впродовж всього заняття, діти привчаються стежити за мовленням іншого учасника, продовжувати розповідь;

– *інсценування за ролями* – застосовується на всіх вікових етапах навчання дітей з порушеннями зору. Спершу роль ведучого бере на себе вихователь, допомагає дітям розподілити ролі, дібрати атрибути, елементи костюма, обговорює з ними характер персонажів, радить обрати правильну інтонацію. Водночас може призначати кілька дублерів на виконання будь-якої ролі. З часом, коли діти навчаться виконувати свої ролі, лідерство можна доручити тим з дітей, хто найкраще з цим може справитися. Позитив – живий інтерес до тексту, висока активність дітей впродовж всього заняття, гарний емоційний тонус, можливість формування інтонаційної виразності мовлення дітей;

- *творчий переказ* – застосовується переважно у старшому дошкільному віці, коли діти вже мають певний досвід відтворення текстів. Творчий переказ – це відтворення з виконанням творчих завдань. Наприклад, переказ від першої особи (від імені головного героя); придумування епізодів, про які в тексті лише згадується; введення нових персонажів, придумування нових початку і закінчення тексту. Зауважимо, що цей вид переказу можна пропонувати лише в тому разі, якщо діти добре засвоїли текст;

– *вибірковий переказ* – це переказ найбільш цікавих в мовному або сюжетному плані фрагментів, визначених вихователем або обраних за бажанням самими дітьми.

Розглянемо методику проведення занять з переказу літературних і фольклорних творів. Починається заняття зі стислої вступної частини (щоб більше часу відвести на переказ), у якій повідомляє про мету заняття й допомагає дітям пригадати твір. Краще зміст тексту відновити в пам'яті дітей напередодні заняття (вранці або ввечері). Бесіду за змістом проводять з використанням наочного матеріалу, до неї включають запитання, що стосуються характеру, настрою, стану персонажів, вибір засобів виразного промовляння фраз: «Як треба сказати, щоб усі зрозуміли, що зайчик дуже переляканий?» Якщо під час бесіди вихователь виявляє, що усвідомлення та відтворення окремих висловів із тексту викликало в дітей утруднення, він використовує вибіркове перечитування складних епізодів.

Обов'язковим моментом є вказівки щодо вимог до переказу: «Діти, намагайтеся переказувати точно, нічого не пропускайте і нічого не додавайте від себе». Необхідно повторювати їх перед кожним переказом або поєднуючи з похвалою: «Ви звернули увагу, як добре розповів Сашко. Він нічого не випустив і нічого не додав від себе».

З-поміж вимог до переказу головними є такі:

1. Нічого не забувати і нічого не додавати від себе.
2. Говорити голосно, щоб усім добре було тебе чути.
3. Змінювати голос за героєм, щоб було цікаво слухати.
4. Довго не думати над кожним реченням, щоб було зрозуміло.

Заняття з переказу можуть проводитися з метою розвитку у дітей зв'язного монологічного мовлення частіше на матеріалі добре знайомого дітям тексту (у молодшій і середній групах), також незнайомого тексту (в старшій групі). Іншою метою може бути розвиток інтонаційної виразності мовлення з використанням аудіо запису. Якщо ставиться мета допомогти дитині відтворити центральну сюжетну лінію, послідовність подій, окремі фрагменти тексту (діалоги, описові моменти, віршовані фрагменти), вихователь має на початку заняття в бесіді разом з дітьми пригадати основні

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору події, головних героїв за допомогою обов'язкових запитань, ілюстрацій, фігурок настільного театру, фланелеграфу. Формулювати завдання і запитання слід конкретно, використовуючи спонукальні слова: «Розкажіть...», «Пригадайте, якими словами...» та ін.

Замість вказівок щодо якості переказу, можна давати дітям конкретні поради-завдання: «Скажи таким голосом, як хитра лисичка», «Покажіть як ревів ведмідь, який останнім прийшов до рукавички». Бажано, щоб діти виконували звуконаслідувальні звуки, показували окремі рухи, певні дії, надягали елементи костюмів, використовували різні атрибути до казки.

Обов'язковим завершальним моментом заняття має бути похвала дітей, які брали активну участь у переказі, виявляли бажання переказувати текст.

Дітям середнього дошкільного віку можна запропонувати розгорнутий словесний план переказу. Роль плану може також виконувати добірка ілюстрацій або дитячі малюнки до тексту казки чи невеликого оповідання, які діти спільно з вихователем розташовують послідовно. План є перехідним моментом до самостійного переказування дитиною твору. Вихователь має лише визначити основні віхи, спрямувати дитину, і тільки коли дитина неспроможна переказати самостійно використати підказку (проговорення останньої фрази, навідні запитання). Найбільш доречними для дітей середньої групи є такі способи переказу, як переказ за ролями, за частинами (командами). Ці способи вимагають невеликий обсяг самостійних мовленнєвих дій, посильних для дитини, яка ще не має достатнього досвіду розповідання, привчають уважно слухати того, як і що говорять їхні товариші. Починаючи з середньої групи, обов'язковим прийомом навчання є позитивна оцінка та аналіз вихователем дитячих переказів, який здійснюється після кожного висловлювання, щоб інший промовець уникнув помилок попередніх розповідачів. Наприкінці заняття можна плавно перейти до гри-драматизації, запропонувавши дітям погратися у казку.

У старшому дошкільному віці, крім добре знайомих дітям казок та оповідань, доречним є використання для **переказу незнайомих текстів**. Вимоги до творів такі: мати невеликий обсяг, щоб діти могли їх запам'ятати і переказати, простий легко відтворюваний сюжет, яскраву, виразну мову, без незнайомих або важких для промовляння слів. Наприклад, для цього можна використати казки М.Коцюбинського „Про двох цапків” та „Про двох кізочок”, інші короткі казочки та оповідання В.Сухомлинського, К.Ушинського.

Заняття структурно будується так:

1. Вихователь пропонує дітям послухати цікаве оповідання або казочку, націлює на уважне сприймання тексту та виконання вказівок щодо виокремлення в тексті специфічних дій, слів, образів тощо. Виразно читає текст.

2. Проводиться бесіда за змістом твору з використанням наочності, спрямована на усвідомлення дітьми теми, ідеї, головної сюжетної лінії.

3. Повторне читання з націленням на уважне слухання, запам'ятання тексту для подальшого переказу.

4. Стисла бесіда, в якій увага дітей звертається на характери персонажів, засоби інтонаційної виразності, за допомогою яких можна передати ці образи.

5. Складання плану переказу спільно з дітьми. Вказівки про вимоги до переказу. Можливе використання методу моделювання.

6. Керівництво вихователем переказами дітей. Оцінка й аналіз переказів. Якщо в попередніх групах вихователь сам аналізував дитячі перекази, то в старшій групі до аналізу заохочуються діти, які зіставляють перекази з текстом, відзначають пропуски, вчать підходити до переказів з урахуванням визначених вимог і критеріїв: самостійності, послідовності, повноти, плавності та виразності мовлення.

Націленість заняття з переказу на *формування у дітей інтонаційної виразності мовлення* впливає на вибір методичних прийомів та на структуру заняття загалом. Ще раз зауважимо, що цей вид занять з переказу можна проводити лише на тих текстах, зміст яких діти раніше добре засвоїли. На формування інтонаційної виразності мовлення дошкільників позитивно впливає застосування аудіозаписів творів у виконанні майстрів художнього слова. Не слід з цією метою використовувати записи музичних казок, адже увагу дітей необхідно привернути до інтонаційних засобів відтворення образу. Аудіозапис можна замінити виразним виконанням художнього тексту самим вихователем, проте аудіозапис дає змогу паралельно зі сприйманням фрагментів тексту аналізувати, коментувати, встановити засоби виразності,

за допомогою яких було створено той чи інший образ, відображено те чи інше почуття. Структура заняття включає наступні етапи:

1. Вихователь повідомляє, що на занятті діти вчитимуться виразно, як артисти, розповідати знайому казку. Потім вихователь пропонує в бесіді з використанням наочності пригадати основні моменти сюжету, охарактеризувати персонажів.

2. Далі діти слухають аудіозапис кількох фрагментів казки, а вихователь супроводжує слухання кожного конкретного епізоду аналітичним коментарем щодо використаних в ньому засобів образної виразності. Наприклад, «Діти, ви звернули увагу, яким голосом просилася Лисичка переночувати, а яким розмовляла з господарем вранці?».

3. Вихователь проводить інтонаційні вправи на матеріалі казкового тексту, який діти будуть переказувати: «Скажи голосом Півника, як він запитував мишенят за столом про їхню роботу».

4. Керування з боку вихователя переказами дітей. Найдоречнішими способами переказу будуть виконання за ролями та інсценування. Вихователь насамперед оцінює інтонаційну виразність мовлення дітей, майстерність у відтворенні художніх образів засобами інтонаційної та мімічної виразності.

Розповіді з власного досвіду – це розповіді про реальні події, свідками або учасниками яких були самі діти. цих розповідей має складати в основному матеріал, сприйнятий ними раніше та збережений в пам'яті, а потім відтворений в уяві.

Життя дитини старшого дошкільного віку все більше наповнюється численними буденними та більш-менш значущими для неї подіями, приміром, знайомство з новими друзями, зустріч із незнайомою твариною, спостереження за виглядом дерев у різні пори року, навіть поїздка разом з мамою в автобусі чи ігри з однолітками насичені живими емоціями, переживаннями, пізнанням нового чи незвичного для дитини, яка має певні проблеми із зором.

Для навчання розповідання з власного досвіду важливе значення має не лише змістовне, цікаве повсякденне життя дітей, розвиток спостережливості, чутливості, допитливості, а й формування звички та вміння вербалізувати, обговорювати здобутий досвід, деталізувати окремі найцікавіші моменти, образи, інтонаційно та мімічно виразно передавати своє емоційні враження, переживання.

Розповіді дітей з порушеннями зору з досвіду характеризуються лексичною бідністю, відсутністю логічності, послідовності викладу, асоціативних зв'язків, ситуативних елементів та ін.

Між тим розповіді з досвіду мають величезне значення для розвитку інтелектуальних та мовленнєвих здібностей дітей виявлення, їхньої індивідуальності, адже діти вчать систематизувати і вербалізувати свій досвід, чітко, зрозуміло, послідовно розповідати про власні спостереження, переживання, враження у зв'язному висловлюванні без опори на наочність.

Методика навчання дошкільників розповідання з досвіду виокремлює розповіді, у яких відображено **колективний досвід** (про події, в яких брали участь усі діти, наприклад, про свято в групі, екскурсію) та розповіді, що відображають **індивідуальний досвід** дітей (про вихідний день, подорож з

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору батьками, улюблену іграшку чи домашню тварину). Перший вид розповіді для вихователя і дітей психологічно простіший, адже всі вони були учасниками таких подій. У них виникають певні асоціації, пригадуються окремі деталі, діти уточнюють, доповнюють один одного. Вихователь може спрямувати розповіді дітей, допомогти побудувати висловлювання. Розповідь з індивідуального досвіду виявляється складнішою, оскільки вихователь не знає, про що збирається розповісти дитина, якої потребує допомоги. Тому без навідних запитань, зразка розповіді, уточнення та інших прийомів навчання буває дуже важко досягти позитивного результату. Важливим моментом на заняттях з розповідання з індивідуального досвіду є зосередження та підтримання уваги, зацікавленості всіх дітей групи до розповіді свого товариша.

Спішність складання розповіді з досвіду певною мірою залежить від обраної теми. Вона визначається на основі тих інтересів, якими живуть діти в дошкільному закладі та вдома, які події відбуваються в їхньому житті. Загальною вимогою для визначення теми має бути підготовленість дітей до такого заняття, яка складається з освіченості дітей, наявності в них знань по темі, актуалізації потрібного для розповіді словника, створення ситуації відтворення переживань, що викликає емоційний настрій, близький до переживання тих подій, про які розповідатимуть діти.

Теми розповідей з колективного або індивідуального досвіду можуть стосуватися конкретної події („Як ми готували подарунки для мами”), а можуть бути ширшими та орієнтувати дитину на самостійний вибір фактів для розповіді („Улюблена казка”, „Мій відпочинок влітку”). Для дітей старшого дошкільного віку доцільно також використовувати абстрактні теми, приміром, „Краса природи взимку”, „Кумедний випадок”).

У старшому дошкільному віці особливу увагу важливо приділяти не лише змісту розповіді, а також її якості. З допомогою вихователя у цей

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору віковий період діти мають засвоїти структуру розповіді, продумувати слова, якими вона починається, завершується, стежити за логічністю викладу подій.

Важливе значення має мотивація мовленнєвого завдання скласти розповідь з власного досвіду. З більшою зацікавленістю і старанністю дошкільнята розповідатимуть, наприклад, товаришеві, який хворів і не був на святі чи екскурсії. Значний стимулювальний потенціал має також такі спільні форми відтворення колективного досвіду, як *підготовка репортажу про цікаву подію* в групі, *випуск газети для батьків, дітей молодшої групи* та інші. Спочатку під час бесіди діти за допомогою запитань вихователя пригадують головні моменти події, добирають найважливіші, значущі слова, пов'язані з нею. Потім відбувається розподіл обов'язків між командами: хто про що та за ким розповідатиме, які треба підготувати ілюстрації, як їх розташувати. Щоб надати можливість виявити активність всім дітям, вихователь може запропонувати тим з них, хто найчастіше бере участь у розповіданні та найкраще складає розповіді, ролі редакторів, які повинні уважно слухати висловлювання кожного члена команди, щоб нічого не пропустити.

У старшому дошкільному віці більш доцільним для стимулювання мовленнєвої активності, формування креативності мовлення є використання не зразка розповіді, а *розгорнутий план майбутньої розповіді* з детальним його аналізом. Особливого значення цей прийом набуває в навчанні дітей розповідання з індивідуального досвіду. Наприклад, перед складанням розповіді на тему „Зимові розваги” вихователь пропонує дітям спочатку назвати свої найулюбленіші зимові розваги, ігри, розповісти про те, які вдома є для розваг зимові засоби (санчата, ковзні, лижі, хокейна клюка тощо). А потім пригадати якийсь випадок про те, як ви весело проводили з друзями або з батьками час взимку, з ким і як розважались.

Головні моменти плану можна запропонувати дітям спробувати намалювати і користуватися малюнками як епізодами своєї розповіді. У

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору процесі малювання діти мають змогу пригадати окремі елементи, деталі, явлення, які пізніше здобудуть точне словесне оформлення.

Приєм *розповідь командами* теж виявляється ефективним у навчанні дітей розповіді з досвіду. Вихователь спільно з дітьми обговорює план майбутньої розповіді, виокремлює мікротеми та пропонує дітям розбитися на команди, вибрати для кожної будь-яку частину розповіді, обміркувати всі деталі її змісту.

Одним з цінних прийомів розвитку зв'язного мовлення є *складання листа*. Звісно, дошкільники ще нічого не вміють записати, але у них формується вміння доволно будувати власне зв'язне висловлювання. Дитина продумує текст листа, а дорослий записує. Листи можуть складатися як колективно, так і індивідуально. Спочатку обміркується план листа, обговорюються найбільш доречні вирази, звертання, слова. Діти добирають найкращі варіанти, які дорослий фіксує. Відтак текст листа прочитується, востаннє обговорюється з дітьми, переписується та відправляється.

Складання листа – своєрідна колективна розповідь, яка має свою структуру та зміст. Цей вид заняття планується проводити лише у старшому дошкільному віці.

Жодна комунікація не відбувається без слів ввічливості, адже в умовах дошкільного навчального закладу дитина постійно спілкується з однолітками і педагогами. Мовленнєва взаємодія здебільшого виникає, в ігрових ситуаціях, у побутових справах, коли діти користуються мовними штампами й творять власні, що робить кожного неповторним. Подамо приклади мовленнєвого етикету, яким мають вільно послуговуватися старші дошкільники.

Привітання: мовленнєві: добрий день, добридень, доброго здоров'я, привіт, вітаю вас, моє шанування, здоровенькі були, радий бачити вас тощо; немовленнєві: радісна відкрита посмішка під час зустрічі поглядами, приязний погляд в очі, кивок головою, легкий уклін, приємне здивування з

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору піднятими вгору бровами та усміхненим обличчям, помаху рукою, дотик до плеча, рукостискання, розкриті назустріч руки для обіймів, обійми, поцілунок у щоку тощо.

Прощання: мовленнєві: *до побачення, до зустрічі, прощайте, на все добре, будьте здорові, всього найкращого, всього доброго, всього найкращого, ходіть здорові, на добраніч, побачимося* тощо; немовленнєві: сумний, але приязний погляд; кивок головою, легкий уклін, рукостискання, поцілунок, обійми, помаху рукою на відстані та ін.

Прохання: мовленнєве: *прошу, дуже прошу вас, я прошу тебе, можна тебе попросити, з вашого дозволу, будь ласка, коли ваша ласка, не відмовте, будьте так люб'язні та ін.*; немовленнєве: приязна усмішка, прохальний погляд в очі, прикладання рук до грудей, складання долонь біля грудей, легкий уклін та ін.

Вибачення: мовленнєве: *вибач, вибачте, вибачайте, пробачте, даруйте мені, простіть мене, дозвольте мені вибачитися перед вами, прошу вибачення, прошу пробачення, перепрошую тощо*; немовленнєве: погляд провини, прохальний погляд в очі, прикладання руки до грудей, складання долонь біля грудей, легкий уклін, погладження партнера по руці, плечу.

Подяка: мовленнєва: *дякую, дуже дякую вам, щиро вдячний, красно дякую, вдячний вам, велика й сердечна подяка, висловлюю щирю вдячність, спасибі, щиро дякую за допомогу та ін.*; немовленнєва: щира усмішка, вдячний погляд, легкий уклін, рукостискання, прикладання руки до грудей, складання рук біля грудей, пропонування руки в грі, хороводі тощо.

Відмова: мовленнєва: *не можу, на превеликий жаль, аж ніяк не можу, мені дуже шкода, я б із задоволенням, але..., охоче, але ..., я радий би, але ..., прошу вибачити, даруйте, мені прикро, я мушу відмовитися, бо ...*; немовленнєва: кількаразове похитування головою (заперечливий рух), здивований погляд, заперечливі помаху рукою або вказівним пальцем,

прикладання руки до грудей, складання долонь на рівні грудей, стегання плечима та ін.

Групи немовленнєвих привітань потребують спеціальної уваги вихователя через те, що діти з порушеннями зору не завжди користуються ними, не помічаючи або не бачачи вживання їх дорослими, а тому й не наслідують їх. Щоб допомогти дітям скористатися найбільш вдалим варіантом мовленнєвого етикету, варто частіше застосовувати ігрові прийоми („Давайте разом гратися”), пропозицію про дійову допомогу („Давай допоможу...”), прохання про допомогу („Допоможи...”), відмову („Не хочу”, „Не можу”). Такі вправляння набудуть більшої ефективності, якщо їх будувати на основі сюжетних знайомих казок, творів. Звертанню потрібно надавати чіткого інтонаційного відтінку голосу, який був би зрозумілий партнерові: привітність, вдячність, очікування, бажання вступити у контакт, готовність до співпраці, жаль, жарт, роздратування, байдужість до партнера, нехтування ним, зверхність, вередливість тощо. Вживаючи будь-який відтінок до реальної або змодельованої ситуації, дитина вчиться свідомо обирати той варіант, який зробить спілкування обох партнерів приємним і перспективним.

Оволодіти навичками комунікативної взаємодії та мовленнєвого етикету у ситуаціях реального життя допоможуть вправи, які формують наступні вміння:

- *викликати у партнера прихильне ставлення*: усміхнутися, приязно подивитися в очі; повернутися обличчям до партнера; проявити готовність слухати його; наблизитися до нього, проявити цікавість до його роботи чи заняття; поділитися іграшкою, солодощами; запропонувати заняття, тему бесіди, що будуть йому цікавими;
- *аналізувати інформаційний зміст ситуації*: помічати, оцінювати, виявляти експресивні прояви поведінки(сісти ближче, доторкнутися до товариша; наблизитися, щоб краще розглянути іграшку, дію однолітка;

запропонувати свою руку у грі, хороводі, на прогулянці); підійти до однолітка, коли вільно обирається місце для ігрової, трудової діяльності чи бесіди; у ході гри доручити йому ведучу роль, віддавши свій фант; поступитися місцем, роллю; вказати рукою, поглядом на вільне місце; жестом запросити сісти поруч; потіснитися, щоб вивільнити місце для товариша;

- *аналізувати і відтворювати мімічні прояви:* правильно показувати власний емоційний стан, спостерігати у дзеркалі за рухом брів, очей, губ та загальним виразом обличчя. До станів, які можна демонструвати та ідентифікувати, належать наступні: плач, сміх, страх, сум, біль, здивування, роздратування, очікування, огида, втіха, захват. Розпізнавання їх доцільно пропонувати їх вибірково і поступово;

- *розпізнавати ставлення однолітків за їх невербальними проявами й відповідно реагувати на них:* відповідати на усмішку усмішкою, приязним поглядом; бути готовим заговорити або відповісти на ініціативу товариша; самостійно шукати або запитати однолітка про цікаву йому проблему, тему розмови; подякувати за прояв допомоги, частування; запросити до спільної діяльності, попередньо запитавши про його наміри, бажання, стан;

- *аналізувати, коректно й домірно проявляти свої бажання, прагнення:* не соромитися принагідно співати, танцювати, декламувати, грати на музичних інструментах; запропонувати до посильної участі в цьому й інших діях; схвально оцінювати їх згоду та активність; бажаючи познайомитися з іншими дітьми, звертатися до дорослого як до співрозмовника або самому коректно висловити своє бажання; попросити дозволу в однолітка розглянути цікаві, яскраві деталі його одягу, іграшки й при потребі – уточнити словесно, сказати про себе те, що могло б його зацікавити.

У подібних вправах має домінувати той варіант, що є найпоширенішим у тій місцевості, де постійно проживає дитина.

Характер спілкування дитини з порушеним зором з однолітками значною мірою залежить від її прихильності до кожного партнера і від конкретної ситуації, яка потребує певного ставлення до однолітка. Щоб діти якомога більше знали один про одного, доцільно повніше розкривати чесноти кожного. У різних ситуаціях життєдіяльності педагог має звертати увагу своїх вихованців на гідний вчинок, гуманну поведінку, добрі наміри, прагнення дітей групи. Доречними також будуть аналогії, взяті із сюжетів літературних творів, знайомих казок. Важливо, щоб дитина змогла адекватно оцінити власні вчинки та вчинки інших, прогнозувати їх, передбачувати наслідки. Щоб власні моральні висновки дітей відповідали нормам і правилам спілкування, педагогам у своїй роботі варто звертатися до казок, виокремлюючи з них протилежні прояви поведінки персонажів:

- ввічливість – невихованість,
- люб'язність – грубість,
- делікатність – нетактовність,
- чуйність – нечуйність,
- турботливість – байдужість,
- милосердя – жорстокість,
- співчуття – злорадство,
- повагу – зневагу,
- скромність – хвалькуватість,
- правдивість – брехливість,
- щедрість – жадібність,
- привітність – пихатість,
- коректність – глузливість,
- сором'язливість – нахабність та ін.

Аналізуючи казкові сюжети, доцільно звертати увагу дітей на вербальні та невербальні засоби комунікативної поведінки персонажів та

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору проаналізувати її наслідки. Використовуючи одне з узагальнюючих понять характеристик, можна дохідливо вивести протилежне поняття. Таким чином дитина, обізнана і з позитивним, і з негативним проявом, буде поставлена в умови морального вибору, пошуку гуманістичних орієнтирів для аналізу сюжетних та життєвих колізій.

Ефективним методом оволодіння комунікативно-мовленнєвими діями є *ігри за сюжетами літературних творів*. Завдяки рольовим перевтіленням дошкільники вправляються у веденні варіативних діалогів. Процес підготовки до програмування цілісного сюжету поступовий, тривалий, індивідуальний.

Особливої уваги потребує *партнерський діалог*, підтримувати який, розвинути в логічно завершити дітям цього дошкільного віку ще доволі складно. Партнерська діяльність – це узгодженість не лише реплік, а й жестів, міміки, ходи, поз.

Використовуючи *фольклорний діалог*, дитина, яка погано бачить, вчиться по черзі з партнером відтворювати сюжет, дотримуючись інтонаційних відтінків, динаміки, мімічних проявів, зміни сили голосу, темпу мовлення. (Див. додаток 4).

У *гри-драматизації* не обов'язково дослівно відтворювати текст, якщо дітям добре знайомий сюжет, пісеньки, повтори, більшість реплік. За бажанням можна й імпровізувати. Щоб підготувати дітей до програвання всього тексту, доцільно використати програвання окремих епізодів діалогів, під час якого вони добирають потрібний темп мовлення, відповідні інтонації, тональне оформлення голосів персонажів. Для цього використовуються завдання та вправи, які навчають дошкільників урізноманітнювати лексику, інтонаційне забарвлення мовлення, користуватися невербальними засобами в різних ситуаціях спілкування.

Наведемо декілька вправ і завдань на формування у дошкільників навичок спілкування:

- поставити запитання;
- уточнити е, що після відповіді лишилося незрозумілим
- заперечити;
- погодитися з пропозицією;
- пояснити;
- перепросити, вибачитись;
- висловити сумнів, довести його доречність;
- висловити жаль;
- висловити розгубленість, подив;
- висловити вимогу;
- висловити прохання;
- висловити задоволення – незадоволення;
- висловити захопленість – байдужість;
- висловити подяку;
- поміркувати вголос;
- презентувати свою ідею, власний план дій;
- агітувати на користь своєї ідеї, свого плану.

Корисними й більш доступними для дітей з порушеннями зору є вправи, які ґрунтуються на їхньому власному досвіді і підводять до гармонійного партнерського програвання діалогів з окремих фрагментів сюжету казки. Наприклад, можна запропонувати наступні вправи-запитання до гри-драматизації за сюжетом української народної казки „Котик і Півник”:

- Порівняйте, який голос був у Лисички, коли вона стояла під вікном у Півника і коли була вдома.

- Порівняйте, з якою інтонацією звучав голос Півника на початку казки і в кінці.
- Порівняйте, який темп мовлення був у Півника, коли Лисичка несла його до ліс і коли він розмовляв із Котиком.
- Порівняйте силу голосу Півника, коли він гукав Котика і коли розмовляв із Лисичкою через вікно.
- Як співав Котик, щоб його почула Лисиччина родина?

Такі вправи доречно супроводжувати жестами рук, мімікою обличчя. Їх можна й ускладнювати: для відгадування показати фрагмент казки, користуючись лише вербальними засобами; жестами описати ситуацію; запропонувати дітям впізнати казкового персонажа за манерою ходити; показати, як злякався Півник, як стривожився Котик, як зраділа Лисичка.

Театралізована діяльність ефективно сприяє не лише мовленнєвому розвитку дитини, а й формуванню в неї толерантного, прихильного ставлення до однолітків як партнерів у спілкуванні. Виконуючи роль казкового героя, дитина змушена обирати способи дружнього спілкування з партнерами, означаючи стан свого персонажу не лише словами, а й виявом відповідних емоцій жестами, мімікою. Гра-драматизація дає дитині можливість наче „приміряти” на себе будь-яку роль, яку виконує, діяти, говорити від імені різних героїв, відчувати і стан свого героя, і стан свого партнера. Чим більше емоційних слідів залишається в пам’яті дитини, тим міцніше формуються навички, звички вербально й невербально означати власні потреби, вчинки, наміри і розуміти їх у поведінці і вчинках інших.

Педагог для цієї роботи необхідно добирати такі авторські чи фольклорні твори, у яких розкриваються і позитивні, і негативні взаємини героїв. Окремі вчинки, прояви, стани доцільно пропонувати дітям для обговорення.

Особливої уваги педагога потребують конфліктні ситуації, ситуації непорозуміння. Обговорення з дошкільниками причин і наслідків цього,

Л.С. Вавіна Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору мовленнєвих і не мовленнєвих способів їх уникнення чи розв'язання непорозуміння, конфлікту може проводитися таким чином:

- виділити передумови і суть конфлікту;
- розкрити етапи розвитку непорозуміння;
- виокремити фрази, інтонацію фраз окремих учасників, які не порозумілися;
- запропонувати відтворити стан, емоції, репліки персонажів, що сприяють розвитку доброзичливих взаємин і викликають у дітей позитивне ставлення;
- запропонувати відтворити стан, емоції, репліки персонажів, що сприяють розвитку доброзичливих взаємин і викликають у дітей негативне ставлення;
- виокремити способи взаємодії персонажів конкретній ситуації;
- продовжити розгортання подій в уявному плані, нейтралізуючи чи послаблюючи конфлікт приязними словами з відповідним інтонаційним забарвленням
- проаналізувати ситуацію, зіставити фрагменти творів з прикладами з реального життя.

Важливо надавати дошкільникам старшого віку більшу самостійність у словесній характеристиці ситуацій, в емоційному ставленні до персонажів, у прогнозуванні мовленнєвої взаємодії. Доцільно зосереджувати увагу й на таких питаннях:

- Кому й від кого можна чекати допомоги, а від кого не варто?
- Як сам собі може зарадити персонаж твору?
- Чи може персонаж твору допомогти іншому і як саме?
- Хто з персонажів потребує нагальної допомоги та уваги?

Перенесенню дошкільниками знань про способи взаємин з однолітками сприятимуть багаторазові вправління у різних видах діяльності.

Щоб набуті знання проявилися у навичках та перетворилися у звички й досвід, педагогу необхідно всіляко схвалювати позитивну партнерську взаємодію старших дошкільників.

Важливо, щоб дитина навчилася самотійно уникати конфліктів, вдаючись до слова як до вагомого засобу їх попередження або вирішення. Педагог має уникати поспішних висновків та несправедливих покарань, оскільки він не буває свідком початку виникнення інциденту. У бесіді з учасниками непорозуміння варто намагатися вислухати обопільне бачення проблеми й запропонувати всім визначити той момент, коли можна було б зупинитися, щоб ситуація не погіршувалася.

Педагогічно правильним буде вголос розмірковувати, сумніватися, навіть „припускатися” помилок, заохочуючи вихованців обґрунтовувати свою думку, більше уваги приділити розкриттю мотивів, причин конфлікту, переваг і недоліків кожного з його учасників. Це підведе учасників до власного висновку.

Дитині, яка скаржиться вихователю на дії однолітка, доцільно запропонувати такі дії:

- чітко пояснити, що стало причиною непорозуміння;
- пригадати, на який результат сподівались обоє, розпочинаючи спільну діяльність;
- визначити можливість досягнення передбачуваного результату за умови неузгодженості дій чи цілковитого розладу їх;
- поспостерігати за партнером і визначити, який у нього вираз обличчя (розчарований, ображений, стурбований, заплаканий, радісний, задоволений, байдужий тощо);
- означити словами, мімікою, жестами емоційний стан, у якому перебуває партнер;

- ви значити, чи співпадає перша характеристика його стану з висновками спостереження (якщо не співпадає, то запропонувати точніше описати цей стан);
- запропонувати роздивитися себе у дзеркалі і словами, мімікою, жестами позначити свій стан;
- пригадати, коли саме виникло непорозуміння між партнерами;
- уявно підібрати ті слова, способи поведінки, що могли б запобігти непорозумінню;
- визначити способи залагодження конфлікту, осмислення того, що відбулося, скоригувати наслідки.

Використавши частково чи повністю таку схему педагогічного впливу, варто завершити розв'язання конфліктної ситуації, запропонувавши дітям мирилки, кілька з яких наводимо нижче.

Помиріться, дітки, помиріться

І ніколи більше не сваріться.

Серед товариства лад –

усяк тому буде рад.

•••

Руку дружби простягну,

З другом сварку не почну.

Будемо всі дружно грати,

Правил гри не забувати.

•••

Дві подружечки зажурилися,

дві подружечки посварилися.

Тобі яблучко, мені грушечка –

Не сварімося, моя душечка.

Тобі яблучко, мені зернятко –

Не сварімося, моє серденько.

На встановлення позитивних контактів між старших дошкільників, а в подальшому й на характер спілкування, впливає також *зовнішній вигляд партнера*. Старші дошкільники досить уважні до своїх ровесників, помічають нові елементи зовнішності, яскравий колір одягу, нову зачіску, прикраси тощо. Інтерес виявляється не лише в тому, що діти зацікавлено розглядають, підходять один до одного, що спонукає до мовленнєвого спілкування у формі запитань або тверджень („А у мене теж є такий світерок...”, „А я бачила кращі чобітки...”, „Мені мама теж обіцяла купити такі кульки... ” тощо).

У старшому дошкільному віці продовжується формування уявлень про роль гігієни в житті людини. Чистота, охайність одягу, тіла стає не тільки гігієнічною необхідністю, а й підставою для формування у дитини понять „чисте – брудне”, „приємне – неприємне, бридке”, „красиве – некрасиве”, „прекрасне – потворне” тощо. На основі таких характеристик відбувається й формування ставлення до їх носів – партнерів по спілкуванню. І, як наслідок, визначається рівень прихильності одного до другого (дружній, зневажливий, байдужий, позитивний – негативний), який проявляється, зокрема, й у мовленнєвій взаємодії.

Через це дитину варто постійно вчити бути уважною до своєї зовнішності, помічати недоліки, вчасно їх усувати самостійно або скориставшись допомогою старших. Неохайність, бруд, неприємний запах можуть відштовхнути однолітків, що призведе до звуження спілкування, ускладнить встановлення контактів з ними. Гігієнічні процедури, охайність у зовнішності дітей і дорослих, чистота предметно-ігрового середовища створюють комфорт не тільки в побуті, а й у спілкуванні, і, головне, сприяють вихованню у дітей прагнення підтримувати такий комфорт.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Вавіна Л.С. Концептуальні підходи до реалізації змісту дошкільної освіти дітей з порушеннями зору /Л.С.Вавіна //Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – №3 (67). – С. 4-9. – №4 (68). – С. 4-9.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 1999.
3. Богуш А. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: Підручник. 2-ге видання. / А.Богуш. – К.: Видавн. Дім „Слово”, 2008. – С. 117-193. (440 с.)
4. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Котик. – К.: Видавн. Дім „Слово”, 2006.
5. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: Навч.-метод. посіб. / Наталя Гавриш. – К.: Вид. Л.Галіцина, 2006. - 119 с.
6. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: Навч.-метод. посіб. /А.М.Гончаренко. – К.: Світич, 2009. – 160 с.
7. Гудим І.М. Формування невербальних засобів комунікації у дошкільників з порушеннями зору: Автореф. канд. дисерт. – К., 2008. – 21 с.
8. Гудим І.М. Корекційно-розвивальна програма формування невербальних засобів спілкування у дошкільників з порушеннями зору /І.М.Гудим //Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 3-10.
9. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: Модул. навч. посіб. / Т.В.Дуткевич. - Кам'янець-Подільськмй, 2007.
10. Кейт Бурк Волш. Особистісно орієнтована освіта дітей 6-7років / К.Б.Волш – К.: ВФ „Крок за кроком”, 2005. – С. 39-56.
11. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

12. Костенко Т. Психолого-педагогічна взаємодія як умова розвитку пізнавальної активності слабозорих дошкільників: „Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови”: зб. статей молодих вчених /За ред. В.В.Засенка, А.А.Колупаєвої. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 98-106.

13. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. /Т.О.Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.

14. Покутнева С.А. Развитие устной связной речи у слабовидящих дошкольников подготовительной группы: Метод. рек. / С.А.Покутнева. – К., 1989. – 47 с.

15. Савченко О.Я. Навчально-розвивальний потенціал освітнього середовища: В кн.: Дидактика початкової освіти – К.: Грамота, 2012. – С. 153-157. (504 с.)

Д О Д А Т К И

Додаток 1

Додаток 2

Жартівливі скоромовки

Ша, ша, ша, - пригоріла каша.

Ші, ші, ші, - там бігають миші.

Аш, аш, аш, - хлопчик наш.

Су, су, шу, - ягід насушу.

Жу, жу, жу, - по галявині ходжу.

Жі, жі, жі, - у тата гострі ножі.

Чі, чі, чі, - дай мені ключі.

Іч, іч, іч, - на дворі ніч.

Ла, ла, ла – квіти полила.

Ра, ра, ра –он висока гора.

Рі, рі, рі – на дереві снігурі.

Ара, ара, ара, - ось іде Тамара.

Ри, ри, ри, - у мене окуляри.

Додаток 3

Додаток 4

Діалоги у народних і літературних творах

* * *

Летів горобчик:

- Джив, джив, джив!

А де мені сісти?

На печі.

А що мені їсти?

Калачі.

- Гам!

* * *

- Гуси, гуси, де були?
- В синім небі між хмар пливли.
Де ж те небо?
Впало у воду.
А де вода?
Коло броду.
А де той брід?
А там, де ліс.
А де той ліс?
А там, де й ріс ...

* * *

Щедра осінь і багата
З подарунками прийшла.
То ж дозволь нам запитати:
Що ж ти, осінь, принесла?
Принесла пшениці –
будуть паляниці!
Принесла вам гречки, діти!
Кашу будемо варити!
І городини для вас!
Буде борщ і суп у нас!
Стиглі груші запашні!
Заготуємо сушні!
В ще яблука, як жар!
На варення, на узвар!
Меду повні стільники!
Будуть і медяники!

* * *

Струмок

Куди біжить струмок?

У ярк.

І з ярка щовесни?

До Десни.

А з Десни куди?

До дніпровської води.

У Дніпрі він буде жить?

Ні, до моря побіжить.

Тут зупиниться струмок?

Ні, зів'ється до хмарок.

А з хмаринок – куди?

Стане бризками води.

Якщо грім загуде,

рясно дощ упаде.

Побіжить знов струмок

у ярк. (За В.Гринько)

* * *

Котра з іграшок найкраща?

Не вгадать тобі нізащо,

котра іграшка найкраща!

- Знаю! Трактор заводний!

- Зовсім ні!

- Ну, тоді це – пароплав!

- Не вгадав!

- Зрозуміло – це літак!

- Знов не так.

- Добре, відповідь я дам:

Та, яку зробив я сам!

(А.Костецький)

Додаток 5.

Дидактичні ігри для розвитку граматично правильного мовлення

1. На відмінювання іменників у родовому відмінку множини: „Чого не стало?“, „Чого більше?“.
2. На відмінювання іменників у називному відмінку множини: „Що змінилось?“, „Назви предмети“, „Опиши картинку“, „Пошта“.
3. На відмінювання іменників у знахідному відмінку однини і множини: „Що я бачив?“, „Розкажи про предмет“.
4. На вживання роду іменників: „Плутанина“, „Магазин іграшок“, „Одягни ляльку“.
5. На вживання невідмінюваних іменників: „У гостях у ляльки“, „Що я чув по радіо“.
6. На відмінювання дієслів за особами, вживання дієслівних форм з чергуванням приголосних в основі: „Що ми робимо?“, „Що написано в листі?“.
7. На узгодження числівників х іменниками: „Що змінилось?“, „Полічи, скільки?“.
8. На відмінювання іменників, що вживаються тільки в однині або множині: „Кому що потрібно?“, „Що ми задумали?“.
9. На правильне вживання прийменників: „Сховай зайчика“, „Де ведмедик?“ „Що змінилося?“ та ін.
10. На виправлення помилок, зумовлених двомовністю: „Назви слова іншою мовою“, „Що змінилося?“, „Магазин іграшок“, „Що ми задумали?“ та ін.

Дидактичні вправи

1. Для складання поширених, складносурядних і складнопідрядних речень за малюнками за питаннями вихователя:

- Кого ти бачиш на малюнку?
- Я бачу хлопчиків.
- Що вони роблять?
- Один хлопчик швидко тікає від другого, щоб той не догнав.
- Один хлопчик тікає, а другий наздоганяє.

Іноді можна обмежитися лише одним запитанням:

- Коли квітка кульбаба буває зелена, а коли жовта?
- Вранці, коли ще немає сонця, квітка кульбаби закрита, зелена, а коли сходить сонце, вона розкривається і стає жовтою.

2. Для відмінювання дієслівних форм: *бігати – біжу носити – ношу, хотіти – хочу – хочемо, просити – прошу – просимо, возити – вожу – возите.*

Наприклад:

- Ми ходимо. Як ти скажеш про себе?
- Я ходжу.
- Як ти скажеш про Оксану?
- Оксана ходить.

3. На вживання невідмінюваних іменників (*пюре, піаніно, радіо тощо*).

Наприклад:

- Що ви їсте? (*Пюре*).
- Чим ви почастуєте бабусю? (*Пюре*).
- Чого не стало в тарілці? (*Пюре*).

4. На узгодження числівників та прикметників з іменниками.

Наприклад: *Червона зірка...* Про що можна ще сказати „червона”... (*червона стрічка, червона полуниця, червона хустина*).

5. На вживання іменників в однині й множині. Наприклад: Кішка побачила... (кого?) (*пташку*). Качка кличе ... кого? (*Каченят*).

6. На вживання і відмінювання займенників. Наприклад: *У мене м'яч*. Як сказати про Мар'яну? (*У неї м'яч*). Як сказати про Марину і Сашка? (*У них м'яч*).

7. На паралельне вживання слів російською та українською мовами. Наприклад: Вихователька називає предмети українською або російською мовою, а діти – навпаки: *Парасолька – зонт, перукарня – парикмахерская* тощо.