



ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ

I. V. Kozar, <https://orcid.org/0009-0002-0882-1631>

O. M. Vovnenko, <https://orcid.org/0009-0001-1311-0060>

N. I. Klepytsia, <https://orcid.org/0009-0005-7642-2984>

Виокремлено основні напрями формування та розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), визначено спрямованість корекційно-розвивального навчання та особливості формування симультанних і сукцесивних синтезів як передумови розвитку навчальної діяльності в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Запропонований підхід до опрацювання проблеми прогнозування труднощів у навчанні дітей із ЗНМ базується на концепції про сукцесивно-симультанні структури. Представлено систему роботи, що є передумовою майбутньої успішної навчальної діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ і включає використання новітніх методів і прийомів у поєднанні з традиційними в процесі корекційно-логопедичної роботи. Стаття призначена для вчителів-логопедів дошкільних закладів, асистентів вихователів, практичних психологів дошкільних закладів, учителів-дефектологів, батьків дітей, що мають особливі освітні потреби.

Ключові слова: симультанний і сукцесивний синтези; перцептивний, мнестичний й інтелектуальний рівні; прогнозовані специфічні труднощі навчальної діяльності дітей із ЗНМ; загальний недорозвиток мовлення.

Iryna Kozar, Olena Vovnenko, Natalia Klepytsia. Features of Formation of Prerequisites for Learning Activities in Preschool Children with General Underdevelopment of Speech in the Process of Correctional and Speech Therapy Work

In this article, the main directions of the formation and development of speech of preschoolers with general underdevelopment of speech are highlighted, the direction of corrective and developmental training and the features of the formation of simultaneous and successive syntheses are outlined as prerequisites for the development of educational activities of preschool children with general underdevelopment of speech. The proposed approach to working out the problem of predicting difficulties in the education of children with GUS is based on the concept of successive-simultaneous structures. The proposed system of work, which is a prerequisite for the future successful educational activities of preschool children with GUS, using the latest methods and techniques in combination with traditional ones in the process of correctional speech therapy work.

The article may be interesting for teachers-speech therapists of preschool institutions, teacher assistants, practical psychologists of preschool institutions, special education teachers, parents of children with special educational needs.

Keywords: simultaneous and successional syntheses; perceptual, mnemonic and intellectual levels; predicted specific difficulties of children with GUS; generalized underdevelopment of speech.

Козар Ірина Василівна, консультант ІРЦ (вчитель-логопед) Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр Полтавської міської ради» (КЗ «ІРЦ ПМР»);

Вовненко Олена Миколаївна, консультант ІРЦ (вчитель-логопед) КЗ «ІРЦ ПМР»;

Клепиця Наталія Ігорівна, консультант ІРЦ (вчитель-дефектолог) КЗ «ІРЦ ПМР».

Постановка проблеми. Реформування та оновлення змісту спеціальної освіти, яке відбувається нині в Україні, спрямоване на розроблення нових шляхів та підходів до навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР), які допоможуть дітям здобувати освіту відповідно до їхніх можливостей. У зв'язку із цим особливого значення набуває питання психологічної готовності дітей із ПМР до шкільного навчання.

Проблема психологічної готовності до школи для психології не нова. У закордонних дослідженнях вона відбита в працях, що вивчають шкільну зрілість дітей (М. Гетпер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йірасек та ін.).

Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психологічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми за певних умов навчання. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один з найважливіших підсумків психологічного розвитку в період дошкільного дитинства. ХХІ століття ставить високі вимоги до організації виховання і навчання, змушуючи шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи.

З вирішенням проблеми готовності дошкільників до навчання в школі пов'язане визначення цілей і принципів організації навчання і виховання в дошкільних установах. Від її вирішення залежить успішність подальшого навчання дітей у школі. Основною метою визначення психологічної готовності до шкільного навчання є профілактика психофізичних вад розвитку дитини. Для успішної реалізації цієї мети останнім часом створюються різні класи, де здійснюється індивідуальний підхід у навчанні стосовно дітей, готових та неготових до школи.

У різний час психологи займалися проблемою готовності до школи, розроблено безліч методик, програм (М. Безруких, Н. Гуткіна, Р. Овчарова та ін.), діагностики шкільної готовності дітей і психологічної допомоги при формуванні компонентів шкільної зрілості. Але на практиці психологу важко вибрати ту, котра допоможе комплексно визначити готовність дитини до навчання, допомогти підготуватися дитині до школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Диференційовані форми логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовленнєвого розвитку, їхнє становлення та розвиток розгля-

дала у своїх роботах Т. Л. Берник. Також вона розробила періодизацію процесу розвитку системи логопедичної допомоги дітям [2]. У складі місцевих центрів професійного розвитку педагогічних працівників можуть бути центри логопедичної допомоги. Напрями роботи центру визначає Т. П. Довгалюк: практична корекційна робота; робота з учнями з вадами психофізичного розвитку; методична, консультативна та навчальна робота [4]. Організацію корекційної роботи та основні освітні завдання вчителя-логопеда Ю. В. Рібцун виділяє як складові розвивальної роботи на дошкільних логопедичних пунктах [11]. Робота дошкільного навчального закладу здійснюється на основі програми виховання і навчання – державного документа, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Натепер є декілька програм для використання в групах для дітей із порушеннями мовлення:

– програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» (автор Ю. В. Рібцун);

– програмно-методичний комплекс «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення п'ятого року життя» (автор Рібцун Ю. В.);

– програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» (автор Л. І. Трофименко);

– програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» (автор Трофименко Л. І.);

Мета дослідження – на основі аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури теоретично обґрунтувати й експериментально вивчити рівень сформованості симультанних і сукцесивних синтезів як передумови майбутньої успішної навчальної діяльності у дітей дошкільного віку із ЗНМ. На цій основі окреслити шляхи формування сукцесивних і симультанних синтезів у процесі корекційно-логопедичної роботи. Дослідження проблеми здійснювалося впродовж 2021 року на базі Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр Полтавської міської ради».

Виклад основного матеріалу

1. *Аналіз загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою визначення*

сучасних підходів до попередження труднощів навчальної діяльності, у дітей із ЗНМ і визначення сутності поняття «труднощі навчання».

Прийняття Україною Конвенції ООН про права дитини та всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей сприяє посиленню уваги громадськості до проблеми дітей із обмеженими психофізичними можливостями [20]. Як показує практика, значна кількість майбутніх першокласників страждає мовленнєвою патологією. Відхилення в мовленнєвому розвитку дітей, що вступають у перший клас, мають різноманітний характер і по-різному відображаються на загальному розвитку дитини. Порушення мовлення багатоманітні. Вони мають різний ступінь вираження, залежать від причин і особливостей розвитку дитини [7].

Аналіз логопедичних досліджень і публікацій

Проблеми готовності дітей до школи з обмеженими психофізичними можливостями завжди привертала увагу вітчизняних і зарубіжних науковців. Значний внесок до цієї галузі науково-педагогічного знання зробили видатні вітчизняні психологи і педагоги (Л. Виготський, А. Запорожець, А. Леонт'єв, Е. Тихеева, А. Усова). У спеціальній психології і корекційній педагогіці є велика кількість досліджень, присвячених вивченню дітей із загальним недорозвитком мовлення (І. Власенко, В. Воробйова, В. Воронкова, Л. Єфеминкова, Н. Жукова, Г. Жаренкова, Г. Каше, Р. Мастюкова, Л. Спірова, Т. Філічева, Г. Чиркіна [7]; у галузі загальної педагогіки зазначеному питанню приділяли увагу І. Карабаєва, Т. Солоп, О. Земцова; у галузі спеціальної педагогіки – М. Шеремет, В. Тищенко, С. Покутнева, І. Марченко. Узагальнюючи погляди авторів різних наукових шкіл, вони виокремлюють основні компоненти психологічної готовності до шкільного навчання, до яких віднесено:

а) психомоторна (функціональна) готовність, до якої належать ті перетворення, що відбуваються в дитячому організмі і які сприяють підвищенню його працездатності та витривалості, більшій функціональній зрілості. Серед них насамперед виділяють:

1) збалансованість процесів збудження і гальмування, яка впродовж усього дошкільного дитинства зростає і дає дитині змогу зосереджувати увагу на об'єкті своєї діяльності, сприяє формуванню пізнавальних форм поведінки і пізнавальних процесів;

2) удосконалення механізму функціональної асиметрії мозку, що сприяє активізації про-

цесу становлення мовлення як засобу пізнання і вербально-логічного мислення;

3) розвиток дрібних м'язів руки і зорово-моторної координації, що створює основу для оволодіння діями та операціями письма [19].

б) інтелектуальна готовність включає:

1) достатній запас знань про навколишній світ, причому важливим є не тільки його обсяг, а і якість (правильність, чіткість, узагальненість);

2) уявлення, які відображають суттєві закономірності явищ, що стосуються різних галузей дійсності;

3) достатній рівень розвитку пізнавальних інтересів (інтересу до нового, до власне процесу пізнання);

4) певний рівень розвитку пізнавальної діяльності, психічних процесів;

5) сформованість сенсорних еталонів;

6) достатній рівень розвитку сприймання (уміння планомірно обстежити предмет, явище, виділити їхні різноманітні якості);

7) сформованість мислення (уміння виділяти суттєве в явищах дійсності, порівнювати їх, знаходити схоже і відмінне, міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки);

8) наявність певного ступеня децентрації мислення (уміння стати на позицію іншого, прийняти завдання як спільне тощо);

9) достатній рівень розвитку наочно-образного й образно-схематичного мислення, що дає дитині змогу вичленити найбільш суттєві ознаки і відношення між предметами дійсності і слугує підґрунтям для формування логічного мислення та засвоєння наукових знань у школі;

10) сформованість символічної функції та уяви;

11) певний рівень сформованості довірливості психічних процесів. При цьому зазначимо, що у зв'язку з тим, що довірливості лише починає формуватися у старшому дошкільному віці, до моменту вступу до школи вона ще не досягає повного розвитку: дитині важко довгий час зберігати стійку довірливу увагу, заучувати значний за обсягом навчальний матеріал тощо;

12) сформованість усного мовлення, яке значною мірою відображає як загальний розвиток дитини, так і рівень її логічного мислення. На час вступу до школи у дитини мають бути сформованими всі системи усного мовлення (звукова і лексико-граматична, або смислова), а також бути сформованим уміння зв'язно, послідовно, зрозуміло для оточення описувати, пояснювати, а також передавати хід своїх думок;

13) достатній рівень оволодіння дошкільниками деякими спеціальними знаннями і вміннями, що стосуються засвоєння грамоти, лічби, розв'язання арифметичних задач [19].

в) *вольова готовність*. Визначаючи особистісну готовність дитини до школи, необхідно виявити специфіку розвитку вольової сфери. Довільність поведінки дитини виявляється при виконанні вимог, конкретних правил, що задаються вчителем при роботі зі зразка. Це веде до того, що дитина починає свідомо контролювати себе, керує своїми внутрішніми і зовнішніми діями, своїми пізнавальними процесами і поведінкою. Це дає підставу думати, що вже в дошкільному віці виникає воля.

У генетичному відношенні Л. Виготський розглядав волю як стадію опанування власних процесів поведінки. Спочатку дорослі за допомогою слова регулюють поведінку дитини, потім, засвоюючи практично зміст вимог дорослих, дитина поступово може самостійно регулювати свою поведінку, роблячи істотний крок уперед шляхом вольового розвитку. Після опанування мови слово стає для школярів не тільки засобом спілкування, а й засобом організації поведінки.

У сучасних наукових дослідженнях поняття вольової дії практикується в різних аспектах. Одні психологи первісною ланкою вважають вибір рішення і постановку мети, інші обмежують вольову дію його виконавчою частиною. Одним із центральних питань волі є питання про мотиваційну обумовленість тих конкретних вольових дій і вчинків, на які людина здатна в різні періоди свого життя. Поява визначеної вольової спрямованості, висування на перший план групи мотивів, що стають для дитини найбільш важливими, веде до того, що, керуючи своєю поведінку цими мотивами, дитина свідомо досягає поставленої мети, не піддаючись відволіканням та подібним впливам навколишнього середовища.

Водночас, незважаючи на те, що в дошкільному віці з'являються вольові дії, сфера їхнього застосування і їхнє місце в поведінці дитини залишаються вкрай обмеженими. Особливості довольної поведінки простежуються не тільки при спостереженні за дитиною на індивідуальних і групових заняттях, а й за допомогою спеціальних методик. Досить широко відомий орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна-Йірсека включає, крім малювання по пам'яті чоловічої фігури, два завдання – перемальовування зразка і правила. Дитина, намагаючись виконати завдання, може малювати фігурку, схожу на за-

дану, ігноруючи правила й орієнтуючись на них. У такий спосіб методика виявляє рівень орієнтування дитини на складну систему вимог. Із цього випливає, що розвиток довольності до цілеспрямованої діяльності, роботі зі зразком, визначає багато в чому шкільну готовність дитини.

г) *моральна готовність до шкільного навчання*. Моральне формування дошкільника тісно пов'язано зі зміною характеру, його взаємин із дорослими і народженням у них на цій основі моральних представлень і почуттів, названих Л. Виготським внутрішніми етичними інстанціями. Д. Ельконін пов'язує виникнення етичних інстанцій зі зміною взаємин між дорослими і дітьми. У ранньому дитинстві діяльність дитини здійснюється переважно в співпраці з дорослими: у дошкільному віці вона стає здатною самостійно задовольняти багато своїх потреб і бажань. Однак дорослі і далі залишаються постійним притягальним центром, навколо якого будується життя дитини. Це породжує в дітей потребу брати участь у житті дорослих, діяти за зразком. Перші етичні інстанції являють собою поки ще відносно прості системні утворення, що є зародками моральних почуттів, на основі яких надалі формуються вже цілком зрілі моральні почуття і переконання. Моральні інстанції породжують у дошкільників моральні мотиви поведінки, що можуть бути за впливом більш сильними, чим багато безпосередніх, зокрема елементарних потреб.

О. Леонтьєв [1] на підставі численних досліджень, проведених ним і його співробітниками, висунув положення, що дошкільний вік є періодом, у якому вперше виникає система супідрядних мотивів. Система супідрядних мотивів починає керувати поведінкою дитини і визначати весь її розвиток. У дітей дошкільного віку виникає, по-перше, не просто супідрядність мотивів, а відносно стійка позаситуативна супідрядність. На чолі виникаючої ієрархічної системи стають опосередковані за своєю структурою мотиви. У дошкільників вони опосередковуються повторенням поведінки і діяльності дорослих, їхніх взаємин, соціальних норм, фіксованих у відповідних моральних інстанціях. Виникнення в дитини до кінця дошкільного віку стійкої ієрархічної структури мотивів перетворює її із ситуативної особистості на особистість, що має внутрішню єдність й організованість і здатна керуватися стійкими соціальними нормами життя. Це характеризує новий ступінь, що дозволяє А. Леонтьєву [1] говорити про дошкільний вік як

про період «первісного, фактичного складу особистості».

д) *мотиваційна готовність до шкільного навчання*. Дослідники І. Мартиненко, Т. Сак довели, що стан сформованості та структура мотиваційної сфери 6-річних учнів із загальним недорозвитком мовлення є недостатньо сформованими. Затримка у формуванні мотивів, їхня нестійкість, недостатня усвідомленість, бідність змістовної сторони свідчать, що 6-річні діти із ЗНМ є мотиваційно не готовими до шкільного навчання [9].

Отже, виявлений рівень сформованості навчальної мотивації у дітей із ЗНМ не забезпечує достатнього стимулу для успішного здійснення ними навчальної діяльності, а відповідно не є достатнім стимулом для здійснення складного вольового акту в навчальній ситуації, що робить неможливим довільну саморегуляцію їхніх діяльності та поведінки.

е) *особистісна готовність до шкільного навчання*. Особистісна готовність дитини до школи – дуже важливий компонент психічного розвитку дитини. Він виявляється у ставленні дошкільняти до навчання, вчителя, самого себе. Вступаючи до школи, дитина має бути готовою до зміни ігрової діяльності на навчальну, до нових взаємин із дорослими та систематичної інтелектуальної праці.

Важливою умовою готовності дитини до постійної праці є вміння підпорядковувати власні дії виконанню навчального завдання. Причиною неуспішного навчання маленьких учнів частіше буває недостатній вольовий розвиток, ніж недостатній інтелектуальний розвиток або фізична слабкість. Провідний чинник вольового потенціалу дитини – спілкування з однолітками та дорослими. Наприкінці дошкільного віку у стосунках дитини з вихователем домінує особистісна форма спілкування: дитина вже свідомо керує своєю поведінкою і здатна відповідати за власні вчинки. Успішність навчання в школі великою мірою залежить від здатності учня сприймати умовність навчальної ситуації, підтримувати рольові стосунки «учитель-учень». Якщо рівень довільності низький, дитина не спроможна усвідомити навчальне завдання у його специфічному значенні. Механізм підпорядкування правилам формується у групових іграх, в ході яких здійснюється двобічна форма контролю: діти свідомо стають носіями певних умовностей і вимог та стежать за їх виконанням. Друга складова особистісної готовності – вміння дитини буду-

вати стосунки з однолітками. Тому особливого значення для дитини набуває засвоєння правил поведінки у товаристві однолітків. Діти, які не опанували правила спілкування з однолітками, не вміють з повагою ставитися до інших: вислуховувати відповіді однокласників, радіти їхнім успіхам, співчувати в разі невдачі. Такі діти часто дуже конфліктні, заздрісні, нерідко агресивні. Отже, дуже важливим моментом особистісного розвитку дитини є знання норм спілкування та розуміння їхньої необхідності [3].

Третьою складовою особистісної готовності до школи є розвиток самосвідомості, тобто розуміння дитиною того, що вона собою являє, які здібності має, як до неї ставляться інші люди. Найяскравіше самосвідомість виявляється в самооцінці – у тому, як дитина оцінює свої успіхи та невдачі, якості та можливості. Найчастіше в дошкільнят самооцінка завищена, що зумовлюється специфікою віку. Проте в деяких дошкільнят вона може бути заниженою, що може спричинити неуспішність навчання у школі, оскільки викликає страх зазнати невдачі, почуття постійної тривоги. Розвиток у дитини впевненості в собі, становлення почуття особистої гідності досягаються створенням для неї «ситуації успіху»: педагог власною поведінкою має показувати дитині, що розуміє, радіє успіхам і співчуває невдачам свого вихованця.

Усі розглянуті компоненти готовності до навчання сягають певного рівня розвитку уже в старшого дошкільника і далі розвиваються тоді, коли дитина починає систематичну навчальну діяльність в школі. Це і створює підґрунтя для формування в дитини-першокласника якостей, необхідних для успішного засвоєння програмового матеріалу, розвитку різних сторін її особистості.

Важлива роль у підготовці дитини до школи належить навчальній діяльності. Особистісно-орієнтована модель виховання, за якої враховуються вікові та індивідуальні особливості дитини, допоможе педагогові встановити з маленьким учнем оптимальні партнерські стосунки, налагодити атмосферу емоційної довіри та розкнутості. Саме такий підхід забезпечить умови для повноцінного розвитку особистості дошкільника, гарантує йому всебічну психологічну захищеність і сприятиме успішній діяльності дитини в майбутньому.

Підсумовуючи викладений матеріал, сформулюємо основні критерії готовності дітей до навчання в школі [19]:

1. Сформованість внутрішньої позиції шко-

ляра, що включає бажання дитини задовольнити не тільки пізнавальну потребу, а й посісти нове місце у системі суспільних стосунків; потребу в новому соціальному статусі, у спілкуванні з дорослим на новому рівні, у новій позиції школяра.

2. Достатній рівень розвитку позаситуативно-особистісної форми спілкування дитини з дорослим. Змістом спілкування дитини з дорослим стає не світ речей, а стають людські стосунки, норми поведінки, те, щоб її ставлення до тих чи інших подій збігалось зі ставленням дорослого.

3. Узгодженість соціальної і пізнавальної мотивації та мотивації досягнення. Достатньо розвинуті соціальні мотиви навчання сприяють виконанню дитиною обов'язків учня так, як цього потребує її нова соціальна позиція. Достатньо сформована пізнавальна мотивація і пізнавальна потреба дають дитині змогу бути готовою до навчальної діяльності.

4. Сформованість нижчого порогу навчання, тобто пройдених циклів розвитку, необхідних для подальшого навчання. До початку навчання в школі дитина повинна мати дозрілі психічні процеси, хоча незрілі психічні функції (новоутворення молодшого шкільного віку) не заважають її навчанню. Стан розвитку визначається (за Л. Виготським) шляхом встановлення як його дозрілої частини (зона актуального розвитку), так і функцій, що дозрівають (зона найближчого розвитку).

5. Рівень актуального розвитку довільності передбачає сформованість у дитини вмінь: свідомо підпорядковувати свої дії правилу, що узагальнено визначає спосіб дії; орієнтуватися на задану систему вимог; уважно слухати і точно виконувати інструкції; виконувати завдання за зразком. Передбачається також досягнення достатнього рівня сформованості механізму довільної поведінки – свідомого створення і виконання наміру, тобто навчальної мотивації.

2. Нейропсихологічні передумови навчання дітей із ЗНМ

До шестирічного віку пластичність мозкових систем дитини через брак жорстких мозкових зв'язків має величезний аутокорекційний ефект. Однак уже у віці близько дев'яти років мозок завершує свій інтенсивний розвиток, і його функціональні зв'язки стають дедалі жорсткішими і малорухливими.

На час вступу дитини до школи (6 років) у неї розвинута права півкуля, а ліва активізується лише в 9 років. Тому навчання дошкільників у старших групах і у молодших класах повинно

відбуватися природнім для них шляхом – через творчість, образи. У цей же час (шість років) у дитини добре розвинуте тільки зовнішнє мовлення, внаслідок чого вона мислить у буквальному смислі вголос, а тому читати і мислити вголос їй необхідно доти, поки не буде розвинуте внутрішнє мовлення. Висловлення думок у писемному мовленні – це складний процес. Інтегровані схеми мислення передаються в зону вокалізації і лімбічну систему, що забезпечує побудову слів не тільки в усному, а й у писемному мовленні [19].

Названі процеси є необхідною передумовою забезпечення стабільних міжфункціональних взаємовідношень між різними операціональними і регуляторними рівнями цілісної психічної діяльності. Якщо завдання, запропоноване дитині, випереджає можливості її мозку, відбувається енергетичне обкрадання, яке негативно впливає на формування тих процесів, що на певний момент активно розвиваються. Наприклад, деякі автори пояснюють свою рекомендацію не вчити дітей віком до 4–5-ти років читання й елементарних арифметичних дій тим, що при ранньому навчанні цифр і букв у дитини може відбутися спотворення нормального онтогенезу. У подальшому така вада може виявитися у різноманітних емоційно-особистісних девіаціях; схильності дитини до частих захворювань; алергійних явищ; логоневрози, заїканні; тіках і нав'язливих рухах.

Науковці О. Мякушко, В. Тарасун зауважують, що у дітей із ЗНМ найбільш типовими труднощами є невміння користуватися наявними у них знаннями та вміннями у нових, нестандартних, незвичайних умовах; знаходити необхідну для виконання завдання інформацію в умовах її недостатності чи надмірності; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й залежності щодо явищ та предметів, що аналізувалися; вільно оперувати інформацією через недостатній рівень засвоєння природничих знань та сформованості вміння «читати» зміст об'єктів (мисленневих, знакових, предметних, у формі явищ); оперувати ними, знаходити їхні можливі й адекватні заміники.

І тому О. Мякушко, В. Тарасун, С. Скрипник [21] наполягають на тому, що в цей час у дитини необхідно формувати й розвивати базовий обсяг інваріантних дій та операцій: недорозвиток синтетичних структур, у які входять сукцесивні і симультанні синтези. У сукцесивному плані представлена послідовність актів, а саме:

послідовне сприймання системи звуків, ліній, складів, ритмів, мелодій або створення їх серійної послідовності; запам'ятовування елементів схеми задачі, тексту, інструкції; створення серійної послідовності мовленнєвого висловлювання або математичного обчислення. У симультанному плані (тобто у плані образу) відображено результат одночасного схоплення розрядної будови числа або складу слова, кількісних або просторових відношень; запам'ятовування схеми доведень, міркувань, утримання в пам'яті будь-якого осмисленого тексту; розуміння значення слів і системи відношень, які виражаються певними граматико-синтаксичними засобами.

Дослідженнями О. Мякушко, В. Тарасун, С. Скрипник [18] доведено, що причиною неправильного виконання цих завдань є не дефекти мислення загалом, а вибіркове порушення саме окремих симультанних синтезів, тобто «формування» цих складових сприятиме запобіганню виникнення в таких дітей труднощів при конструюванні, малюванні, ліпленні; при формуванні уявлень про кількість; у розумінні зв'язного (лінгвістичного та математичного) тексту, при усному рахунку.

Нормальна перцепція простору і часу функціонування акустичної сфери забезпечується скронєвою ділянкою кори головного мозку, що сприяє поширенню і поглибленню взаємодії спеціалізованих елементів у більш комплексні сукцесивні функціональні структури. Виявлені у дітей вибірккові вади деяких психічних функцій можуть бути наслідком саме локальної недостатності цих ділянок кори головного мозку, які не порушуючи заналом аналітико-синтетичної діяльності, призводять до вад сукцесивних синтезів.

Недорозвиток сукцесивних синтезів може також призводити до певної зміни поведінки і виявів повільного включення у виконання завдання, потреби у додатковій стимуляції труднощів у переключенні з однієї дії на іншу. У деяких випадках також виникає апраксія, тобто порушення здатності виконувати довільні дії і рухи. Внаслідок цього у дітей, наприклад, недостатньо закріплюється зв'язок між фонемами та артикулемами, які її реалізують. У кінцевому результаті це призводить до значного сповільнення чи обмеження при засвоєнні дітьми грамоти [18].

Отже, все вищевикладене додатково свідчить про необхідність планомірного розвитку сукцесивних синтезів у дітей.

Зрілість сукцесивно-симультанних операційних структур створює необхідну передумову

ранньої одночасної підготовки дітей із ЗНМ до формування різних видів навчальної діяльності, забезпечує диференційований підхід у виборі методів їхнього навчання і є основою розвитку їхніх спеціальних навчальних здібностей.

Водночас визначені базові інваріантні операції можуть розглядатися не тільки як передумова, а і як умова успішного засвоєння програмового матеріалу. Так, розвиток (з використанням різних підходів) симультанних структур створює умови для швидкого розпізнавання дітьми орфографічних, математичних та інших правил.

3. Прогнозовані специфічні труднощі навчальної діяльності дітей із ЗНМ

Труднощі у навчанні виявляються, коли дитина досягає шкільного віку, оскільки саме в цей час їй необхідні уміння і навички з різних видів діяльності: математичної, читацької, мовленнєвої, рухової, графічної.

У системі підготовки дітей до шкільного навчання розвиток мовлення займає одне із центральних місць з огляду на роль, яку відіграє мовлення у формуванні психічної та навчальної діяльності дитини та її соціальної адаптації. Мовленнєва підготовка аномальних дітей до шкільного навчання набуває особливої актуальності, оскільки порушення словесної регуляції та вербалізації і загалом словесного опосередкування є загальною особливістю аномального розвитку (В. Лубовський). Численні дослідження показують, що навіть нерізко виражені відхилення в мовленнєвому розвитку дитини викликають труднощі при засвоєнні навчальних програм із предметів мовного циклу (Е. Дранкіна, І. Прищєпова, І. Садовнікова, В. Тарасун та М. Шевченко, А. Ястребова); більш виражені відхилення ведуть до виникнення стійких дисграфій та дислексій (Р. Левіна, К. Беккер, Л. Спірова, С. Яковлев). Однак, порушення мовленнєвого розвитку мають і більш широкі наслідки. Недостатнє засвоєння мовних засобів (особливо семантичних одиниць на різних рівнях організації мови) та мовних навичок (особливо граматичних) обмежує можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значень нових слів, з потоком яких дитина зустрічається з навчальною літературою зі всіх шкільних предметів. Це веде до недостатнього розуміння усного й особливо писемного мовлення, що зрештою ускладнює процес оволодіння шкільними знаннями.

На думку С. Зінченко, В. Злогодух, *труднощами у навчанні* позначають специфічні пробле-

ми, пов'язані з навчанням. Труднощі у навчанні бувають різноманітними: опанування читання, письма і математичних дій. Фахівці вважають, що труднощі у навчанні зумовлені відмінностями при обробленні мозком інформації. Діти, які мають труднощі у навчанні, зазвичай мають нормальний інтелектуальний потенціал. Просто їхній мозок обробляє інформацію інакше. Труднощі у навчанні в одних дітей коригуються, у інших – залишаються на все життя. Труднощі у навчанні виявляються, коли дитина досягає шкільного віку, оскільки у школі необхідні певні вміння і навички, опанування яких може виявитися для дитини занадто складним (читання, письмо, математика). До порушень психологічного розвитку дітей належать специфічні розлади здібностей до навчання [6]:

1. Специфічний розлад письма, правопису.

2. Специфічний розлад читання.

3. Специфічний розлад здібностей до арифметики.

Специфічний розлад письма, правопису – це часткове або повне специфічне порушення формування навичок на письмі, правопису внаслідок недорозвитку або ураження заднього відділу середньої лобної звивини домінуючої півкулі та її зв'язків із гностичними відділами кори головного мозку. У клініці цих порушень визначається чергування помилок при написанні тексту, злиття написання слова. Зазвичай таке порушення спричиняється у дітей, котрі пізно почали говорити, неправильно вимовляти окремі звуки, замінювали їх іншими, а саме, у їхньому мовленні виявляються ознаки загального недорозвитку мовлення:

- артикуляційно-акустична дисграфія – дитина плутає фонеми, схожі за вимовою, і «пише, як чує»;

- графатична дисграфія – ця форма трапляється у дитини з недорозвитком графатичної структури мовлення: неправильне використання числових позначок, відмінкових закінчень;

- оптична дисграфія, яка виникає через недостатність просторових уявлень [6].

Із цими формами дисграфії успішно справляється логопед при своєчасному зверненні до нього.

Основні поради батькам при наявності у дитини труднощів в освоєнні навичок письма полягають у наступному:

1. Своєчасно помітити, що дитина має проблеми в написанні літер та текстів, та разом із учителем проаналізувати причини такого явища

– поганий почерк, неухважність учня, повільний темп письма.

2. Звернутися до шкільного психолога та логопеда.

3. Отримати від логопеда поради, виконувати його завдання не менше 15–20 хвилин щоденно.

4. Будь-яка робота потребує знань та професійної підготовки, тому краще за все звернутися по допомогу до фахівця-логопеда та дотримуватися його порад.

Специфічний розлад читання (дислексія) – це часткове або повне специфічне порушення формування навички читання. Ця вада виникає внаслідок недорозвитку або при органічному ураженні головного мозку із вогнищевою локалізацією у потиличній долі, кутової звивини домінуючої півкулі. А також розлад розуміння писемного мовлення, що виникає при ураженнях на межі скроневої ділянки. З урахуванням дефектних операцій читання у вітчизняній логопедії виділені такі види дислексії: фонематична, семантична, аграматична, оптична, тактильна, мнестична. Деякі автори в основу класифікації вад читання покладають не патогенез, а ступінь вияву дефектів, виділяючи при цьому такі типи: вроджена словесна сліпота, дислексія, брадилексія, легастенія тощо. Механізм дислексії розглядають також у рамках мультифакторної класифікації розладів читання з виділенням таких форм: конституційна, енцефалопатична, конституційно-енцефалопатична. У роботі педагогів найважливішим є вибір оптимального для дитини методу й темпу читання. Для дітей, у яких не сформовані мовленнєво-слухові здібності, рекомендується застосовувати аналітико-синтетичний метод з опорою на слуховий фонематичний аналіз і сукцесивні навички. У роботі з дітьми, у яких добре розвинуті зорові здібності, використовується метод глобального читання з опорою на зоровий аналізатор і симультанні навички. Для іншої групи дітей найбільш прийнятним може виявитися напівглобальний метод, який передбачає розвиток функцій фонематичної і зорової систем, формування сукцесивних та симультанних навичок.

Специфічний розлад читання (алексія) – нездатність або втрата здатності до опанування процесу читання. Діти з алексією відчують труднощі у візуальній та слуховій системах. Виділяють дві основні форми первинної алексії, пов'язані з локальними ураженнями певних ділянок мозку: агностичну (або літеральну) та вербальну (аграфічну). Вторинні алексії розви-

ваються при інших нейропсихологічних синдромах, зокрема у хворих на афазію.

При агностичній алексії порушується впізнавання окремих букв, втрачається здатність до узагальненого сприймання букви і, відповідно, порушується процес читання. Ця форма алексії відома під назвою «чиста словесна сліпота». Іноді хворим вдається прочитати окремі слова, написані великими друкованими літерами, впізнаючи їх за загальним рисунком. Читання рукописного чи машинописного тексту практично неможливе. Часто порушується читання арифметичних знаків або нотних знаків. Агностична алексія виникає при порушеннях лівої потиличної доли, що часто захоплюють відділи скроневої та тім'яної доли [6].

При вербальній (аграфічній) алексії розлади читання поєднуються з розладами письма. На відміну від агностичної, при цій формі алексії впізнавання окремих букв збережене або мало порушене. Втрачаються навички читання цілих слів, складів, фраз. Однією з основних відмінностей вербальної алексії від агностичної є порушення письма. При спробах написати певну букву хворі креслять прямі лінії, штрихи, хоча інколи їм вдається відтворити певний елемент букви.

Алексію діагностують у дітей із дислексією, у яких після 1–1,5 років навчання у школі навичка читання не сформувалася. Здебільшого ці діти не знають букв, або, вивчивши частину алфавіту, читають лише деякі короткі слова, зображення яких вони запам'ятали глобально, як рисунок. Певна кількість таких дітей володіє повільним поскладовим читанням, припускаючись значної кількості помилок, решта – читає побуквено.

У дітей, старших п'яти років, які мали гостре церебральне ураження, таке порушення читання часто є єдиним проявом частково компенсованої афазії. А усувається шляхом спеціальної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування чітких фонематичних, морфологічних і синтаксичних уявлень та узагальнень, розвиток логічних операцій аналізу та синтезу при сприйманні та відтворенні звуків мовлення.

Специфічний розлад здібностей до арифметики (дискалькулія) – порушення здібностей, що мають вроджене походження і пов'язані із порушенням функціонування окремих ділянок мозку дитини. Це специфічна ізольована неспроможність робити обчислювальні операції. Назва «дискалькулія, акулькулія» походять від грецького слова *calculatio* – рахунок, обчислення, вперше описав Henshen 1919 року [6].

Дискалькулія, акулькулія – це порушення формування навички до арифметичних дій, при цьому спостерігається розлад конструктивного мислення, просторових уявлень, їхнього аналізу та синтезу. Клінічними проявами дискалькулії є: утруднення формування числа; неможливість рахунку з переходом через десяток; невпізнання та неможливість назвати складне тризначне число; нерозуміння чисельного ряду; неправильне використання понять, які вказують напрямом, – угору, вниз, за, під; важче скласти й вирішити приклади, ніж задачі; невпізнання графічного зображення цифр і, відповідно, неможливість арифметичних дій; розуміння логічного ходу задачі і можливість її вирішення без обчислювання.

Дитина із ЗНМ з труднощами опановує просторові уявлення. Таке ізольоване порушення трапляється в інтелектуально повноцінних дітей. У початковій школі їм дуже важко навчитися рахувати, у них важко формуються поняття про геометричні фігури. Проблемним для дитини стає написання літер чи цифр, якщо вони подібні за написанням. Множення та ділення школяр із такими вадами виконує краще, тому що намагається замінити рахунок механічним запам'ятовуванням таблиці множення. Найбільші труднощі мають школярі при вивченні математики із геометричними розділами. Дітям дуже важко малювати, при цьому основні труднощі пов'язані не з моторною недостатністю, а з труднощами розуміння просторової перспективи [9].

Таким чином, розлади просторого сприймання та уявлення лежать в основі локального порушення, що визначається як дискалькулія. Своєчасне тренування і заняття дають змогу ще в дошкільному віці подолати ці недоліки у розвитку просторових уявлень.

4. Обґрунтування методики експериментального дослідження і вивчення рівня сформованості симультанних і суцесивних синтезів як передумови успішної навчальної діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ і НМР

Проблеми діагностики та корекції порушень загального недорозвитку мовлення висвітлено в численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених (Р. І. Лалаєва, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірова, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, Т. Б. Філічева, Л. І. Бартенева, Л. М. Єфіменкова та ін.). Науковці наголошують, що достатній рівень сформованості суцесивно-симультанних операційних одиниць, своєю чергою, сприятиме формуванню двох інших груп операцій, що ле-

жать в основі лінгвістичної і математичної діяльності:

1. Група операцій, що забезпечує *складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності*, внаслідок чого створюється внутрішній задум, будуються схеми висловлювання й обчислення, визначається послідовність звуків, розрядність чисел та їхня серійність. Ця група операцій створює основу наступної мовленнєвої та обчислювальної діяльності і є комбінуванням елементів у послідовний комплекс. Сформованість операцій комбінування забезпечується достатньою зрілістю суцесивної аналітико-синтетичної діяльності.

2. Група операцій, що забезпечує *вибирання елементів* (звука, числа, дії тощо) для мовленнєвої або обчислювальної діяльності. Сформованість цих операцій забезпечується достатнім рівнем розвитку симультанних операційних одиниць.

Отже, опанування будь-якою системою відносин (граматичною системою мовлення, системою арифметичних понять) потребує: а) розміщення елементів у симультанну (одночасну) схему; б) синтезування їх у послідовні в часі ряди; в) забезпечення їх об'єднання [19].

Такий висновок дає підставу розглядати суцесивно-симультанні операційні одиниці як базові й універсальні, адже вони є наявними у різних видах навчальної діяльності. Планомірний і цілеспрямований їхній розвиток створить необхідну передумову оволодіння дітьми з ПМР лінгвістичним і математичним програмним матеріалом.

Все вищесказане дає підставу стверджувати, що у зміст корекційно-превентивного навчання повинен бути включений спеціальний етап роботи, основним завданням якого є своєчасне, починаючи з дошкільного віку, формування у дитини основних видів синтетичної діяльності. Така робота проводиться за допомогою спеціально розробленого комплексу діагностичних і розвивальних завдань [13].

Експериментальною базою дослідження був обраний Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр Полтавської міської ради». Контингент досліджуваних склали дошкільники 5-го і 6-го років життя. Можливі труднощі навчальної діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ ми вивчали за допомогою методики В. В. Тарасун.

Перший блок діагностичних завдань був спрямований на діагностику симультанних синтезів у дітей із ЗНМ.

І. ПЕРЦЕПТИВНИЙ РІВЕНЬ

Завдання 1. Впізнавання реалістично зобра-

жених предметів. Педагог кладе на стіл перед дитиною по одній карточці з реалістично зображеними на них предметними малюнками (коза, коса, рак, лак, мишка, миска, трава, дрова, тачка, качка, пилка, білка). Далі, звертаючись до дитини, каже: «Подивись і скажи, що це?» [8]. *Завдання 2. Називання контурно зображених предметів, накладених один на одного.* Педагог кладе перед дитиною аркуш із зображенням предметів і каже: «Тут намальовані різні предмети. Подивись уважно і скажи, які предмети ти бачиш?» [15]. *Завдання 3. Сприйняття просторових відносин.* На таблиці зображено п'ять різних предметів. Порядок їхнього розташування такий: угорі ліворуч, угорі праворуч, посередині, внизу ліворуч, внизу праворуч. Перед дитиною кладуть таблицю і просять відповісти на питання: «Що намальоване вгорі?», «Що намальоване внизу?». Можуть бути поставлені і складніші питання: «Що намальоване вгорі ліворуч?», «Що зображене внизу праворуч?» [5].

ІІ. МНЕСТИЧНИЙ РІВЕНЬ

Завдання 4. Запам'ятовування восьми предметних малюнків із наступним їх відшукуванням серед іншої групи малюнків. Педагог викладає предметні малюнки і каже: «Запам'ятай предмети, що зображені на цих малюнках (стрілочка, сердечко, зонтик, грибок, трикутник, зірочка, нота)». Далі до цих предметів педагог приєднує ще 8 предметних малюнків. «А тепер відшукай ті предмети, що були зображені на малюнках, які ти повинна (ен) була (був) запам'ятати» [15]. *Завдання 5. Називання з пам'яті предметів, зображених на малюнку, та їхньої кількості.* Педагог звертається до дитини: «Подивись уважно на малюнок і запам'ятай, які предмети на ньому зображено». Через 5–7 секунд педагог прикриває малюнок аркушем паперу і пропонує дитині: «А тепер згадай, які предмети були зображені на малюнку, і назви їх» [2]. *Завдання 6. Переказ прочитаного оповідання.* Педагог, звертаючись до дитини, каже: «Слухай уважно, я прочитаю оповідання, а ти перекажеш, про що у ньому розповідалося» [19].

ІІІ. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РІВЕНЬ

Завдання 7. Здійснення умовиводу за серією малюнків. Педагог звертається до дитини і пропонує їй розглянути серію сюжетних малюнків: «Подивись уважно і скажи, що тут відбулося: що було спочатку, потім, чим все закінчилося» [5]. *Завдання 8. Встановлення послідовності в явищах природи.* Педагог пропонує дитині назвати пори року: «Які ти знаєш пори року? Яка пора

року була перед літом? Яка буде після літа? Яка пора року між літом і зимою?» [5]. *Завдання 9. «Четвертий зайвий».* Педагог пропонує дитині пограти в гру: «Яке слово зайве?». Каже: «Я буду називати слова, а ти уважно слухай і скажи, яке слово зайве і чому» [14].

Другий блок діагностичних завдань був спрямований на діагностику сукцесивних синтезів у дітей із ЗНМ.

I. ПЕРЦЕПТИВНИЙ РІВЕНЬ

Завдання 10. Складання зображення (за зразком). Педагог запитує дитину, чи знає вона, що таке сніговик. Після цього складає із частин сніговика і просить, щоб дитина уважно його роздивилася. Після цього педагог переміщує частини сніговика і просить, щоб дитина самостійно його склала [12]. *Завдання 11. Повторення послідовності звуків і утворення з них слів.* Педагог звертається до дитини: «Я назву звуки, ти уважно їх послухай і запам'ятай, а потім повториш їх у тій самій послідовності». Педагог промовляє ряд звуків [17]. *Завдання 12. Повторення послідовності слів.* Педагог звертається до дитини: «Послухай уважно, я буду називати слова, а ти намагайся їх запам'ятати, а потім назви їх у тому ж порядку, у якому ти їх почувеш» [19].

II. МНЕСТИЧНИЙ РІВЕНЬ

Завдання 14. Повторення серії чисел та букв (за зразком). Педагог дізнається в дитини, чи знає вона числа і букви, чи вмє рахувати. Після цього педагог звертається до дитини: «Послухай мене уважно, я зараз назву тобі різні числа, а ти намагайся їх запам'ятати. Потім ти їх назвеш». Педагог називає ряд чисел. Після цього просить дитину назвати ті числа, які вона почула, і в тій же самій послідовності [5]. *Завдання 15. Відтворення змісту двох оповідань, прочитаних один за одним.* Педагог звертається до дитини: «Я прочитаю два різні оповідання. Тобі потрібно уважно їх послухати, запам'ятати та переказати» [19]. *Завдання 16. Виконання серійних інструкцій.* Педагог, звертаючись до дитини, говорить: «Спочатку скажи, чи ти знаєш, що таке трикутник, покажи і намалюй його; що таке квадрат, покажи і намалюй; що таке крапка, покажи і намалюй, як вона виглядає». Після уточнення педагог пропонує дитині показати і намалювати інші геометричні фігури [21].

III. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РІВЕНЬ

Завдання 17. Складання оповідання за серією сюжетних малюнків.

Педагог демонструє дитині малюнки з послідовним розгортанням сюжету і звертається до

дитини: «Розглянь уважно малюнки та розкажи, що на них намальовано, тобто склади оповідання» [10]. *Завдання 18. Вставляння в речення пропущених слів.* Педагог говорить: «На цих картках написані речення, але в них пропущені деякі слова. Допоможи мені вставити пропущені слова. Ти уважно послухай і скажи, яке слово пропущене». Далі педагог по черзі зачитує одне за одним речення, у яких дитина послідовно називає пропущені слова [19]. *Завдання 19. Називання предметів за кольорами.* Педагог звертається до дитини: «Скажи, якого кольору сонечко? Твій одяг? А тепер назви 5 будь-яких предметів червоного кольору» [19].

Нами було визначено три рівні сформованості синтетичної діяльності в дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Критерії сформованості симультанних синтезів, показниками якого були:

- *перцептивний рівень* – показниками є володіння будовою числа і складом слова; охоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту; розрізнення ритму, акордів; визначення місця звуку;

- *мнестичний рівень* – показниками є запам'ятовування будь-якого осмисленого тексту; запам'ятовування схем міркувань, доведень, принципів підходу до виконання завдань;

- *інтелектуальний рівень* – показниками є оволодіння системою відношень; згортання, скорочення мовленнєвих операцій (суджень) при виробленні інтелектуальних навичок; одночасне квазіпросторове оживлення «сітки значень» слів; створення адекватного образу світу.

Критерії сформованості сукцесивних синтезів, показниками якого були:

- *перцептивний рівень* – показниками є оволодіння серійною послідовністю ритмічних та тональних мелодій; знання букв, чисел та їхніх позначень; створення серійної послідовності складів, звуків, ліній. Написання буквенних та цифрових комплексів;

- *мнестичний рівень* – показниками є утримання диференційованих ознак слухових комплексів; запам'ятовування окремих елементів схеми задачі, тексту, інструкції; утримання серії букв і ряду чисел, частин тексту для точного відтворення їхнього порядку;

- *інтелектуальний рівень* – показниками є створення серійної послідовності слів, речень, частин тексту; серійна організація мовленнєвого висловлювання та математичного обчислення (внутрішні схеми); переключення у зворотному

напрямку мовленнєвого процесу (з прямого на зворотний хід думки).

Високий рівень розвитку суцесивних і симультанних синтезів передбачає, що дитина легко іде на контакт. Жести, міміка, поза та інтонація виражають активне прагнення до спілкування з експериментатором. Діти володіють складом числа і слова; охоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту; розрізнення ритму, акордів; визначення місцезнаходження звуків у просторі. Пам'ятають тексти; запам'ятовують схему виконання завдань. Скорочують мовленнєві операції при виробленні інтелектуальних навичок. Створюють серійну послідовність складів, звуків, ліній. Написання буквенних та цифрових комплексів. Створюють серійну послідовність слів, речень, частин тексту; серійна організація мовленнєвого висловлювання та математичного обчислення (внутрішні схеми); переключення у зворотному напрямі мовленнєвого процесу (з прямого на зворотний хід думки).

Середній рівень розвитку суцесивних і симультанних синтезів. Діти йдуть на контакт через деякий проміжок часу. Жести, міміка й поза скуті під час спілкування. З людьми спілкуються вибірково. При виконанні завдань діти потребували незначної педагогічної допомоги (у вигляді натяку на правильне виконання завдання). Допускали невеликі помилки при оволодінні складом числа і слова; охоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту; самостійно не розрізнявали ритм акордів, не визначали місцезнаходження звуків у просторі. Погано запам'ятовували схеми виконання завдань. З труднощами скорочували мовленнєві операції при виробленні інтелектуальних навичок. З допомогою створювали серійну послідовність складів, звуків, слів, речень, частин тексту. Спостерігалися труднощі при переключенні у зворотному напрямі мовленнєвого процесу (з прямого на зворотний хід думки).

Низький рівень розвитку суцесивних і симультанних синтезів. Діти йдуть на контакт не охоче, з експериментатором спілкуються через силу. Жестів, міміки при спілкуванні майже немає. Поза однотипні. Діти потребували суттєвішої педагогічної допомоги (у вигляді словесної інструкції або зразка неповної розповіді). Для них характерне недостатнє оволодіння складом числа і слова; охоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту; не розрізняють ритм акордів, не визначають місцезнаходження звуків у просторі. Не запам'ятовують

схеми виконання завдань. Не скорочують мовленнєві операції при виробленні інтелектуальних навичок. Самостійно та з допомогою майже не створюють серійну послідовність складів, звуків, слів, речень, частин тексту. Значні труднощі при переключенні у зворотному напрямі мовленнєвого процесу (з прямого на зворотний хід думки).

Застосування комплексу зазначених методик дало змогу на етапі констатувального експерименту розв'язати такі завдання: виявити стан сформованості синтетичної діяльності дітей із ЗНМ порівняно з нормально розвинутими ровесниками; встановити чинники труднощів в оволодіння дітьми суцесивно-симультанними операціями; визначити стан сформованості цих операцій у дошкільників.

5. Результати вивчення симультанних і суцесивних синтезів у дітей із загальним недорозвитком мовлення

Узагальнення експериментальних матеріалів проведеного нами дослідження дало змогу констатувати, що основні труднощі при оволодінні дітьми мовленням зумовлюються несформованістю у них двох рівнів синтетичної діяльності:

- симультанних синтезів, де діти мали труднощі при володінні будовою числа і складом слова; охоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту; розрізнення ритму, акордів; визначення місцезнаходження звуків у просторі; запам'ятовуванням будь-якого осмисленого тексту; запам'ятовування схем міркувань, доведень, принципів підходу до виконання завдань;

- суцесивних синтезів, а саме не оволодіння серійною послідовністю ритмічних та тональних мелодій; знання букв, чисел та їхніх позначень; створення серійної послідовності складів, звуків, ліній; написання буквенних та цифрових комплексів; не утримання диференційованих ознак слухових комплексів; запам'ятовування окремих елементів схеми, задачі, тексту, інструкції; утримання серії букв і ряду чисел, частин тексту для точного відтворення їхнього порядку; не створення серійної послідовності слів, речень, частин тексту; серійної організації мовленнєвого висловлювання та математичного обчислення (внутрішні схеми); переключення у зворотному напрямі мовленнєвого процесу (з прямого на зворотний хід думки).

Проведене нами дослідження засвідчило, що недостатня сформованість цих операцій порушує передумови підготовки дітей до шкільного навчання.

Аналіз та узагальнення результатів констатувального експериментального дослідження, спрямованого на дослідження sukcesивно-симультанних синтезів, дали змогу встановити, що серед дітей дошкільного віку із ЗНМ не виявлено таких, які мають *високий рівень* сформованості sukcesивно-симультанних синтезів (на відміну від дітей з нормотиповим розвитком). На цьому рівні більшість дітей із нормотиповим розвитком вільно спілкувалися з експериментатором і самостійно виконували запропоновані завдання. Опанували розрядну будову числа та склад слова, охоплювали кількісні та просторові відношення та структуру тексту, розрізняли ритм акордів, визначали місце звуків у просторі. Запам'ятовували схеми міркувань, доведень, оволодівали системою відношень; оволоділи серійною послідовністю ритмічних та тональних мелодій. Мовлення мало розгорнутий, зв'язний і цілісний характер. Діти правильно розпізнавали зв'язні висловлювання, правильно та в повному обсязі передавали основний зміст вихідного повідомлення, який розгортався в розгалужену систему предикатів, передавали логічну послідовність подій, скорочували основний зміст висловлювання до його опорних смислових віх, передавали всі необхідні смислові віхи заданого уривку, самостійно здійснювали задум цілого логічно завершеного висловлювання, конструювали висловлювання, розвиваючи задум у мовленнєве повідомлення. Дошкільники правильно виконували представлені завдання за допомогою різних видів мовлення.

Середній рівень сформованості sukcesивно-симультанних синтезів у дітей становить 60 % їхньої загальної кількості (на відміну від дітей із нормальним розвитком 80 %). При виконанні завдань діти потребували незначної педагогічної допомоги (у вигляді натяку на правильне виконання завдання). На цьому рівні діти йшли на контакт через деякий проміжок часу. Жести, міміка й поза скуті під час спілкування. З оточенням спілкуються вибірково. Допускали невеликі помилки при опануванні складу числа і слова; охоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту; Самостійно не розрізнявали ритм акордів, не визначали місцезнаходження звуків у просторі. Погано запам'ятовували схеми виконання завдань. Ускладнено скорочували мовленнєві операції при виробленні інтелектуальних навичок. З допомогою створювали серійну послідовність складів, звуків, слів, речень, частин тексту. Спостерігаються труднощі при пе-

реключенні у зворотному напрямі мовленнєвого процесу (з прямого на зворотний хід думки). При відтворенні смислової програми вихідного повідомлення допускали «невеликі смислові помилки»; складені з опорних смислових віх, їхні висловлювання не розгорталися в повну смисловою програму повідомлення; спостерігалось невміння синтезувати окремі елементи задуму в єдиний малюнок події, що являє собою цілісну смисловою структуру; вони не вмели розгорнути задум у повне послідовне повідомлення; виявляли труднощі при скороченні основного висловлювання до опорних смислових віх, при конструюванні висловлювання, знаходженні і розвитку задуму в мовленнєве повідомлення.

Низький рівень сформованості sukcesивно-симультанних синтезів у дітей складав 40 %, а в їхніх ровесників – 10 %. При цьому діти потребували суттєвішої педагогічної допомоги (у вигляді словесної інструкції або зразка неповної розповіді). Діти йшли на контакт неохоче, з експериментатором спілкуються через силу. Жестів, міміки при спілкуванні майже немає. Позитивні. Для них характерне недостатнє оволодіння складом числа і слова; охоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту; не розрізняють ритм акордів, не визначають місцезнаходження звуків у просторі. Не запам'ятовують схеми виконання завдань. Не скорочують мовленнєві операції при виробленні інтелектуальних навичок. Самостійно і з допомогою майже не створюють серійну послідовність складів, звуків, слів, речень, частин тексту. Значні труднощі при переключенні у зворотному напрямі мовленнєвого процесу (з прямого на зворотний хід думки). Складнощі розпізнання зв'язного висловлювання, повне відтворення лише окремого смислового відрізка внаслідок наявності «малих і великих смислових помилок», пропуски смислових віх при передачі вихідного повідомлення. Вони відчували труднощі при знаходженні і розвитку замислу в мовленнєве повідомлення внаслідок недостатнього смислового опрацювання його змісту та при конструюванні висловлювання.

Таким чином, узагальнюючи результати дослідження, можна твердити, що в експериментальній групі було виявлено середній рівень розвитку sukcesивно-симультанних синтезів у дітей дошкільного віку із ЗНМ (60 %), дітей із високим рівнем не виявлено і дітей з низьким рівнем – 40 %.

Отже, узагальнюючи результати констатувального експерименту відповідно до результа-

тів виконаних завдань, ми визначили рівні сукцесивно-симультанних процесів у дітей в експериментальних і контрольних групах. Порівнюючи дані, ми виявили, що в дітей експериментальної групи із ЗНМ середній рівень сформованості сукцесивно-симультанних процесів становить 60 %, а у дітей контрольної групи з нормотиповим розвитком – 80 % (Таб. 1).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що рівень сформованості сукцесивно-симультанних синтезів у дітей в експериментальній групі сформований недостатньо, що свідчить про необхідність застосування методів корекційно-розвивального навчання.

6. Шляхи формування синтетичних структур як передумови розвитку навчальної діяльності в дітей дошкільного віку із ЗНМ

Розроблення змісту корекційно-розвивального навчання з формування передумов навчальної діяльності в дітей дошкільного віку із ЗНМ базувалося на результатах констатувального експерименту, який засвідчив визначений середній рівень сформованості основних видів синтетичної діяльності. Тому своєчасна корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є необхідною умовою підготовки дітей із ЗНМ до шкільного навчання.

Психологічна готовність до шкільного навчання – одна з найважливіших проблем дитячої психології. Від її рішення залежить як створення оптимальної програми виховання і навчання дошкільників, так і формування повноцінної навчальної діяльності в початкових класах. Ми пропонуємо програму занять, спрямованих на підготовку дітей до успішного шкільного навчання:

1. Формування позитивного відношення до школи, мотивів навчання.
2. Розвиток пізнавальних процесів.
3. Формування навичок спілкування і спільної діяльності.

Структура корекційно-розвиткових занять.

Заняття в групі повинні проводитися після діагностики. Кількість дітей у кожній підгрупі має складати 4–6 осіб. Заняття з кожною підгрупою дітей ми проводили три рази на тиждень у ранковий і післяобідній час по 25–30 хвилин.

Програма заняття повинна складатися із таких частин:

1. Психогімнастика, що включає ігри, вправи, етюди, спрямовані на тренінг різних психічних функцій: зосередження уваги, розвиток пам'яті, сприймання, мислення, уяви, мовний матеріал (уривки творів, оповідань).
2. Розвиток мовленнєвого дихання.
3. Збагачення і активізація активного словника (іменники, дієслова, прикметники).
4. Розвиток граматичної будови мовлення.
5. Розвиток зв'язного мовлення (бесіда за темами основних практичних занять, спостережень).

Таким чином, ми маємо підстави стверджувати, що запроваджена система корекційно-розвивальної роботи є доцільною, а недооцінка ролі сукцесивно-симультанних синтезів у дітей дошкільного віку із ЗНМ може порушити нормальний перебіг формування передумов навчальної діяльності і сприяти виникненню негативних соціально-психологічних новоутворень у структурі особистості дитини дошкільного віку із ЗНМ.

Висновки. Під час дослідження нами була проаналізована загальна і спеціальна психолого-педагогічна література щодо попередження труднощів навчальної діяльності в дітей із ЗНМ. Проблема готовності дітей до навчання в школі – це не тільки наукове питання, але реально-практичне, життєве й насущне завдання, що ще не має свого остаточного рішення. Ми провели теоретичний аналіз готовності дітей до шкільного навчання і виявили основні її компоненти

Таблиця 2.2.1.

Результати констатувального експерименту

Рівні основних видів синтетичної діяльності	Експертна група*		Контрольна група*	
	Діти (кількість)	%	Діти (кількість)	%
Високий	-	-	1	10
Середній	6	60	8	80
Низький	4	40	1	10

*Експериментальна група – діти із ЗНМ.
*Контрольна група – діти з нормотиповим розвитком.

(психомоторний, інтелектуальний, вольовий, моральний, мотиваційний і особистісний). Усі розглянуті компоненти готовності до навчання досягають певного рівня розвитку уже в старшому дошкільному віці і продовжують розвиватися під час навчальної діяльності у школі. Це і створює підґрунтя для формування у дитини-першокласника якостей, необхідних для успішного засвоєння програмового матеріалу, розвитку різних сторін його особистості.

Можна сформулювати головні критерії готовності до шкільного навчання з погляду видатних педагогів і психологів: сформованість внутрішньої позиції школяра; достатній рівень розвитку позаситуативно-особистісної форми спілкування дитини з дорослим; узгодженість соціальної і пізнавальної мотивації та мотивації досягнення; сформованість нижчого порогу навчання, тобто пройдених циклів розвитку, необхідних для подальшого навчання; рівень актуального розвитку довільності. Критерії готовності або неготовності до шкільного навчання пов'язані із психологічним віком дитини, що вираховується не за «годинником» фізичного часу, а за шкалою психологічного розвитку.

Під час дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально вивчено рівень сформованості симультанних і сукцесивних синтезів як передумови успішної навчальної діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ і виявлено, що у більшості дітей (60 %), спостерігається середній рівень розвитку сукцесивно-симультанних синтезів.

Ми визначили шляхи формування синтетичних структур як передумови успішної навчальної діяльності у дітей дошкільного віку із ЗНМ. Готовність у дітей визначилася за допомогою дослідження основних видів синтетичної діяльності, на підставі чого виникла необхідність створення корекційно-розвивальних заходів для підвищення рівнів готовності до шкільного навчання. Основне спрямування такого впливу – це цілеспрямоване використання ігрової діяльності, що формує необхідні передумови для комплексної підготовки до навчання дітей у школі. Ми довели важливість ігрової діяльності для розвитку і вдосконалення пізнавальних і вольових якостей дитини поруч із традиційними формами навчання, бо саме в цих видах діяльності вперше виникають суспільні мотиви поведінки, складається ієрархія мотивів, формуються й удосконалюються сприйняття й мислення, розвиваються соціальні навички взаємин. У результаті роботи ми

побачили, що загальний рівень готовності дітей експериментальної групи сформований недостатньо. Такі результати ми змогли одержати при спільній роботі з педагогами і батьками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агафонова И. Н. Психологічна готовність до школи в контексті проблеми адаптації. Початкова школа. 1999. № 1. С. 61–63.
2. Берник Т. Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення в Україні: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. – Київ, 2006.
3. Лаврентьєва Г. Готовність дитини до школи. Складові успішного навчання. Бібліотечний вісник. 2005. № 4 – С. 45. Режим доступу: [www.ite.edu.ua/Netcont \ lavr 2 doc](http://www.ite.edu.ua/Netcont/lavr2.doc).
4. Довгалюк Т. П. Центр логопедичної допомоги відділу освіти. Режим доступу: <http://stavrmk.ucoz.ua/index/0-58>.
5. Дубровіна І. В. Готовність дитини до школи. Керівництво практичного психолога. 1999. №5. С. 31–65.
6. Зінченко С. М., Злагодух В. В. Нейропсихологічний аналіз специфічних порушень арифметичних дій та шляхи їх попередження. Соціальна педіатрія. Вип. III. 36. наук. пр. Київ: Інтермед, 2005. 375 с.
7. Зінченко С. М., Злагодух В. В. Специфічні розлади здібностей дитини до навчання. Практична психологія і соціальна робота. 2006. № 8. С. 48–51.
8. Малярчук А. Я. Обстеження мовлення дітей. Дидактичний матеріал. Київ: Літера ЛТД. 2002. 104 с.
9. Мартиненко І. Особливості мотиваційної готовності до школи дітей із загальним недорозвитком мовлення. Імідж сучасного педагога. 2005. № 6 – 7. С. 35–38.
10. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленевої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Полтава: АСМІ. 2008. 84 с.
11. Рібіцун Ю. В. Дошкільні логопедичні пункти: актуальні проблеми сьогодення. Проблеми та перспективи формування інноваційної системи освіти в ХХ столітті: матер. міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 3–4 лют. 2012 р., Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2012.
12. Романова М. И. Забавлянки сніговичків. Розкажіть онукові. 2000. № 1 – 2. С. 48.
13. Ромусик М. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с общим недоразвитием речи. Логопед в детском саду. 2007. № 2. С. 18–21.
14. Руденко І. В. Попередження труднощів у навчальній діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Наукові зразки студентів магістрантів – школі ХХІ століття: матеріали студ. наук.-практ. конф., Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2008. С. 270–275.
15. Санько А. К., Кафеева Ю. Ж. Введення в шкільне життя. Шкільний психолог. 1999. № 23. С. 51–63.
16. Соколова Ю. Тести на готовність до школи дітей 6-7 р. Київ: Країна мрії, 2005. 64 с.
17. Скрипник Т. Раннє прогнозування труднощів

у навчанні дітей переддошкільного віку. Київ: Наук. світ, 2004. 320 с.

18. Тарасун В. В. Логодидактика: навч. посіб. для ВНЗ. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. 348 с.

19. Тарасун В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування: монографія. Київ: видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008. 299 с.

20. Хомич Л. Соціалізація дітей із обмеженими психофізичними можливостями в умовах освітніх закладів. Імідж сучасного педагога. 2005. № 6–7. С. 5–6.

21. Щеглінська С. Г. Геометричний салат. Розкажіть онуку. 2000. № 8. С. 11.

REFERENCES

1. Ahafova Y.N. (1999). *Psykhologichna hotovnist do shkoly v konteksti problemy adaptatsii. Pochatkova shkola. 1*, 61–63. [in Ukrainian].

2. Bernyk T. L. (2006). *Rozvytok dyferentsiiovanykh form lohopedychnoi dopomohy ditiam z vadamy movlennia v Ukraini: avtoref. dys. na здobuttia naukovoho stupenia kand. ped. nauk.* – Kyiv. [in Ukrainian].

3. Lavrentieva H. (2005). *Hotovnist dytyny do shkoly. Skladovi uspihnoho navchannia. Biblioteknyi visnyk. 4* – 45. Retrieved from: [www.ime.edu.ua/Net cont \ lavr 2 doc](http://www.ime.edu.ua/Net%20cont%20lavr%20doc). [in Ukrainian].

4. Dovhaliuk T. P. *Tsentr lohopedychnoi dopomohy viddilu osvity*. Retrieved from: <http://stavrmk.ucoz.ua/index/0-58>. [in Ukrainian].

5. Dubrovina I.V. (1999). *Hotovnist dytyny do shkoly. Kerivnytsyvo praktychnoho psykhologa. 5*, 31 – 65. [in Ukrainian].

6. Zinchenko S. M., Zlahodukh V. V. (2005). *Neiropsykhologichnyi analiz spetsyfychnykh porushen aryfmetychnykh dii ta shliakhy yikh poperedzhennia. Sotsialna pediatriia. Vyp. III. Zb. nauk. pr.* Kyiv: Intermed. [in Ukrainian].

7. Zinchenko S. M., Zlahodukh V. V. (2006). *Spetsyfychni rozlady zdibnostei dytyny do navchannia. Praktychna psykhologhiia i sotsialna robota. 8*, 48 – 51. [in Ukrainian].

8. Maliarchuk A.Ia. (2002). *Obstezhennia movlennia ditei. Dydaktychnyi material.* Kyiv: Litera LTD. [in Ukrainian].

9. Martynenko I. (2005). *Osoblyvosti motyvatsiinoi hotovnosti do shkoly ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia. Imidzh suchasnoho pedahoha. 6* – 7, 35 – 38. [in Ukrainian].

10. Pakhomova N.H. (2008). *Diahnostyka movlenevoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzartriieiu do navchannia v shkoli. Poltava: ASMI.* [in Ukrainian].

11. Ribtsun Yu. V. (2012). *Doshkilni lohopedychni punkty: aktualni problemy sohodennia. Problemy ta perspektyvy formuvannia innovatsiinoi systemy osvity v XX stolitti: materialy mizhnar. nauk.-prakt. Konf.. m. Lviv.*

Lviv: Lvivska pedahohichna spilnota. [in Ukrainian].

12. Romanova M.Y. (2000). *Zabavlianky snihovykhiv. Rozkazhit onukovi. 1* – 2, 48. [in Ukrainian].

13. Romusyk M.N. (2007). *Psykhologo-pedahohycheskoe yzuchenye detei s obshchym nedorozvytyem rechy. Lohoped v detskom sadu. 2*, 18–21. [in Russian].

14. Rudenko I.V. (2008). *Poperedzhennia trudnoshchiv u navchalnii diialnosti ditei z porushenniamy movlenevoho rozvytku. Naukovi zrazky studentiv mahistrantiv – shkoli XXI stolittia (pp 270 – 275): materialy stud. nauk.-prakt. konf., Poltava: PDPU imeni V.H. Korolenka.* [in Ukrainian].

15. Sanko A.K., Kafeeva Yu.Zh. (1999). *Vvedennia v shkilne zhyttia. Shkilnyi psykholog. 23*, 51 – 63. [in Ukrainian].

16. Sokolova Yu. (2005). *Testy na hotovnist do shkoly ditei 6-7 r.* Kyiv: Kraina mrii. [in Ukrainian].

17. Skrypnyk T. (2004). *Rannie prohozuvannia trudnoshchiv u navchanni ditei pered doshkilnoho viku.* Kyiv: Nauk. svit. [in Ukrainian].

18. Tarasun V.V. (2004). *Lohodydaktyka: navch. posib. dlia VNZ.* Kyiv: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahoanova. [in Ukrainian].

19. Tarasun V. (2008). *Morfofunktsionalna hotovnist ditei z osoblyvostiamy u rozvytku do shkilnoho navchannia: diahnostryka i formuvannia: monohrafiia.* – Kyiv: vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahoanova. [in Ukrainian].

20. Khomych L. (2005). *Sotsializatsiia ditei iz obmezhenyimi psykhofyzychnymi mozhlyvostiamy v umovakh osvity zakladiv. Imidzh suchasnoho pedahoha. 6* – 7, 5 – 6. [in Ukrainian].

21. Shchehlinska S.H. (2000). *Heometrychnii salat. Rozkazhit onuku. 8, 11.* [in Ukrainian].

Цитувати: Козар І. В., Вовненко О. М., Клепиця Н. І. Особливості формування передумов навчальної діяльності у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення в процесі корекційно-логопедичної роботи / І. В. Козар, О. М. Вовненко., Н. І. Клепиця // Постметодика. 2023. № 2–3. С. 76–91.

© І. В. Козар, О. М. Вовненко, Н. І. Клепиця, 2023. Стаття надійшла в редакцію 3.04.2023