

**Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка**

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра мов і методики їх викладання

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня: «магістр»

на тему:

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Виконала:

студентка VI курсу, 63 групи

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Сметаніна Катерина Олександрівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри мов і методики їх

викладання

Мірошник Ірина Василівна

Чернігів – 2021

Роботу подано до розгляду « ___ » _____ 2021 року.

Студентка _____

Науковий керівник _____

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри *дошкільної та початкової освіти*

протокол № _____ від « ___ » _____ 2021 р.

Студентка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Зав. кафедри _____

Ірина ТУРЧИНА

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	10
1.1. Поняття англомовної комунікативної компетентності та особливості її реалізації у закладі дошкільної освіти.....	10
1.2. Вплив психофізіологічних характеристик дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями на формування у них англомовної комунікативної компетентності.	22
1.3. Аналіз труднощів формування англомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.....	31
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	38
2.1. Система вправ для формування англомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.....	38
2.2. Діагностика рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями	54
2.4. Методичні рекомендації щодо формування англомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.....	58
Висновки до розділу 2.....	70
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ.....	83

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІМ – іноземна мова

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ООП – особливі освітні потреби

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

АКК – англomовна комунікативна компетентність

ДСДВ – діти старшого дошкільного віку

МП – повленнєві порушення

УНД – універсальні навчальні дії

ВСТУП

Актуальність дослідження. Навчання іноземним мовам (ІМ) сьогодні є пріоритетним як ніколи в системі освіти. Сучасне життя, позначене світовою глобалізацією економіки і культури в цілому, обумовлює необхідність володіння ІМ, що породжує нові вимоги до процесу навчання мовам, щоб зробити його більш ефективним та успішним. Тому завдання вивчення ІМ виражається у необхідності організувати процес навчання ІМ таким чином, щоб вже на базовому рівні учні володіли комунікативною компетентністю, тобто здатністю розуміти і висловлюватися мовними засобами, а також метакомунікативними здібностями у сфері міжкультурної комунікації. Щоб вивчення ІМ було дієвим – його слід розпочинати з закладів дошкільної освіти (ЗДО), оскільки дошкільний вік є віком становлення особистості дитини. За словами М.М. Заброцького, у цей час відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю. Учені дійшли згоди в тому, що організований вплив на дитину у період дошкільного віку дає їй можливість швидко і легко опанувати розмовну форму ІМ [31, с. 12].

Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду та досвіду авторів, переконує в тому, що початок раннього вивчення ІМ містить у собі вагомі психологічні передумови для оволодіння дошкільниками основами елементарної комунікативної компетентності.

Відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти практична мета навчання ІМ у ЗДО полягає у формуванні мовленнєвої компетентності у сфері ІМ. Відповідно до програми, етап викладання ІМ в сучасному ЗДО є надзвичайно важливим; навички в цей період закладають психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), необхідної та достатньої для її подальшого розвитку та вдосконалення. На цьому етапі відбувається закладання основ формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та елементарних орфографічних навичок, а також

розвиток вмінь аудіювання, говоріння в рамках програмних вимог.

Державна освітня політика останніх років в Україні призвела до зміни ціннісних парадигм у тому, що стосується прав дитини і, зокрема, дитини з обмеженими можливостями. Зусилля реформи освіти направляються на оновлення старих методів і створення нових програм, оскільки неухильно зростають вимоги до комунікативного розвитку дитини для поліпшення її соціальної реабілітації та адаптації. Зазначені вище обставини перешкоджають вивченню ІМ дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), особливо дітьми з мовленнєвими порушеннями (МП), і, як наслідок, позбавляють їх ще одного, важливої умови для сучасної повноцінної соціалізації. Між іншим, відомо, що сьогодні в нашій країні число дітей з різними вадами продовжує зростати, у тому числі і з МП. Приблизно 1,6 млн. неповнолітніх українців мають ті чи інші відхилення у розвитку: від неявно виражених форм до важких необоротних дефектів. Згідно зі спеціальними дослідженнями, сьогодні в Україні спостерігається очевидне протиріччя між високими цілями щодо наближення освіти для дітей з ООП до стандартів та вимог звичайних закладів освіти і реальним станом справ в галузі окремих програм і спеціальних методик формування основ іншомовної комунікації дітей з обмеженими можливостями. Таким чином, актуальність кваліфікаційної роботи обумовлена наступними ключовими обставинами:

- соціально обумовленою і неухильно зростаючою потребою оволодіння ІМ дітьми з ООП, які навчаються в спеціалізованих ЗДО або у звичайних ЗДО;

- нерозробленістю проблеми в теорії навчання ІМ і крайньою недостатністю практичних навчальних матеріалів для навчання ІМ дітей з ООП;

- недостатністю бази обґрунтованих експериментальних даних щодо можливості навчання ІМ дітей з ООП в умовах ЗДО.

Загалом проблема методики навчання ІМ розглядалася багатьма

дослідниками, такими як Н.І. Гез, І.О. Зимньою, І.Л. Бім. Формуванню англomовної комунікативної компетентності (АКК) дошкільників присвячені роботи О.О. Коломінової, О.С. Козачінер. У деяких роботах, присвячених навчанню ІМ у ЗДО, питання навчання дітей з ООП порушувалися паралельно, в руслі дослідження інших проблем (наприклад, в роботах В.М. Філатова, В.Н. Шацького, В.С. Коростельова та ін.). Детальний аналіз робіт і досліджень, присвячених вивченню психічних особливостей дітей дошкільного віку дозволяє стверджувати, що старший дошкільний вік є найбільш продуктивним для засвоєння знань, навичок та умінь під час вивчення ІМ. Особливості та динаміка розумових операцій у процесі розвитку комунікативної компетентності розглядаються в роботах Н.Б. Буртового, Н.С. Колмогорова, Ю.І. Пасова. На особливу увагу заслуговує проблема формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку із МП. Діти цієї категорії навіть у великій мірі потребують формування комунікативної компетентності, оскільки порушення мовної функції призводять до порушення процесу комунікацій, що в свою чергу веде до недорозвинення комунікативної компетентності в цілому. Проблемою загального недорозвинення мови займалися багато дослідників, серед них Л.С. Волкова, Л.Н. Єфименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левіна та ін. Проте проблема формування АКК саме у дітей старшого дошкільного віку (ДСДВ) з МП досі залишається недостатньо вивченою.

Отже, як бачимо, проблема формування АКК у ДСДВ з МП досліджена лише частково, що і зумовило актуальність вибору теми нашого дослідження **«Формування англomовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями»**.

Об'єкт дослідження: процес навчання ІМ у ЗДО.

Предмет дослідження: особливості формування АКК у ДСДВ з МП.

Мета дослідження: розробити та науково обґрунтувати методіку формування навичок АКК у ДСДВ з МП.

Завдання дослідження:

- розкрити поняття АКК та вивчити особливості її реалізації у ЗДО;
- розкрити вплив психофізіологічних характеристик дітей дошкільного віку з особливими потребами на формування у них АКК;
- здійснити аналіз труднощів формування АКК у ДСДВ з МП;
- розробити систему вправ для формування АКК у дошкільників з особливими освітніми потребами та вимоги до них;
- здійснити діагностику рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП;
- розробити методичні рекомендації щодо формування навичок АКК у ДСДВ з МП.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс теоретичних, статистичних методів, серед яких: теоретичний аналіз та систематизація наукових даних щодо проблеми формування АКК у ДСДВ з МП; бесіда, метод спостереження; методи обробки результатів досліджень.

Наукова новизна дослідження: отримані результати у ході дослідження постають новими у контексті поглибленого вивчення процесу формування навичок АКК у ДСДВ з МП. У роботі уточнено сутність комунікативної компетентності. Запропоновано методiku формування навичок АКК у ДСДВ з МП, що включає систему вправ, методичних рекомендацій, а також виявлено можливості й перспективи застосування методики навчання дітей дошкільного віку з ООП.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що у ній уточнено сутність понять «комунікативна компетентність», сформульовано вимоги до вправ та відповідно укладено систему вправ для формування навичок АКК у ДСДВ з МП, а також сформульовано ґрунтовні методичні рекомендації щодо формування АКК у ДСДВ з МП.

Практичне значення роботи. Результати дослідження можуть бути використані педагогами-практиками під час організації навчально-виховного процесу у ЗДО, у роботі з ДСДВ з МП, а також навчання студентів у курсі лекцій з методики навчання ІМ.

Апробацію матеріалів дослідження здійснено на V Міжнародній науково-практичній конференції «PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY». Київ: Пріоритетні напрямки науки і технології розвитку, 2021.

Публікації. За матеріалами кваліфікаційної роботи було опубліковано тези та статтю:

1. Сметаніна К. Формування англомовної комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з особливими потребами. *Збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції «PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY»*. Київ: Пріоритетні напрямки науки і технології розвитку, 2021. С. 897-903.

2. Сметаніна К. Труднощі формування англомовної комунікативної компетентності у дітей з особливими потребами. *Освіта і суспільство IV: збірник наукових праць*. Ополє: видавництво вищої школи управління і адміністрації в Ополє, 2021. С. 316-319.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження було проведено на базі Чернігівського ЗДО № 72. До експерименту було залучено групу, в якій наявні діти з МП.

Структура і обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (85 позицій, 8 з яких – іноземною мовою), 2 таблиць, 1 рисунка і 2 додатків. Загальний обсяг роботи складає 92 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Поняття англomовної комунікативної компетентності та особливості її реалізації у закладі дошкільної освіти

Умовою формування полілінгвальної і полікультурної особистості у сучасному комунікативному просторі є оволодіння певним рівнем комунікативної компетентності, яка є основою всіх інших компетентностей полікультурної особистості. Від ступеня її сформованості залежить готовність і здатність полікультурної особистості до здійснення міжкультурної комунікації [85, с. 20].

Національна доктрина освіти України, Державний стандарт основної загальної освіти та Базовий компонент дошкільної освіти висувають нові вимоги до побудови освітнього процесу, у тому числі і в ЗДО, зумовлені переходом від класичної тріади «знання – уміння – навички» до практико-орієнтованої моделі, в основі якої лежить компетентнісний підхід.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) у освітньому напрямі «Мовлення дитини. Іноземна мова» виділено наступні компоненти:

- емоційно-ціннісне ставлення, тобто ставлення дитини до ІМ та її вмотивованість під час безпосереднього її вивчення;
- сформованість знань звуків, лексичних одиниць, граматичних явищ й умінь працювати з ними;
- навички, якими повинен володіти старший дошкільник (усвідомлення наявності різних мов, використання мови як джерела інформації, практичне застосування знань і вмінь, участь у комунікативних діях ІМ).

У зв'язку з несформованістю у ДСДВ мовленнєвої компетентності, а саме: емоційно-ціннісного ставлення, знань й умінь, навичок, відповідно до освітнього напрямку «Мовлення дитини. Іноземна мова», в межах нашого дослідження доцільно говорити лише про формування у них англійської компетентності в аудіюванні та говорінні.

Аудіювання і говоріння – це дві взаємопов'язані сторони усного мовлення. Фази слухання і говоріння у спілкуванні змінюють одна одну. Аудіювання готує говоріння, а говоріння допомагає формувати сприйняття мовлення на слух.

Для забезпечення говоріння у ДСДВ мають бути сформовані мовленнєві навички: фонетичні (вимовні та інтонаційні), лексичні, граматичні.

На кінець навчання в ЗДО ДСДВ передбачено знання такого фонетичного матеріалу (груп звуків): звуки, максимально наближені до звуків рідної мови за акустичними та артикуляційними сххюливостями, що не вимагають спеціального навчання і засвоюються дітьми шляхом імітації [b, m, s, ζ]; звуки, що відрізняються від аналогічних у рідній мові за суттєвими ознаками, і тому вимагають корекції [e, ae, i, i:, o, э:, I]; звуки, які не мають аналогів [ŋ, δ, θ, w, r, h], відмінності між звуками [i-i:]; [u-u:]; [Θ-β:]; [A - a:]. На основі цих знань у ДСДВ має бути розвинений фонематичний слух, наявна здатність до наслідування артикуляції, володіння слуханням і розвинена пам'ять, мовлення, словесно-логічне мислення дітей.

Щодо лексичного матеріалу, то програмою передбачено набуття ДСДВ знань з таких тем: “Давайте познайомимось”, “Моя сім'я”, “Тварини і птахи”, “Їжа. В магазині”, “Іграшки. День народження”, “Робочий день. Частина тіла”, “Будинок. Меблі”, “Пори року. Одяг”. А отже, в межах зазначених вище тем у ДСДВ мають бути сформовані елементарні комунікативні уміння.

На кінець навчання в ЗДО ДСДВ опановують знання такого граматичного матеріалу (граматичних явищ): наказові речення, звертання + дієслово у наказовій формі, наказова форма + іменник, наказова форма +

іменник з прийменником, наказова форма дієслова + іменник + іменник з прийменником, іменник + дієслово у дійсному способі, іменник, займенник, часові форми (Present Continuous, Present Indefinite, Present Perfect, Past Indefinite, Future Indefinite), типи речень, прийменники, прислівники і прикметник. При цьому в ДСДВ повинні бути сформовані рецептивні та репродуктивні граматичні навички на основі граматичного мінімуму, який складається із активного та пасивного мінімуму. До активного відносяться наступні рівні: словоформи (слово); словосполучення; фрази (речення); рівень понадфразової єдності (два та більше взаємопов'язаних речення) та рівень тексту – до пасивного граматичного мінімуму.

Оскільки АКК є набагато ширшим явищем і передбачає оволодіння також мовною компетентністю, то оволодіння ДСДВ відповідними навичками і знаннями мовних аспектів відбувається інтегровано у процесі навчання вищезазначених видів мовленнєвої діяльності (аудіювання і говоріння).

Дане дослідження передбачає розробку авторського визначення поняття «іншомовної комунікативної компетентності», виходячи з того, що умовою формування ІКК є оволодіння певного рівня комунікативної компетентності, яка розглядається як «провідна і стрижнева», що лежить в основі всіх інших компетентностей особистості. Рівень розвитку ІКК визначає ступінь готовності і здатності здійснювати опосередковану міжкультурну комунікацію.

Область дослідження ІКК досить широка. Проблему формування комунікативної компетентності під час навчання ІМ докладно вивчали вітчизняні та зарубіжні методисти (М.З. Біболетова, І.Л. Бім, І.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Ю.І. Пасов, G. Broughton). Особливу цінність для визначення «комунікативної компетентності» має досвід, накопичений в роботі з цим поняттям в різних наукових дослідженнях. Термін (від лат. *competere* – бути здатним до чого-небудь) був вперше використаний американським лінгвістом Н. Хомським (N. Chomsky, 1965), який визначав

мовну (в широкому сенсі слова) компетентність як «систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань, яка розвивається в ранньому дитинстві та у взаємодії з багатьма іншими факторами, що визначають види поведінки» [78, с.105].

У вітчизняній лінгводидактиці термін «комунікативна компетентність» був введений М.Н. Вятютневим, який розглядав два види компетентності: мовну та комунікативну. Під мовною компетентністю він мав на увазі мінімальний набір знань, необхідних для побудови структур мови, а комунікативну компетентність визначав як програму мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування [56, с. 77].

По відношенню до ІМ термін отримав детальну розробку в рамках досліджень, які проводилися Радою Європи у Страсбурзі в 1996 році для визначення рівня володіння ІМ, і передбачає здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих під час навчання знань, умінь і навичок. Означений контент був закріплений в документі, схваленому Радою Європи – «Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетентність» [23, с. 19]. А. Леонт'єв визначає ІКК як здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуації спілкування в межах тієї чи іншої сфери діяльності. В її основі лежить комплекс умінь, що дозволяють брати участь в мовному спілкуванні в його продуктивних і рецептивних видах [49, с. 24]. Дана точка зору є актуальною, оскільки не суперечить новій практико-орієнтованій моделі освіти: ІКК – це не просто сума знань, умінь і навичок, а здатність особистості до актуалізації набутого в процесі навчання потенціалу діяльності, проте ми вважаємо, що концепт «компетентність» у визначенні ІКК слід трактувати як більш складну структуру, яка відобразатиме взаємодію когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації та відповідних ціннісних установок.

На даний час термін «іншомовна комунікативна компетентність» набув широкого поширення в сфері навчання ІМ. На слухне міркування багатьох

дослідників, оволодіння ІМ навіть в межах програми – процес непростий і багатоаспектний, а ІКК – явище складне і багатокомпонентне.

О. Лазарева виділяє наступні компоненти ІКК: мовну (граматичну, лінгвістичну), мовну (прагматичну, стратегічну, дискурсивну) і соціокультурну (соціолінгвістичну, лінгвокраїнознавчу) компетентності [48, с. 40]. О. Коломінова додає до них компенсаторну і навчально-пізнавальну компетентності [43, с. 48]. За визначенням В.В. Солововой, ІКК – це певний рівень володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяє тому, кого навчають варіювати свою мовну поведінку залежно від ситуації, психологічних факторів одномовного або двомовного спілкування [40, с. 54].

У наведених характеристиках ІКК враховуються психологічні, соціокультурні та поведінкові аспекти мовної взаємодії в умовах міжкультурної комунікації, проте в них, на наш погляд, недостатньо повно відображений особистісний компонент, який об'єднує мотиви, смислові установки, цінності суб'єкта, які повинні входити до складу будь-якої компетентності. Більш того, логічно припустити, що в умовах освітнього простору ІКК здатна здобувати нові характеристики, що може супроводжуватися розширенням її компонентного складу і виконуваних функцій.

Відома образна модель компетентності, що є айсбергом, де знання, вміння і навички складають його видиму частину, тоді як особистісні риси, мотиви і Я-концепція приховані «під рівнем моря», оскільки вони мають менш виражені прояви [40, с. 42].

Проведений теоретичний аналіз свідчить про те, що у вітчизняній методичній науці поняття «іншомовна комунікативна компетентність» використовується в основному для визначення якості результату іншомовної освіти. Під терміном «іншомовна комунікативна компетентність» розуміють здатність здійснювати спілкування за допомогою ІМ, обмінюватися думками і судженнями, правильно використовуючи систему мовних і мовленнєвих

норм, вибираючи комунікативну поведінку, адекватне автентичній ситуації спілкування. У даному трактуванні підкреслюється контент «здатність» в структурі ІКК та інтерактивний характер її актуалізації, проте ІКК, на жаль, розглядається без урахування особистісного компонента, так само як і психологічних особливостей процесу комунікації («айсберг» залишається айсбергом).

Для нашого дослідження цінною видається позиція І.О. Зимньої, яка вважає, що «компетентності – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і відносин)», які проявляються в поведінці і діяльності людини [33, с. 40]. За логікою даного визначення, можна сформулювати поняття «іншомовна комунікативна компетентність», як система внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для здійснення комунікативної дії в умовах міжособистісної міжкультурної взаємодії.

Проблема аналізу підходів до формулювання понять «компетенція» і «компетентність», представлена в роботах Г. Данилевської-Бабій [29, с. 15] дозволяє констатувати діяльнісну сутність компетентностей, їх мотиваційну, етичну, соціальну сутність, зв'язок з особистими якостями людини, інтегральний характер цього поняття по відношенню до «знань, умінь і навичок». У результаті такого аналізу і беручи до уваги ідею співвідношення поняття компетентності з поняттям готовності, приходимо до висновку про доцільність формулювання компетентності в термінах «готовність» і «здатність». При цьому «готовність» співвідноситься з довготривалою готовністю як «інтегративним особистісним утворенням, що включає в себе мотиваційний, емоційно-вольовий, установочно-поведінковий і оцінний компоненти», а «здатність» – з когнітивним і поведінковим аспектами» [29, с. 16].

Окреслений підхід є доцільним, оскільки інтегрує на новому методологічному рівні всі існуючі інтерпретації терміну «компетентність» і

може служити базовим постулатом під час визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність дошкільників».

Необхідно також підкреслити, що в нашому дослідженні ми виходимо з вимог, згідно з якими, формування ІКК передбачає розвиток загальних і спеціальних умінь, універсальних способів діяльності, оволодіння прийомами самостійного вивчення мов і культур, в тому числі з використанням нових інформаційних технологій.

Оскільки в даний час ІКК неможливо розглядати у відриві від інформаційного простору, логічно припустити, що в умовах інформатизації всіх сфер життя суспільства, із зростанням обсягів і концентрації інформаційних потоків, ІКК набуває деяких нових характеристик, що виходять за рамки традиційних формулювань.

З усього вище викладеного можна зробити висновок, що **іншомовна комунікативна компетентність дошкільників** є цілісною інтегративною освітою, яку, можна визначити як кумулятивну «готовність і здатність» полілінгвальної і полікультурної особистості того, хто навчається, до ефективного здійснення іншомовного спілкування в умовах мультимедійно-опосередкованої міжкультурної комунікації, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію її учасників за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду.

«Готовність», як компонент ІКК дошкільників, співвідноситься з особистісним утворенням, що включає в себе мотиваційний, емоційно-вольовий, установчо-поведінковий і рефлексивний компоненти. «Здатність» – з лінгвістичним, соціокультурним і практико-операційним компонентами, відповідними знаннями, уміннями, навичками. Важливо підкреслити, що обов'язковою умовою формування ІКК дошкільників є готовність і здатність дітей до саморозвитку та самовдосконалення, володіння ними сукупністю універсальних навчальних дій, що забезпечують «вміння вчитися», яке в науковій літературі визначається як характеристика суб'єкта навчальної діяльності, здатного і готового до самостійного «виходу

за межі власної компетентності» для пошуку спільних способів дії в нових ситуаціях [40, с. 35].

Отже, в структурі «готовності» ІКК дошкільників виділяємо мотиваційний і емоційно-вольовий, установочно-поведінковий і рефлексивний компоненти, характерні для мовної особистості.

У структурі «здатність» ІКК дошкільників виділяємо лінгвістичний, соціокультурний і практико-операційний компоненти, відповідні знання, навички та уміння. Дані компоненти співвідносяться з вербально-семантичними і когнітивними характеристиками мовної особистості і відображають реальний рівень володіння ІМ.

У структурі готовності та здатності до ІКК дошкільників знаходиться блок універсальних навчальних дій (УНД) – «здатність суб'єкта до саморозвитку і самовдосконалення за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду; сукупність дій дитини, що забезпечують її культурну ідентичність, соціальну компетентність, толерантність, здатність до самостійного засвоєння нових знань і умінь, включаючи організацію цього процесу» [40, с. 11].

У зв'язку з цим УНД виступають в ролі обов'язкової умови, цілей і результату формування ІКК дошкільників, забезпечуючи формування готовності і здатності дітей до саморозвитку, прояву самостійності, реалізації їх творчого потенціалу, здійснення автономного самоврядного навчання в полікультурному просторі, що вкрай актуально в сучасному мінливому, нестійкому, нелінійному світі.

Компоненти структури ІКК дошкільників взаємопов'язані і проявляються в єдності всіх її складових.

Особистісні результати включають готовність і здатність дітей до саморозвитку і особистісного самовизначення. Метапредметне вміння – вміння планувати, здійснювати контроль і коригувати свою діяльність, а також вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології. До предметних результатів відносяться: формування та вдосконалення ІКК,

розширення і систематизація знань про мову, формування доброзичливого і толерантного ставлення до цінностей інших культур, особистісної позиції в сприйнятті світу, створення умов для формування інтересу до використання М як засобу отримання інформації [19, с. 25].

Комунікативна компетентність є складним, багатокомпонентним утворенням, яка починає свій розвиток у дошкільному віці. Саме у цьому віці набуває великого значення розвиток особистості в системі освіти, її фундаментальних рис: дитячої компетентності, креативності, ініціативності, активності, самостійності, комунікабельності. Комунікабельність [лат. *communicatio* – спілкуватися] – це готовність і вміння легко встановлювати, підтримувати та зберігати позитивні контакти в спілкуванні й взаємодії з оточуючими [40, с. 49]. Термін «комунікація» багатозначний і визначається в дослідженнях по-різному. У роботах С. Рубінштейна під комунікацією розуміється повідомлення або передача за допомогою мови деякого уявного змісту [63, с. 41]. І.О. Зимня вважає, що комунікація – процес двостороннього обміну інформацією, що веде до взаємного розуміння [33, с. 33].

На думку В. Редька [64, с. 12], розвиток спілкування з однолітками у дошкільнят проходить ряд етапів, якісно перетворюючись на кожному з них: *перший етап* – емоційно-практична форма спілкування (2-4 роки життя); *другий* – ситуативно-ділова форма спілкування (4-6 рік життя); *третій* – позаситуативно-ділова форма спілкування (6-7 років). В основі цього перетворення лежить зміна змісту комунікативної потреби. Комунікація може бути мовною та немовною. Мовна комунікація відбувається в рамках комунікативної ситуації (А.Г. Арушанова). *Комунікативна ситуація* – це ситуація мовного спілкування двох і більше людей. Мовне спілкування відбувається за законами тієї чи іншої мови, яка являє собою цілісну систему фонетичних (графічних), лексичних, граматичних і синтаксичних засобів і відповідних їм правил мовленнєвого спілкування (правил комунікації). Саме формування функції мови спонукає дитину до оволодіння мовою, її

фонетикою, лексикою, граматичним ладом, до освоєння форм мови – діалогу і монологу [64, с. 13].

До складу комунікативної компетентності дошкільників входять наступні компоненти:

– комунікативні та організаторські здібності (вміння чітко і швидко встановлювати ділові контакти, проявляти ініціативу, активно взаємодіяти у спільній діяльності з дорослими і однолітками);

– здатність до емпатії (вміння співпереживати, відчувати іншу дитину);

– здатність до самоконтролю (вміння регулювати свою поведінку і поведінку співрозмовника, вміння реагувати в конфліктних ситуаціях);

– культура вербальної і невербальної взаємодії (володіння технікою мови, технікою аргументації і введення суперечки, дотримання мовної дисципліни, використання невербальних засобів).

Л. Волкова, Н. Жукова у своїх дослідженнях показали, що у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом під загальним недорозвиненням мови розуміють порушене формування всіх компонентів мовної системи в їх єдності (звукової сторони мови, фонематичних процесів, лексики, граматичного ладу, смислової сторони мови). При загальному недорозвитку мовлення спостерігається пізніший прояв мови, малий запас слів, дефекти вимови і фонемоутворення. Р. Левіна зазначає, що мовне недорозвинення у дітей може бути виражено в різній мірі: від повної відсутності мовлення або лепетання до розгорнутої мови, але з елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвитку [51, с. 33]. Загальне недорозвинення мови характеризується порушенням формування всіх компонентів мовної системи в їх єдності (звукової сторони мови, фонематичних процесів, лексики, граматичного ладу мови) у дітей з нормальним слухом і збереженим інтелектом. До групи дітей з ООП об'єднуються діти з різними формами мовних порушень (дизартрія, алалія,

ринолалія, афазія) у випадках, коли спостерігається єдність патологічних проявів за вказаними компонентами. Відзначимо, що недоліки мовного (фонематичного та словникового) розвитку дітей піддаються корекції і розвитку, але це відбувається повільнішими темпами, ніж розвиток інших комунікативних навичок, таких як контактність у спілкуванні, ініціативність, доброзичливість, взаємодія, використання невербальних засобів спілкування.

До особливостей комунікативної компетентності ДСДВ відносять:

- наявність розгорнутої фразової мови з елементами недорозвинення лексики, граматики, фразеології;
- часткове розуміння і вживання узагальнених понять, слів з абстрактно- узагальненим значенням;
- словниковий запас нижче, ніж у дітей без мовної патології;
- труднощі у відтворенні слів і фраз складної складової структури;
- недостатня диференціація звуків на слух;
- низька мовна активність і недостатня критичність до свого дефекту;
- порушення фонематичного сприйняття;
- зниження потреби у спілкуванні, несформованість способів комунікації (діалогічного і монологічного мовлення) незацікавленість в контактах тощо.

Умовами розвитку комунікативної компетентності дошкільнят є: соціальна ситуація розвитку дитини; формується потреба у спілкуванні з дорослим і однолітками; спільна діяльність (ведуча ігрова діяльність) і навчання (на основі ігрової діяльності), які створюють зону найближчого розвитку дитини.

Комунікативну компетентність особливих дошкільників потрібно розвивати відповідно до наступних завдань:

- формування і включення в «мовний арсенал» дітей мовних (морфолого-синтаксичних, лексичних) засобів побудови зв'язних висловлювань;

- засвоєння норм смислового і синтаксичного зв'язку між реченнями в складі тексту і відповідних мовних засобів його вираження;
- забезпечення достатньої мовної практики як основи практичного засвоєння важливих закономірностей мови, оволодіння мовою як засобом спілкування.

Система розвитку комунікативної компетентності дошкільників з ООП повинна включати в себе: діагностичний матеріал з розвитку зв'язного мовлення, формування комунікативних навичок, формування мовної та мовленнєвої компетентності старших дошкільників; план з розвитку комунікативної компетентності дошкільнят з ООП, що передбачає включення дошкільнят в різні форми ознайомлення з комунікативними навичками, підвищення комунікативної культури. Одним із розділів плану є розділ, присвячений роботі з батьками. У процесі роботи з дітьми створюється комунікативно-ігрове середовище, що впливає на особистість дитини. Комунікативно-ігрове середовище являє собою ігровий простір, змодельованої в такий спосіб, що діти були змушені вступати в спілкування. Спочатку педагоги вчать дитину використовувати матеріали комунікативно-ігрового середовища, навчають їх певним спільним діям, що сприяє активізації спілкування.

Таким чином, комунікативна компетентність дошкільнят з особливими потребами є сукупністю знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність протікання комунікативних процесів (оволодіння навичками мовного спілкування, планування ситуації спілкування) з урахуванням їхніх психофізіологічних характеристик, а також специфіки перебігу у них МП. До розгляду питання впливу психофізіологічних характеристик ДСДВ з МП на формування у них АКК переходимо в наступному підрозділі.

1.2. Вплив психофізіологічних характеристик дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями на формування у них англомовної комунікативної компетентності

Самоцінним і унікальним періодом в житті людини, на думку різних фахівців, є дошкільний вік, так як в ньому закладаються основні принципи формування особистості дитини в цілому. Процес формування компетентностей у дошкільному віці Н. Микляєва і ряд інших вчених розглядають як умову формування і розвитку здібностей і схильностей, особистості дитини, накопичення досвіду спілкування і взаємодії зі світом, людьми і культурою, розкриття її індивідуального світу. З огляду на це, освіту дітей дошкільного віку пропонується будувати у відповідність з ідеєю модернізації загальної освіти України, відповідно до якої головним результатом діяльності освітньої установи стає не система знань, умінь і навичок сама по собі, а набір основних компетентностей [52, с. 22].

Дослідженнями психологів у сфері розвитку мислення, діяльності і особистості дитини було доведено перевагу раннього навчання і сензитивність старшого дошкільного віку для усвідомленого оволодіння рідною та іноземною мовою, так як саме в цьому віці діти мають наступні психофізіологічні особливості:

- інтенсивний розвиток пізнавальних процесів;
- здатність до таких процесів, як аналіз, синтез і класифікація мовних потоків різними мовами, не плутаючи ці мови і їх способи вираження;
- пластичність природного механізму засвоєння мови;
- швидке оволодіння і запам'ятовування мовної інформації;
- особлива здатність до імітації;
- відсутність боязні (мовного бар'єру) [52, с. 23].

Процес формування мовленнєвої компетентності передбачає оволодіння основами науки про мову, відомості про мову як систему,

засвоєння понятійної основи курсу, комплексу одиниць і категорій мови. Факторами мовної компетентності дошкільників є формування уявлень про будову мови, її розвиток, функціонування, що забезпечує розвиток пам'яті, логічного мислення, уяви, лінгвістичної рефлексії як процесу усвідомлення дошкільником своєї мовної діяльності, а також пізнавальної культури особистості дошкільника, тобто дитина стає мовною особистістю.

На думку І.В. Вронскої, Н.Д. Гальскової, З.Н. Нікітенко, І.А. Рижової, Н.А. Тарасюк, О.Б. Уланової, З.Я. Футерман, раннє навчання ІМ створює прекрасні можливості для того, щоб викликати інтерес до підтримки мовного й культурного розмаїття світу, повагу до мов і культур інших народів, що сприяє розвитку комунікативно-мовного такту [52, с. 22].

Старший дошкільний вік, унікальний для раннього оволодіння ІМ в силу таких психічних особливостей дитини, як пластичність природного механізму засвоєння мови, інтенсивне формування пізнавальних процесів, швидке запам'ятовування мовної інформації, особлива здатність до імітації. Саме в цьому віці закладається міцна основа для більш швидкого і свідомого засвоєння мовного матеріалу на наступних етапах навчання в школі, завдяки відсутності психологічного бар'єру під час вивчення ІМ.

Слід зазначити, що, на думку З. Нікітенко, на ранньому етапі навчання ІМ покликана і повина вирішувати більш важливу мету, ніж тільки оволодіння певними навичками та вміннями. Учені вважають доцільним розглядати ІМ на даному етапі навчання:

- як засіб формування інтелекту дитини і розвитку її здібностей;
- як засіб усвідомлення власного «я» і самовираження;
- як засіб соціальної взаємодії, за допомогою якого дитина опановує соціальний досвід [54, с. 52].

У рамках нового підходу до вивчення дошкільниками ІМ підкреслюється важливість не знань про мову, а оволодіння мовним матеріалом, комунікативними вміннями, здатністю застосовувати ці знання і

вміння для вирішення конкретних комунікативних завдань в мінливих ситуаціях спілкування.

Проте, усе вищезазначене не стосується особливих дітей, які мають ті чи інші дисфункції. Варто зазначити, що таких дітей стає дедалі більше, що пояснює розроблення досить великої кількості класифікацій. Вони визначають групи дітей з обмеженими можливостями здоров'я, більшість з них ґрунтується на специфіці розвитку тієї чи іншої психофізіологічної характеристики: слух, зір, мова, опорно-руховий апарат, пам'ять, мислення, інтелект. Наявність значної кількості класифікацій дітей з ООП зумовили необхідність укладання специфічної класифікації дітей з ООП в межах нашого дослідження, у якій представлені базові характеристики та особливості роботи з дітьми, що мають обмеження можливостей, обумовлені відхиленням певних психофізіологічних параметрів від норми. Класифікацію розроблено з урахуванням різних підходів (М. Уорнок, Т.А. Власової, М.С. Певзнера, Т.В. Єгорової, Г.Н. Коберника, В.Н. Синьова, В.А. Лапшина і Б.П. Пузанова, В.В. Лебединського, А.Р. Маллера, Є.І. Ростової). Класифікацію дітей дошкільного віку з ООП з урахуванням певного у них порушення та відповідних форм роботи, які при цьому використовуються, наведено в таблиці 1 Додатка А.

Оскільки предметом нашого дослідження є вивчення особливостей формування АКК у дітей з ООП, то в межах нашого дослідження доцільно говорити про формування АКК саме у ДСДВ з МП.

Представимо класифікацію дітей з МП:

- 1) ДСДВ з дислалією (порушенням звуковимови);
- 2) ДСДВ з дистонією та афонією (порушенням голосу);
- 3) ДСДВ з ринолалією (порушенням звуковимови і тембру голосу через вроджений дефект будови артикуляційного апарату);
- 4) ДСДВ з дизартрією (порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, які виникли в результаті недостатньої іннервації м'язів артикуляційного апарату);

5) ДСДВ з заїканням (порушенням мовлення, способом подолання якого іноді є мовчання протягом тривалого періоду);

6) ДСДВ з алалією (відсутністю або недорозвитком мовлення у дітей, яке пов'язане з органічним ураженням головного мозку);

7) ДСДВ з афазією (повною або частковою втратою мовлення, через органічне локальне ураження головного мозку);

8) ДСДВ з загальним недорозвитком мовлення;

9) ДСДВ з дисграфією та дислексією (порушенням письма та читання).

Разом з тим, важливо розуміти, що наявні проблеми ні в якому разі не повинні обмежувати можливості дитини в навчанні. Згадані вище групи дітей мають свої особливості, що відрізняють їх від інших дітей, але це не означає, що вони не можуть включатися в освітню діяльність разом з ними. Педагогу слід розуміти, що в даний час є всі можливості для врахування особливостей різних категорій дітей під час організації освітнього процесу у ЗДО, що дозволяє реалізовувати найбільш сприятливий варіант реабілітації дітей з ООП в рамках взаємодії їх з однолітками, які не мають відхилень у розвитку.

В якості переважного виду навчання ДСДВ з ООП передбачається їх інтеграція в подальшому в загальноосвітні установи. Інтегроване інклюзивне навчання передбачаються також в рамках підписаної Україною і підготовленою до її подальшої ратифікації «Конвенції про права дитини», «Декларації про права інвалідів» для найбільш важкої групи дітей.

Відповідно до закону «Про освіту», у якому зазначено, що освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я може бути організована як спільно з іншими учнями, так і в окремих класах, групах або в окремих організаціях, які здійснюють освітню діяльність. Згаданий документ визначає і характеристику поняття «інклюзивна освіта» – забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учнів з урахуванням різноманітності ООП та індивідуальних можливостей.

Способи інтеграції ДСДВ з МП в умовах освітньої організації, що реалізує освітні програми, можуть бути різні, вибір залежить від

особливостей розвитку дитини, потреб і схильностей, точки зору її батьків, а також можливостей самої організації. Аналіз існуючих підходів до включення ДСДВ з МП в освітню діяльність дозволяє виділити наступні базові варіанти:

– комбінована інтеграція, за якої діти з рівнем психофізичного і мовного розвитку, відповідним або близьким до вікової норми по 1-2 людини на рівних навчаються в масових групах, отримуючи постійну корекційну допомогу;

– повна інтеграція може бути ефективна для дітей, які за рівнем психофізичного і мовного розвитку не відповідають віковій нормі, наповнюваність таких груп не перевищує 9-12 чоловік, в них реалізуються додаткові освітні програми, освоєння яких посилює дитині даної категорії.

Очевидно, що інтеграція ДСДВ з МП в освітній організації можлива за створення певних умов, найбільш значущими з них, на наш погляд, є: розробка індивідуальних освітніх маршрутів і організація психолого-педагогічного супроводу таких дітей з урахуванням особливостей їх психофізіологічного розвитку, можливостей і особистих уподобань того, хто навчається і його батьків.

Під час формування АКК у ДСДВ з МП необхідно використовувати принцип опори на сильні ланки психічної діяльності. На думку Л. Маловичко, «ефективним є таке навчання, яке орієнтоване не на слабкі, а на сильні ланки психічної діяльності. Дане навчання забезпечує залучення в роботу нових нервових імпульсів і нових мозкових структур, які не брали раніше участі в реалізації порушеної функції» [50, с. 497].

Останнім часом в психології та педагогіці все більше застосування знаходить теорія спеціалізації півкуль мозку. На основі результатів дослідження мозку був створений холістичний підхід до викладання, що спирається на цілісну, єдину роботу мозку. Це особливо актуально для ДСДВ з МП, адже порушення – це цілісне психічне порушення.

Отже, ефективність навчання значно підвищиться, якщо будуть задіяні обидві півкулі головного мозку одночасно. Інформація повинна надходити від різних органів почуттів: тактильних, слухових, зорових, так як робота одного аналізатора активізує роботу іншого. Як вказує В. Лабунська: «Не стільки частота впливу, скільки багатство і різноманітність стимулів ..., підкріплення їх яскравими емоціями, є вирішальними під час вироблення великої кількості необхідних для сприйняття і породження мовлення нейронних зв'язків, іноді званих умовними» [47, с. 52].

Дієвим є принцип навчання на малослівних мовних зразках. Багато авторів підкреслюють необхідність і важливість опори на рідну мову ДСДВ під час навчання ІМ: «При навчанні ІМ вміння і навички формуються в умовах існування у людини сформованої системи рідної мови [46, с. 52]. Рівень мовного розвитку на рідній мові визначає рівень мовного розвитку мовою іноземною. Для досягнення певного етапу володіння мовою ДСДВ повинна володіти відповідним рівнем сформованості центральної та периферичної нервової системи. Отже, неправомірно вимагати від ДСДВ з МП розгорнутого мовлення ІМ, особливо на початковому етапі вивчення.

На початковому етапі оволодіння ІМ «мовні механізми відрізняються рівнем функціонування», а також кількістю утримуваних в пам'яті одиниць і кількістю висунутих гіпотез [33, с. 18]. Початковий рівень функціонування механізмів на матеріалі ІМ ускладнюється патологічним механізмом мовоутворення на рідній мові. Слід розділяти патологічний механізм мовоутворення на рідній мові і початкові труднощі функціонування механізму мовоутворення ІМ. Якщо враховувати більш повільні в порівнянні з нормальною ДСДВ терміни оволодіння навичкою, що обумовлено особливостями протікання психічних процесів у дітей з ООП, виходить, що «цілеспрямоване формування цих механізмів засобами ІМ» також потребує великих часових затрат в порівнянні з нормальними ДСДВ.

«Навчальна діяльність кожної дитини ґрунтується на природних для неї, найбільш вправних особливостях, а не на пошуку способів стимулювання тих якостей, яких їй бракує» [45, с. 43].

У всьому різноманітті видів і форм порушень, як правило, найбільш поширеним проявом є порушення звуко-мовленнєвої сторони мови, яке може бути як самостійним дефектом, так і включеним в симптомокомплекс більш складного мовного дефекту. Порушення звуковимови ускладнюють оволодіння дітьми фонетичної системою мови. Зовні дефекти звуковимови можуть виражатися в одному з наступних варіантів:

- 1) повна відсутність у мові того чи іншого звука (у цих випадках звук просто пропускається, не вимовляється);
- 2) заміна одного звука мови іншим;
- 3) спотворена вимова звука;
- 4) змішання двох правильно вимовних звуків [50, с. 497].

Причина заміни звуків найчастіше полягає в недостатній сформованості фонематичного слуху або в його порушеннях, в результаті чого діти не чують різниці між звуком і його заміником. Подібні порушення називаються фонематичними, так як при цьому один звук замінюється іншим, внаслідок чого порушується сенс слова [44, с. 40]. Причиною спотвореної вимови звуків, як правило, є недостатня сформованість або порушення артикуляційної моторики. При цьому ДСДВ не можуть правильно виконувати рух органами артикуляційного апарату, в результаті чого звук спотворюється, вимовляється неточно. Подібні порушення називаються фонетичними, так як при цьому звук не замінюється іншим звуком з фонетичної системи даної мови, а звучить перекручено, хоча це не впливає на зміст слова. Досить часто зустрічаються випадки, коли у ДСДВ звуки однієї групи замінюються, а звуки іншої – спотворюються. Такі порушення називаються фонетико-фонематичним.

У процесі навчання англійської мови, необхідно здійснювати облік наявних у ДСДВ МП. Знання його типу дозволяє визначити особливості

роботи з навчання ІМ дітей даної категорії. При фонетичних порушеннях звуковимови більше уваги необхідно приділяти розвитку артикуляційного апарату, загальної та дрібної моторики. При фонематичних порушеннях основний акцент слід робити на розвитку мовного слуху і фонематичного слуху як одного з його компонентів. Найчастіше дитина не опановує правильною вимовою тих звуків ІМ, які більш складні за артикуляцією, тобто вимагають особливо диференційованих рухів мовних органів, або відсутні в рідній мові. Звуки, відсутні в рідній мові, як правило, замінюються фонемами рідної мови, схожими з необхідним звуком за артикуляційними або акустичними ознаками. Значні труднощі в оволодінні основами ІМ ДСДВ з МП обумовлені недостатньою сформованістю основних компонентів мовної системи (фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного), її просодичного та семантичного аспектів. У ДСДВ даної категорії спостерігаються труднощі у формуванні звукового аналізу та синтезу [44, с. 41]. Навчання ІМ дошкільників з вадами разом з підготовкою до шкільного навчання тісно пов'язані з корекційно-педагогічною роботою, що реалізує основний принцип спеціальної педагогіки – принцип корекційної спрямованості. У процесі розробки навчального матеріалу і методологічного інструментарію необхідно враховувати вікові, індивідуально-психологічні особливості дітей даної категорії, а також структуру наявного у них дефекту. Внаслідок того що проблема навчання ІМ дошкільників з порушеннями носить міждисциплінарний характер, процес навчання повинен здійснюватися в тісній взаємодії фахівців різних профілів (логопеда, викладача англійської мови, психолога, психоневролога), з урахуванням закономірностей формування системи рідної мови дитини, а також наявних труднощів в її оволодінні (порушення фонематичного слуху, лексико-граматичної системи тощо). Успішне оволодіння ДСДВ з МП англійської мови вимагає роботи з розвитку мовленнєвого і слухового аналізаторів. Тому у дітей необхідно розвивати фонематичний слух, тобто здатність розрізняти і відтворювати всі звуки мови, співвідносячи їх з фонетичною системою даної

мови; виробляти хорошу дикцію, тобто рухливість і диференційованість рухів органів артикуляційного апарату, які забезпечують чітку, якісну вимову кожного звуку окремо, а також слів і фраз в цілому; розвивати мовне дихання, тобто вміння виробляти короткий вдих і тривалий ротовий видих, що забезпечує тривалу і звучну вимову звуків мови, плавність і злитість вимови [54, с. 52].

Таким чином, основними напрямками корекційно-педагогічної роботи з навчання ІМ ДСДВ з МП є:

- розвиток лінгвістичних здібностей дошкільників з урахуванням їх вікових особливостей і структури дефекту;
- формування первинних навичок спілкування ІМ;
- корекція і розвиток звукомовленнєвої сторони мови;
- корекція і розвиток фонематичного сприйняття, в тому числі розширення рівня розуміння мови як рідної, так і ІМ;
- розвиток сенсомоторних функцій;
- формування кінестетичної основи рухів артикуляційного апарату, розвиток мимічної мускулатури;
- розвиток інтелектуальних функцій (вербально-логічного мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, орієнтування в просторі і в часі);
- розвиток емоційно-вольової сфери та ігрової діяльності;
- особистісний розвиток ДСДВ.

Навчання має будуватися в ігровій формі, так як гра є провідним видом діяльності в ДСДВ, з частою зміною діяльності, що сприяє запобіганню відволікання і зниження працездатності в результаті стомлюваності і порушення активної уваги в процесі заняття. При цьому активізуються процеси сприйняття, уваги і пам'яті. Розвиток ігрової задуми сприяє загальному розумовому розвитку ДСДВ. Це дозволяє припустити, що формування передумов до оволодіння ІМ у ДСДВ з МП сприяє як засвоєнню основ ІМ, так і вдосконалення загальної готовності до шкільного навчання.

Виходячи з особливостей предметної, ігрової та мовної діяльності ДСДВ, необхідно будувати навчання ІМ як навчальної діяльності – елементарного практичного спілкування ІМ за допомогою ігор, предметно-практичних дій, способів і прийомів елементарної навчальної діяльності (слухати, повторювати, відповідати, усвідомлювати мовні структури, вибудовуючи їх за допомогою кубиків, іграшок, картинок) [60, с. 4].

Об’ємна частка цих вправ у загальній структурі заняття з ІМ може бути різною в залежності від етапу навчання, рівня оволодіння дітьми фонетичною системою ІМ та складності дефекту підопічного. Таким чином, значимість проблеми навчання ІМ ДСДВ з МП зумовлює потребу в обліку структури дефекту, вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей даної групи в процесі розробки і реалізації педагогічного процесу, а також викликає необхідність пошуку основних напрямків педагогічної роботи, розробки та адаптації спеціальних освітніх програм з навчання ІМ для дітей даної категорії, що, у свою чергу, сприятиме запобіганню виникнення труднощів формування АКК у ДСДВ з МП. До розгляду цього питання переходимо в наступному підрозділі.

1.3. Аналіз труднощів формування англомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями

Ухвалення рішення про початок формування основ ІКК у дітей з ООП вимагає ґрунтовної відповіді на цілий ряд непростих питань: Чи варто навчати дітей з особливими потребами ІМ? Чи принесе вивчення ІМ користь такій дитині? Чи не зашкодить вивчення ІМ процесу засвоєння рідної мови? Зуміють особливі діти засвоїти ІМ у відповідності з програмою ЗДО?

Спробуємо дати відповіді на поставлені питання, використовуючи в якості аргументаційної бази положення, сформульовані за результатами

теоретичного аналізу окресленої проблеми, та власні концептуальні висновки за підсумками експериментально-дослідної роботи з даною категорією учнів.

У пошуках відповідей на поставлені питання ми проаналізували ті нечисленні роботи, які виконані вітчизняними та зарубіжними авторами, які свідчать про можливість навчання ІМ ДСДВ з МП та труднощі роботи з ними. При цьому потрібно уточнити, що у вищезазначених роботах мова йде про дефекти мови, що дозволяють дитині навчатися в умовах звичайного ЗДО.

У зв'язку з цим ми, слідом за іншими авторами (Л. Пащенко, Л. Митник, Л. Логінова) [63], стверджуємо, що ДСДВ з МП можна навчити англійської мови, але з урахуванням труднощів, мовних порушень та комунікативних можливостей учнів.

Так, Л. Пащенко розглядаються мовні порушення як фактор труднощів під час вивчення ІМ, які є причиною помилок в мові і на письмі. Авторкою розроблена система корекційно-педагогічної роботи з розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку на уроках англійської мови [63, с. 12].

Л. Митник була запропонована модель навчання читання та письма англійською мовою дітей з дислексією (часткове або повне порушення процесів читання), основою якої став творчо перероблений і адаптований для потреб даного контингенту учнів комплексний мультисенсорний метод Хіки, спочатку призначений для навчання англомовних дітей [63, с. 21].

Були й інші спроби дослідження можливостей оволодіння англійською мовою ДСДВ з МП. Автори зосередили свої дослідницькі інтереси на пошуку причин труднощів оволодіння ІМ ДСДВ з МП.

Л. Логінова, розробила діагностичний комплекс з виявлення причин неуспішності в оволодінні ІМ, а також комплекс вправ, спрямованих на корекцію труднощів, як для індивідуальних, так і для групових занять. Дослідниця зробила висновок про те, що обмежені мовні можливості, будучи причиною труднощів при оволодінні дитиною ІМ, зазвичай залишаються

невидимими для вчителя, оскільки до вступу до школи легкі мовні порушення дитини рідною мовою, як правило, скориговані [63, с. 35].

У свою чергу, в межах даного дослідження нами було проведено систематичне наукове спостереження за особливостями оволодіння АКК ДСДВ з МП, в результаті чого здійснено аналіз труднощів оволодіння ІМ такими дітьми. Наукове спостереження проводилося на базі Чернігівського ЗДО № 72. До експерименту було залучено групу, в якій наявні 6 дітей з МП. Дослідження тривало протягом вересня 2021 року. Упродовж зазначеного терміну ДСДВ було пройдено такі теми: «Давайте познайомимося», «Сім'я», «Іграшки» (була вивчена не повністю). Додатково подавався матеріал за темами «У мене в портфелі», «Їжа». Дошкільниками вивчалися питальні структури (напр.: «How old are you?», «Where are you from?», «Where is / he / she from?», «What is his / her name?», «How are you?»). Як результат, діти робили помилки у вживанні займенників «he», «she», «his», «he» множини і однини дієслова «to be». Багато дітей не запам'ятали слова «uncle», «aunt», «family», «like», «love». Діти погано опанували англійським рахунком. У мовленні дітей зустрічалися помилки, пов'язані з перестановками і заміною звуків, які впливали на розуміння змісту висловлювання («Я / am Nastia», «I fave got a pather», «What is is nay?»). При цьому, до кінця навчального року діти повністю засвоїли англійський алфавіт і придбали деякі елементарні технічні навички читання. Діти могли скласти розповідь про себе з 7-10 речень, відповісти на питання по пройдених темах. Діти допускали фонетичні помилки, пов'язані з індивідуальними особливостями артикуляції, але ці помилки не порушували сенс висловлювання. Іноді дитині потрібно 2-3 повтори, перш, ніж вона реагує на поставлене запитання. Однак цей недолік швидше пов'язаний з утрудненим сприйняттям, а не володінням матеріалом. Мовлення дітей ІМ мало репродуктивний, репродуктивно-продуктивний характер.

Беручи до уваги різноманіття труднощів під час оволодіння ІМ, з якими зустрічаються діти корекційних закладів освіти, в першу чергу слід

відзначити ті з них, які пов'язані з функціонуванням інтелекту, процесами пам'яті, уваги, мислення. Дитина зі слабким розвитком даних компонентів вважається малоздібною до вивчення ІМ [63, с. 40].

Ще одним фактором, що впливає на специфіку процесу формування основ іншомовної компетентності, є досвід оволодіння дитиною рідною мовою. Чим вищий і успішніший наявний комунікативний досвід дошкільника в рідній мові, тим більшими опорами може скористатися педагог в процесі навчання дитини ІМ. Нездатність до вивчення ІМ, на думку деяких дослідників, може бути обумовлена наявністю у дитини тих чи інших мовних порушень, що проявилися в ході оволодіння рідною мовою [63, с. 40].

Таким чином, по відношенню до ДСДВ з МП, актуальна проблема впливу мовного дефекту на особливості оволодіння і реалізації мовної діяльності ІМ. При цьому процес оволодіння мовною системою і мовною діяльністю ІМ є неоднаковим у ДСДВ з різними МП.

Для розуміння механізму того чи іншого дефекту важливо мати чітке уявлення про структуру іншомовної мовленнєвої діяльності в цілому. А для знаходження оптимальних шляхів формування основ ІКК у ДСДВ з МП і розробки відповідної системи вправ, необхідно враховувати порушену ланку в структурі мовної діяльності при кожному з видів порушень.

Різна структура дефекту вимагає спеціальних прийомів і вправ для подолання специфічних труднощів, пов'язаних з тим чи іншим порушенням. Отже, для того, щоб розробити адекватну методику навчання, необхідно розглянути основні види дефектів, їх особливості, оскільки основні прояви цих дефектів стають на перешкоді в процесі оволодіння дітьми ІМ. Наприклад, діти із сенсорною алалією відчують особливі труднощі під час сприйняття і розуміння мови [60, с. 10]. Тому під час навчання ІМ даної категорії дітей необхідно приділяти особливу увагу саме етапу сприйняття мови. Необхідною ланкою в процесі формування фонетичних, лексичних та

граматичних навичок є вправи, спрямовані на формування правильного фонематичного і смислового сприйняття ІМ.

Під час навчання дітей, які страждають дизартрією, крім труднощів, пов'язаних із загальним недорозвиненням мови і фонетико-фонематичним недорозвиненням, спеціальної уваги вимагає фонетичний аспект, моторна сторона вимови. Щоб у дитини виробилися міцні навички, тривалий час потрібне використання різноманітних форм і прийомів навчання. Для цього необхідний комплекс артикуляторних і артикуляційних вправ, спрямований на формування іншомовної вимови і ритміко-мелодійної сторони мовлення.

Необхідно дотримуватися також принципу обліку психофізіологічних і психолого-педагогічних особливостей. Мова дитини тісно взаємопов'язана з розвитком психічних процесів пам'яті, уваги, мислення, уяви. Під час системних порушень мовлення спостерігається вторинне порушення і інших вищих психічних функцій, що знижує пізнавальну діяльність дітей, ускладнює розвиток інтелекту, емоційно-вольової сфери, знижує здатність до навчання дітей [61, с. 32]. Для багатьох дітей характерне соматичне ослаблення. При цьому має місце також і патологічний стан центральної нервової системи: спостерігаються моторні, сенсорні, психопатологічні симптоми. Відомо, що різні немовні розлади можуть посилювати розлади мовні, і їх не можна не взяти до уваги під час навчання ІМ окресленої категорії дошкільників.

Для того щоб не виснажувати нервову систему ДСДВ і попередити їх перевтому, слід не тільки оптимально визначати навчальне та інтелектуальне навантаження, але і уникати занадто сильних емоцій (у тому числі, позитивних), оскільки це знижує здатність до засвоєння матеріалу. Ігрова активність на занятті повинна «дозуватися» і чергуватися з діяльністю, що вимагає самоконтролю. Самі «веселі» ігри слід планувати на заключну частину заняття. Крім того, якщо дитина замикається, не хоче говорити, це означає, що педагог вибрав неправильний підхід до учня. На перших етапах навчання оцінюватися повинен не результат, а прагнення дитини. А

раціонально підібрана система вправ, у свою чергу, має бути покликана запобігти виникненню можливих труднощів під час формування АКК у дошкільників з МП.

Висновки до розділу 1

У розділі детально розкрито поняття АКК та особливості її реалізації у ЗДО, здійснено теоретичний аналіз АКК в педагогічній літературі щодо передумов її формування у ДСДВ з МП. Окреслено основні навички та вміння, які мають бути сформовані під час формування АКК у ДСДВ з МП.

Встановлено, що ІКК дошкільників є цілісною інтегративною освітою, яку, можна визначити як кумулятивну «готовність і здатність» полілінгвальної і полікультурної особистості того, хто навчається, до ефективного здійснення іншомовного спілкування в умовах мультимедійно-опосередкованої міжкультурної комунікації, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію її учасників за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду.

Крім того, досліджено вплив психофізіологічних характеристик ДСДВ з МП на формування у них АКК. У зв'язку з цим укладено класифікацію дітей дошкільного віку з ООП з урахуванням певного у них порушення та відповідних форм роботи, які при цьому використовуються.

Оскільки предметом нашого дослідження є вивчення особливостей формування АКК у дітей з МП, то в межах нашого дослідження доцільно говорити про формування АКК саме у ДСДВ з МП, у зв'язку з чим було представлено класифікацію дітей з МП: ДСДВ з дислалією, ДСДВ з дистонією та афонією, ДСДВ з ринолалією, ДСДВ з дизартрією, ДСДВ з заїканням, ДСДВ з алалією, ДСДВ з афазією, ДСДВ з загальним недорозвитком мовлення, ДСДВ з дисграфією та дислексією. Це зумовлює необхідність укладання спеціальної системи вправ з урахуванням етапу навчання, рівня оволодіння дітьми різними аспектами ІМ та складності дефекту дитини. Тобто під час формування АКК у ДСДВ з МП необхідно

здійснити облік структури дефекту, вікових та індивідуально-психологічних особливостей ДСДВ з МП, пошук основних напрямків педагогічної роботи, розробку та адаптацію спеціальних освітніх програм з навчання ІМ таких дітей.

Аналіз труднощів формування АКК у ДСДВ з МП показав, що під час АКК ДСДВ зустрічаються з перепонами, які пов'язані з функціонуванням інтелекту, процесами пам'яті, уваги, мислення, досвідом оволодіння рідною мовою, труднощами викликаними суто особливістю їхнього діагнозу, а саме під час сприйняття, розуміння та відтворення мовлення.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Система вправ для формування англomовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями

Методика формування основ комунікативної компетентності у дітей з ООП повинна бути заснована на ряді принципів:

- принцип врахування особливостей патології;
- принцип обліку психофізіологічних і психолого-педагогічних особливостей дітей з ООП;
- принцип опори на сильні ланки психічної діяльності дітей з ООП;
- принцип навчання на малослівних мовленнєвих зразках;
- принцип обліку бінарної природи труднощів;
- принцип значної фонетичної апроксимації;
- принцип навчання граматичним іншомовним структурам через наочні семантичні опори;
- принцип поетапності формування розумових дій [52, с. 12].

При формуванні основ комунікативної компетентності у дітей з ООП слід уникати інтенсифікації процесу навчання. Навпаки, найбільшу результативність забезпечує неквапливий темп навчального процесу, репетитивного і дуплетного характеру вправ.

Цією реально досяжною метою навчання дітей з ООП є формування основ недосконалої комунікативної компетентності англійською мовою. Діти з обмеженими мовними можливостями цілком можуть опанувати основи недосконалої комунікативної компетентності англійською мовою в рамках пропедевтичного курсу тривалістю не менше одного року і обсягом від 60 до

90 годин. Оволодівши даними основами, діти за погодженням з батьками обирають варіант доучування англійської мови:

- а) індивідуально-групові заняття;
- б) самостійне продовження занять;
- в) комп'ютерно-підтримуване навчання і самонавчання;
- г) навчання в мовному середовищі;
- д) інший варіант доучування [52, с. 17].

Особливості засвоєння ІМ у дошкільному віці визначається, з одного боку, психофізіологічними властивостями дітей, а з іншого – вибором стратегії навчання, адаптованої до цих вікових особливостей та відбором змісту і методів навчання. При відборі методів, форм і прийомів слід враховувати особливості розвитку дітей дошкільного віку з особливими потребами та наступні критерії:

- комфортна, радісна від процесу пізнання атмосфера;
- цілісний розвиток особистості дитини;
- різноманітні методи, що враховують потреби дитини;
- використання теоретичних знань з логопедії та дефектології педагогом у практичній діяльності на заняттях англійської мови;
- ігрова організація навчання, що сприяє руховій активності дітей;
- акторські якості педагога, що сприяють перетворенню дітей в дійових осіб; при цьому діти відчують, що засвоєння ІМ більше пов'язано особисто з ними, з їх переживаннями;
- всі можливі форми взаємодії: індивідуальні, парні і групові [50, с. 498].

У рамках проведеної практичної частини дослідження встановлено, що реально допустимою метою початкового навчання англійської мови дітей з ООП є формування основ ІКК, що розуміється як здатність дітей з дітьми з ООП здійснювати спілкування за допомогою англійської мови на

елементарному комунікативному рівні з використанням обмежених мовних засобів. Компонентами основ ІКК, визначено такі:

- основи володіння слухо-вимовними навичками;
- основи володіння лексичними навичками на обмеженому словниковому тезаурусі;
- основи володіння граматичними навичками на обмеженій кількості граматичних явищ;
- основи володіння графікою англійської мови: від алфавіту до читання і письма окремих букв, складів, слів;
- володіння основами репродуктивного мовотворення англійською мовою.

Зазначена мета може бути досягнута за допомогою реалізації пропедевтичного курсу англійської мови тривалістю не менше одного навчального року і обсягом не менше 70 годин аудиторних занять. Після закінчення пропедевтичного курсу, опанувавши основи ІКК, діти самостійно обирають свій іншомовний освітній маршрут для продовження вивчення англійської мови.

У процесі навчання мовний дефект дітей значно впливає на характер навчального процесу з оволодіння основами комунікативної компетентності англійською мовою як на навчально-процедурному рівні (під час продукування і сприйняття ІМ немінучі мовні, поведінкові та комунікативні труднощі), так і на результативному рівні (ІКК дітей з ООП в будь-якому випадку характеризується різним ступенем недосконалості і складністю мовоутворення).

Істотним для теорії і практики навчання ІМ дітей з ООП видається той факт, що в чужомовній комунікативній компетентності мовні здібності не залишаються непорушними, а, навпаки, зазнають значного розвитку. Оволодіння дітей з ООП основами ІКК сприяє розвитку пізнавальної діяльності дошкільників, пам'яті, уваги, інших психічних функцій дітей, що в

значній мірі впливає на збережений інтелект дошкільників, дозволяє їм відчувати себе повноцінною людиною сучасного суспільства, здатною використовувати англійську мову для задоволення освітніх та інших потреб.

Специфічна характеристика розробленої методики навчання ІКК дітей з ООП, полягає в її бінарній природі, тобто одночасної спрямованості на формування всіх компонентів комунікативної компетентності, і розвиток (зміцнення) фонематичного слуху, пам'яті, уваги, мислення, сприйняття дітей з ООП. Бінарний характер методики вимагає неординарних типів вправ і завдань. Принципово новим засобом навчанням англійській мові дітей з ООП і засобом тренування фонематичного слуху виступають оригінальні, дуплетні прийоми навчання і серія вправ дуплетного характеру, які представляють собою синтез навчальних завдань англійською мовою, вправ і прийомів становлення фонематичного слуху.

Не менш істотним в методиці навчання основам ІКК дітей з ООП є регулярне використання різного роду опор як фактора взаємодії всіх рецепторів і аналізаторів, відмова від принципу усного випередження на користь одночасного освоєння мовного матеріалу від усного відпрацювання до закріплення під час читання та письма. Ігрові прийоми є ефективними в навчанні ІКК, оскільки дозволяють зняти психологічну напругу. Однак вони повинні чергуватися з іншими завданнями і вправами, щоб у дітей з ООП не склалося хибне уявлення про те, що ІМ можна оволодіти нібито між іншим, граючи.

Відповідно, до зазначеного вище у попередньому розділі, перш ніж укладати систему вправ щодо формування АКК у ДСДВ з МП, необхідно врахувати наступні фактори:

- 1) ступінь складності в залежності від особливостей ДСДВ з МП;
- 2) повільний темп виконання завдання;
- 3) вправи мають бути ігрового спрямування;
- 4) завдання мають бути трішки складніші, ніж ДСДВ з МП може виконати;

- 5) чіткі інструкції виконання;
- 6) врахування особливостей порушення;
- 7) матеріал має бути доступним та зрозумілим, відповідати вимогам Базового компонента дошкільної освіти.

Аналіз особливостей прояву порушень у процесі оволодіння дошкільниками англійською мовою дозволяє зробити висновок про необхідність введення у процес навчання спеціальних вправ, які поділяються на кілька груп:

- вправи на розвиток мовленнєвого аналізатора, спрямовані на поліпшення рухливості і диференційованості рухів органів артикуляційного апарату (динамічні і статичні);
- вправи на вдосконалення звуковимови;
- вправи на вдосконалення фонематичного сприйняття, фонематичного аналізу і синтезу;
- вправи, спрямовані на вдосконалення слухової уваги і пам'яті.

Найважливішим показником ефективності методики навчання ІКК є навчання з використанням комплексу вправ, що складається з п'яти груп вправ, кожна з яких спрямована на навчання відповідного компоненту основ комунікативної компетентності:

1. *Вправи, спрямовані на формування мовних компонентів основ ІКК.* Специфіка цих вправ пов'язана з особливістю роботи по формуванню слуховимовних навичок у дітей з ООП, а саме: постановка іншомовного звука і введення його в мову повинна проводитися одночасно з розвитком іншомовного звукового аналізу. У межах цієї категорії вправ використовуються:

- передартикуляційні вправи (за системою «слухо-зорово-мовленнєвих узагальнень» (В.К. Орфінська);
- вправи, спрямовані на впізнавання, розрізнення, виділення незнайомого звука;

- вправи, спрямовані на визначення порядку застосування звуків у слові;
- вправи, спрямовані на сприйняття мови оточуючих;
- вправи, спрямовані на диференціацію звуків, близьких за вимовою.

2) *Вправи для формування основ граматичних навичок.* Цей тип вправ спрямований на подолання труднощів під час практичного засвоєння граматики англійської мови дітьми з ООП, у тому числі порядку слів у реченні. Виконуючи вправи цієї групи, використовують різного виду наочні опори (наприклад, у вигляді жестів) задля того, щоб діти вчилися вимовляти слова у реченні усвідомлено, не змішували їх і не пропускали. Ці вправи спрямовані на визначення порядку слів у реченні.

3) *Вправи для формування основ лексичних навичок на обмеженому лексичному матеріалі.* Це стимулюючі вправи, спрямовані на запам'ятовування англійської лексики як немовного, так і умовно-мовного характеру. Вони звернені не просто на пасивне засвоєння матеріалу, а на активну розумову роботу з ним. Такі вправи допомагають дітям з ООП не тільки засвоїти англійську лексику, але також розвивають пам'ять і увагу.

4) *Вправи для формування основ письма та писемного мовлення.* Оскільки на етапі формування основ іншомовної компетентності мова ще не йде про писемне мовлення, а просто про вивчення букв, для поліпшення їх запам'ятовування, необхідна опора на всі рецептори: слуховий, візуальний, кінестетичний. Під час виконання цих вправ розвивається периферичне сприйняття, координація очей, впізнавання і диференціація символів, дрібна і загальна моторика; учні перестають плутати букви, більше уваги приділяють елементам букв, отже, перестають робити помилки, пов'язані з впізнавання і написанням букв з подібними елементами.

5) *Вправи для оволодіння основами говоріння.* Це умовно-мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток навичок діалогічного і монологічного мовлення. Вони носять стимулюючий характер і допомагають подолати характерний для дітей з ООП мовний негативізм.

Крім наведених вище елементів комплексу вправ, його окремим компонентом є *тренінг для розвитку і зміцнення фонематичного слуху дітей з МП*. З метою реалізації цього елемента були творчо перероблені і використані деякі з методичних прийомів, розроблених фахівцями в області методики навчання рідної мови дітей з ООП (Г.А. Каші, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спірова, Т.Б. Филичевої, Г.В. Чиркіна). Вправи тренінгу спрямовані не на корекцію мовного дефекту, а на адаптацію дитини з ООП до особливостей іншомовної артикуляції, що сприяє запобіганню типових помилок, що виникають унаслідок фонетико-фонематичного недорозвинення. У процесі тренінгу діти вчаться адекватно сприймати, розрізняти і впізнавати звуки англійської мови, визначати їх порядок в слові, і, відповідно, правильно вимовляти. Чим краще дитина вимовляє звук, тим краще вона його сприймає. Тому до тренінгу також включено вправи, спрямовані на оволодіння англійською артикуляцією. У процесі тренінгу дошкільники опановують основні види іншомовної інтонації. Саме в цьому проявляється дуплетним характер (подвійне призначення) розробленого комплексу вправ. Виконання вправ передбачає реалізацію одночасно двох цілей: формування одного з компонентів комунікативної компетентності і зміцнення фонематичного слуху.

Тренінг для розвитку і зміцнення фонематичного слуху дітей з МП включає в себе наступні вправи:

- вправи на розвиток слухового сприймання;
- вправи на розвиток фонематичного сприйняття;
- вправи на розвиток слухової пам'яті;
- вправи на розвиток зорового сприйняття;
- вправи на розвиток зорової пам'яті та уваги;
- вправу на розвиток уяви;
- вправи на розвиток емоційної сфери.

Отже, засвоєння предметного змісту здійснюється у процесі цілеспрямованої діяльності дітей, а саме в ході виконання ними комплексу

предметних і розумових дій, які ми розглядаємо як спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови.

Під час визначення методу навчання ІМ особливих дітей дошкільного віку ми беремо за основу властивості комунікативного фрагмента, запропонованого дітям, – цілісність звукового образу, смислову злитість, динамічну заданість. Методичним кредо має стати створення можливостей для занурення дітей в іншомовний мовленнєвий потік і умов для спостереження за мовними явищами та підведення дітей до самостійних відкриттів. Процес занурення дітей в іншомовний потік можна представити таким чином: звуки (порівняння звуків рідної та іноземної мов, постановка звуків – короткий – довгий голосний), склади (відкритий – закритий склад), слова (розкриття значення слова, сполучуваність, вживання), речення (мовленнєві зразки, мовні явища, діалогічні єдності), комунікативний фрагмент у мовному потоці.

Проте, варто пам'ятати, що дошкільники з порушеннями – це особлива категорія дітей, у яких спостерігаються відхилення в розвитку і суттєві мовні дефекти, які в значній мірі впливають на становлення психіки, але їх інтелектуальні та слухові здібності первинно можуть бути не порушені.

Формування ІКК дошкільників з особливими потребами (навіть в обмежених межах) – дуже трудомісткий процес, що протікає багатопланово і багатоаспектно, а комунікативна компетентність, яка виступає в якості кінцевого результату навчання ІМ, – явище складне, багатокомпонентне. Унаслідок патології діти відчувають значні труднощі під час оволодіння будь-якою мовою – як рідною, так і іноземною: з'являються труднощі у доборі слів, не завжди точно розуміється на слух звернена до них мова, є труднощі у складанні структури висловлювання і артикуляції, часто припускаються лексичні і граматичні помилки, їм властива малослівність, під час говоріння чужою для них мовою проявляються дефекти вимови, а також у спілкуванні особливих дітей спостерігаються характерні поведінкові і психологічні перешкоди, чітко виражене небажання говорити [74, с. 5].

Для різної структури мовного дефекту потрібно застосування спеціально підібраної технології та методики формування ІКК, що базуються на особливих прийомах і вправах та сприяють подоланню специфічних труднощів, які пов'язані з тими чи іншими порушеннями [74, с. 14].

У зв'язку з цим в методиці навчання ІМ необхідно оптимізувати існуючий корекційний інструментарій щодо формування іншомовної компетентності, розширити його за допомогою об'єднання з сучасними логопедичними технологіями, методами, прийомами, засобами з суміжних освітніх дисциплін. Така інтеграція допоможе підвищити результативність оволодіння іншомовними комунікативними навичками і ефективність формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами.

Отже, вважаємо, що однією з найбільш дієвих методик з формування ІКК на заняттях англійської мови з особливими дошкільниками є спеціальна технологія викладання, яка має бінарну природу і спрямована на одночасне формування всіх компонентів компетентності, заснована на використанні дуплетних прийомів навчання, неординарних серій завдань і вправ дуплетного характеру, застосування різного роду опор, ігрових прийомів.

Методична розробка, запропонована нами, повинна містити спеціальний комплекс вправ з формування основ АКК у дошкільників з особливими потребами, який підрозділяється на два блоки, серії та групи вправ.

Перший блок складається з серії завдань і вправ, дуплетних прийомів, спрямованих на формування:

– основ фонетичних слухо-вимовних навичок (класифікація слів за входятьими до них звуками: [b] – bin, big, Ben, а також вправи, спрямовані на впізнавання, розрізнення, виділення незнайомого звуку і на формування інтонаційної навички тощо);

– основ граматичних навичок (вправи з використанням графічних опор, що мають на увазі прослуховування фрази англійською мовою: «What

is your name?», визначення кількості слів у ній, складання графічного малюнка фрази за допомогою смужок паперу тощо);

– основ лексичних навичок на обмеженому мовному матеріалі (вправи на перерахування слів, предметів із зоровою опорою (a dog, a cat), прослуховування слів, перерахування їх у тому ж і зворотному порядку, прослуховування слів українською мовою (дідусь, бабуся), їх переклад в тому ж порядку по-англійськи (grandfather, grandmother,) тощо);

– основ письма та писемного мовлення (вправа «Садівник»: створення свого саду на аркуші паперу і прикраса його різними англійськими літерами (f, m, l і ін.) з подальшим їх прочитанням; вправа «Впізнай мене»: читання списків літер, надрукованих різними шрифтами тощо);

– основ говоріння (вправа «Мрійник»: фантазування вголос, наприклад «My name is Pam. I am ten. I have got ten dogs. тощо).

Другий блок складається з серії завдань і вправ, дуплетних прийомів, що сприяють формуванню:

– слухового, зорового і фонематичного сприйняття (виконання особливих дій при назві певного звуку, вираз мімікою (посміхнутися або насупитися) при вимові відповідних фраз «Smile», «Do not cry» тощо);

– слухової і зорової пам'яті (пошук на картинках названих предметів (a dog, a cat, a monkey та ін.); складання літери з різних частин, знаходження відмінностей і подібностей між літерами тощо);

– розвитку уваги, уяви, емоційної сфери (розфарбовування слова у відповідний колір («red», «white», «black»), вимова фрази «Hi! How are you?» відповідно до виразу обличчя на зображенні: сердито, сумно, весело тощо).

Здійснивши аналіз різноманітних вправ, які пропонуються для формування АКК у ДСДВ з МП, ми дійшли висновку, що, працюючи саме з цією групою дітей, необхідно виокремити такі вправи:

1. Вправи на формування фонетичних слухо-вимовних навичок: інтонаційні вправи, вправи на слухову диференціацію, передартикуляційні, артикуляційні, на слухове сприйняття та інші. Наприклад:

– Почуй звук. Плескай в долоні тоді, коли чуєш звук [b] серед наступних звуків: [h], [e], [ə], [b], [e], [ə], [d], [o], [l], [f], [o], [k], [s], [b], [o], [k], [s], [b], [o:], [l], [k], [æ], [t], [r], [æ], [t].

– Усміхнений звук. Посміхнися, коли чуєш звук [d] серед наступних звуків: [h], [e], [ə], [b], [e], [ə], [d], [o], [l], [f], [o], [k], [s], [b], [o], [k], [s], [b], [o:], [l], [k], [æ], [t], [r], [æ], [t].

– Назви звук. Прослухай слово та назви звуки, які ти чуєш:

Dall, ball, ship, car.

2. Вправи на формування граматичних навичок, тобто навчання учнів аналізувати структуру речення, його складові, граматично правильно будувати як питальні, так і стверджувальні речення. Наприклад:

– Прослухай фразу. Постарайся визначити кількість слів у ній. Назви перше слово. Назви останнє. Назви друге. Подумай, чи є в ній ще слова. Яке слово є ще? (Where are you from?).

– Прослухай невелике оповідання. Коли почуєш цю фразу, підними руку (Hi! My name is Nick. I am from Great Britain, from London. I am eleven. I have got a mother. Her name is Pam ...).

– Прослухай речення. Склади його графічний малюнок за допомогою цих смужок паперу (Where are you from?) (Вправа «Слуховий портрет»). Короткий прямокутник – двоскладове слово; квадрат – односкладове слово.

3. Вправи на формування лексичних навичок на обмеженому мовному матеріалі спрямовані на запам'ятовування ДСДВ з МП лексичних одиниць. Наприклад:

– Уважно розглянь картинки (предмети) (a cat, a dog, a monkey, a mouse), відвернися. Подумай, який предмет зник. Назви його англійською («A cat»).

– Уважно розглянь предмети, відвернися, перерахуй їх англійською (a horse, a camel, an elephant).

– Прослухай слова, які я буду перераховувати англійською (to run, to jump, to swim, to go).

– Перерахуйте їх у тому ж порядку (to run, to jump, to swim, to go).

– Перерахуйте їх у зворотному порядку (to go, to swim, to jump, to run).

– Перерахуйте їх українською (бігати, стрибати, плавати, ходити).

4. Вправи на розвиток умінь говоріння. Наприклад:

– Неіснуюча тварина. Намалюй неіснуючу тварину, назви її та назви кольори, які використав.

– Мій друг. Намалюй свого друга, назви його і'мя та його улюблену іграшку.

– Моя улюблена іграшка. Намалюй улюблену іграшку, назви її та опиши її.

Після застосування на заняттях з дошкільниками з особливими потребами даного комплексу вправ рівень розвитку іншомовної ІКК значно підвищується: скорочується кількість помилок у вимові; підвищується обсяг освоєних лексичних одиниць і граматичних явищ; збільшується обсяг монологічного висловлювання, ступінь зв'язності і логічності мовлення.

Такі вправи слід виконувати поетапно. Наприклад:

1. Прослухай фразу. Постарайся визначити кількість слів у ній. Назви перше слово. Назви останнє. Назви друге. Подумай, чи є в ній ще слова. Яке слово є ще? (Where do you live?)

2. Прослухай невелике оповідання. Коли почувеш цю фразу, підними руку (Hi! My name is Cris. I am from France, from Paris. I am ten. I have got a father. His name is Paul ...).

3. Прослухай речення. Склади його графічний малюнок за допомогою цих смужок паперу (Where are you from?) (короткий прямокутник – двоскладове слово; квадрат – односкладове слово).

При цьому не обов'язково виконання всіх перерахованих елементів вправи протягом одного заняття. Подібні вправи дуже ефективні на початковому етапі навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами. Вони також розвивають моторику і виразність рухів..

Оцінювання. На ранньому етапі навчання ми швидше констатуємо навчальні досягнення дитини, ніж їх оцінюємо. Найголовніше, щоб методи визначення навчальних досягнень дитини відповідали встановленим показникам вивчення індивідуальних особливостей дитини. В цьому випадку вивчаються не тільки успіхи дитини, а й сам навчальний процес: батькам представляється можливість стежити за розвитком емоційних, творчих, соціальних, когнітивних і мовних здібностей дитини; вчитель ІМ відображає це в своїй роботі та формулює навчальні цілі, диференціює відповідно свою подальшу діяльність в групі, що сприяє індивідуальному підходу до розвитку кожної дитини, вчиться відчувати своє просування і розвиває нові мотиви навчання; дитина вчиться оцінювати свої досягнення і успіхи інших дітей, вчиться застосовувати свої успіхи в якості допомоги іншим і в опануванні новими навчальними діями; батьки повинні отримувати інформацію про розвиток дитини, активно брати участь в житті навчальної групи, розмовляти з дитиною про заняття, створювати у будинку сприятливі умови для закріплення навчальних досягнень дитини і для розвитку її емоційних, творчих, соціальних якостей.

Наприклад, в результаті вивчення навчальних досягнень дитини повинна бути виявлена динаміка цілісного розвитку дитини – її виразні можливості, творчі, соціальні і мовні дії. Формальні мовні аспекти (скільки слів знає, наскільки правильно вимовляє та ін.) не є головними показниками навчальних досягнень дитини. До того ж необхідно, щоб успіхи відчувалися усіма учасниками освітнього процесу.

Ми прийшли до висновку, що під час оцінювання досягнень дитини бажано не вимагати, щоб всі діти з однаковим інтересом ставилися до занять і за певний термін просунулися в заданому напрямку – навчилися

взаємодіяти один з одним і педагогом, проявляли чуйність до музики, явищ природи, навчилися звертатися один до одного в ситуаціях спілкування, використовуючи слова і вирази, що вивчалися тощо. Пам'ятаючи положення психолінгвістів про «період мовчання» у дитини, ми не вимагаємо миттєвих результатів. Якщо умови для навчання різноманітні, то кожна дитина у своєму власному темпі знайде все, що відповідає її почуттям, уподобанням, інтересам. До речі, мовні помилки вважаються природнім фактом під час оволодіння дошкільниками нерідною мовою.

І все-таки питання про оцінювання навчальної діяльності дитини в групі, «тут і зараз» набуває на цьому віковому етапі (5-7 років) серйозного значення для подальшого розвитку особистості дитини. У цьому віці схвалення може бути виражене багатющою палітрою емоційно-оцінної лексики. Для американських дітей, наприклад, у словнику вчителя є більше 50 емоційно-оцінних слів і виразів. Можливо, звідси і чарівна впевненість, розкутість, привітність дорослих американців?

Необхідна також і об'єктивна критична оцінка результатів дитячої навчальної діяльності. Однак критична оцінка пов'язана з більшими психологічними труднощами – дошкільник болісно переносить критику. Як подолати цей бар'єр? Численні спостереження показують, що цілком достатньо розіграти на очах у дитини маленьку комедію за участю персонажа – іграшки, яка і дає всю необхідну критику. Цей нехитрий прийом дозволяє дітям побачити, з одного боку, наше доброзичливе і шанобливе ставлення до них, з іншого – почути ділові зауваження з приводу їх досягнень.

Інший спосіб оцінювання – обігрування недоліків дітей як негативних рис, властивих іншим персонажам – лялькам, зайцям тощо. Це вони – ляльки і зайці – кажуть невірно, тихо, невиразно, а діти, які відчувають ці недоліки, пояснюють, виправляють і ін. Ці прийоми не призводять до негайного виправлення всіх недоліків. Однак вони дозволяють дітям ніби з боку побачити небажані форми поведінки, невірне вживання тих або інших мовних кліше або діалогічних єдностей, фальшиву вимову звуків. Педагог

спільно з дітьми намагається обміркувати, обговорити, як слід діяти в подібних ситуаціях, і поступово освоїти потрібні форми.

Ми ж виходимо з освітньо-розвивальних цілей раннього навчання ІМ дошкільників з ООП і пропонуємо наступну схему оцінювання навчальних досягнень дитини:

1. Що діти придбали в мовному плані?
2. Як змінилася їх комунікативна поведінка?
3. Завдяки чому змінилося їх міжкультурне бачення?
4. З чого складається внесок в загальний розвиток дитини?
5. Якими способами навчальної діяльності оволоділи діти?

Після закінчення навчання в ЗДО дитина має наступні досягнення:

1. Мовні здобутки:

– використовує свої емоційні, творчі, соціальні, когнітивні і мовні здібності для мовної взаємодії з педагогом та іншими дітьми. Це означає, що дитина в стані розуміти прості повідомлення в рамках опрацьованих простих автентичних матеріалів;

– розуміє незнайомі слова і вирази з опорою на зорову і рухову наочність, жести, міміку та ін.;

– відрізняє іноземну мову від рідної;

– утримує в пам'яті мовні ланцюжки різної довжини (від окремих слів і діалогічних єдностей до віршів, текстів пісень і текстів, пальчикових ігор);

– встановлює і підтримує контакт з партнером по спілкуванню (вітається, відповідає на вітання, дякує, називає себе, спонукає до дії, висловлює бажання щось робити);

– відповідає на питання:

1) про себе (ім'я, вік, про своїх улюблених заняттях), друга, сім'ю;

2) про предмет: назва, якість (колір, розмір тощо);

3) про тварину: назва, його характеристика (велике, маленьке, його «мова» (які звуки видає), добре, зле тощо);

– робить елементарне повідомлення (2-3 фрази) про себе, членів сім'ї, друга, тварину.

2. Сприйняття іноземної та рідної культури:

– відчуває рідну і «чужу» культуру;
 – розрізняє в рідному іншомовне, в іншомовному рідне (порівнює слова, звуки, атрибути свят);

– іншомовне сприймає як іншомовне (мовний етикет ІМ);

– долає боязкість і страх перед зустріччю з іншомовним;

– відкрита для сприйняття інших культур.

3. Оволодіння навчальними діями («вчиться вчитися»):

– користується різними навчальними та комунікативними способами взаємодії (навчальні способи – так звана мнемотехніка – дитина вчиться демонструвати знання іншомовних слів за допомогою картинок, іграшок; вибудовувати прості граматичні структури за допомогою кубиків та інших будівельних матеріалів; зображати поведки і голоси звіряток; користуватися голосовими модуляціями, мімікою, жестами; виконувати завдання в малюнках, аплікаціях);

– використовує деякі прийоми комунікації: запитує і перепитує, просить повторити педагога і дітей у групі;

– з контексту дізнається слова і вирази і користується компенсаторними способами комунікації (жестами, мімікою, грою пальчиками тощо) для повного розуміння і заміни вербальних висловлювань.

Отже, у сучасній методиці навчання ІМ спеціальна увага повинна приділятися питанню необхідності формування АКК дошкільників з особливими потребами. Так, слід з самого початку визначити мету навчання англійської мови даної категорії дітей. Далі необхідно розробити ефективні прийоми навчання і вправи для навчання англійської мови особливих дошкільників, так як наявні в загальній методиці навчання ІМ і освітній

практиці прийоми, способи і вправи, виявляються неефективними для навчання даної категорії дітей.

2.2. Діагностика рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями

З метою діагностики рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП нами було проведено експериментальне дослідження.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Чернігівського ЗДО № 72. До експерименту було залучено групу, в якій наявні 6 дітей з МП. Дослідження тривало протягом вересня 2021 року. Упродовж зазначеного терміну нами було проведено *наукове спостереження* за особливостями оволодіння АКК ДСДВ з МП, в результаті чого здійснено аналіз труднощів оволодіння ІМ такими дітьми, наведений у підрозділі 1.3. Крім того, у межах експериментального дослідження нами було проведено *констатувальний експеримент*, метою якого було визначити рівень сформованості АКК у ДСДВ з МП.

Для визначення рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП було розроблено критерії оцінювання рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП, які представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критерії оцінювання рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП

Критерії	Характеристика рівнів			
	Початковий	Середній	Достатній	Високий
	0 балів	1 бал	2 бали	3 бали
Сформованість фонетичних слухо-вимовних навичок	Часткове сприймання на слух звуків, відсутність вміння диференціювати звуки, наявність неправильна вимова звуків та інтонації, слухання іншомовних творів без відтворення	Сприймання на слух звуків, з допомогою диференціація, часткові навички інтонації, вимова звуків після багаторазового повторення, часткове повторення іншомовних творів	Сприймання на слух звуків, часткова диференціація звуки, самостійність у вимові звуки, відтворення почуті іншомовні твори	Здатність на слух сприймати та диференціювати різні звуки, наявність інтонаційної навички, здатність правильно вимовляти звуки, відтворювати почуті іншомовні твори
Сформованість граматичних навичок	Складність з визначенням кількості слів після прослуховування фрази, не здатність скласти графічний малюнок фрази, граматично правильно поєднувати слова у словосполучення та речення	Спроби визначити кількості слів у ній, скласти графічний малюнок фрази з допомогою, спроби поєднувати слова у словосполучення	Правильне визначення у почутій фразі кількості слів у ній, складання графічного малюнка фрази з незначною допомогою, поєднує слова у словосполучення чи речення	Здатність після прослуховування фрази визначити кількості слів у ній, скласти графічний малюнок фрази, граматично правильно поєднувати слова у словосполучення чи речення
Сформованість лексичних навичок на обмеженому мовному матеріалі	Повторення назви зображення за кимось, не здатність відтворити почуті слова в правильному порядку, труднощі з перекладом слів, не здатність застосовувати	Часткова здатність перераховувати слова, предмети із зоровою опорою, після прослуховування слів повторення лише деяких з них, переклад лише кількох почутих слів, не здатність	Часткове називання слів із зоровою опорою, назва переважної більшості почутих слів, переклад переважної більшості почутих слів, застосування знайомих лексичних	Здатність називати слова, предмети із зоровою опорою, прослуховувати слова, перераховувати їх у тому ж і зворотному порядку, прослуховувати слова українською

	лексичні одиниці в певній ситуації	застосовувати лексичні одиниці в певній ситуації	одиниць	мовою та їх переклад в тому ж порядку англійською, ситуативно спрямовано застосовувати лексичні одиниці
Сформованість умінь говоріння	Не здатність будувати власні висловлювання, повторення чужого мовлення, відмова брати участь у діалогах	З допомогою побудова висловлювань, оформлення власного мовлення з допомогою, пасивна участь у діалогах	Здатність будувати прості речення, оформлення власного мовлення з помилками, часткова участь у діалогах	Здатність фантазувати вголос, будувати речення, правильно оформлювати власне мовлення, брати участь у діалогах

Відповідно до поданих вище критеріїв сформованості АКК у ДСДВ з МП, виконуючи завдання зрізу констатувального етапу експериментального дослідження ДСДВ могли набрати 12 балів, що вказує на високий, 8 балів – достатній, 4 бали – середній, а 0 балів – початковий рівень сформованості АКК у ДСДВ.

Констатувальний експеримент здійснювався на основі наступних вправ: «Почуй звук», «Твоє ім'я», «Хто я?», «Мій друг».

Під час виконання вправи «Почуй звук» дітям потрібно було плескати в долоні тоді, коли вони чули звук [b] серед наступних звуків: [h], [e], [ə], [b], [e], [ə], [d], [o], [l], [f], [o], [k], [s], [b], [o], [k], [s], [b], [o:], [l], [k], [æ], [t], [r], [æ], [t].

Під час виконання вправи «Твоє ім'я» потрібно було прослухати фразу англійською мовою «What is your name?», визначити кількість слів у ній та скласти графічний малюнок фрази за допомогою смужок паперу.

Під час виконання вправи «Хто я?» необхідно було подивитися на малюнок та назвати хто на ньому зображений.

Для виконання вправи «Мій друг» необхідно було мати аркуш паперу, на якому ДСДВ з МП потрібно було намалювати друга та скласти речення типу «She is Ann».

Аналіз результатів виконання завдань зрізу показав, що високого рівня сформованості АКК не досягла жодна ДСДВ з МП, у 16,67% – достатній рівень, у 50% – середній рівень, у 33,33% – початковий рівень сформованості АКК. Співвідношення рівнів сформованості АКК у ДСДВ з МП представлено на рис. 1.

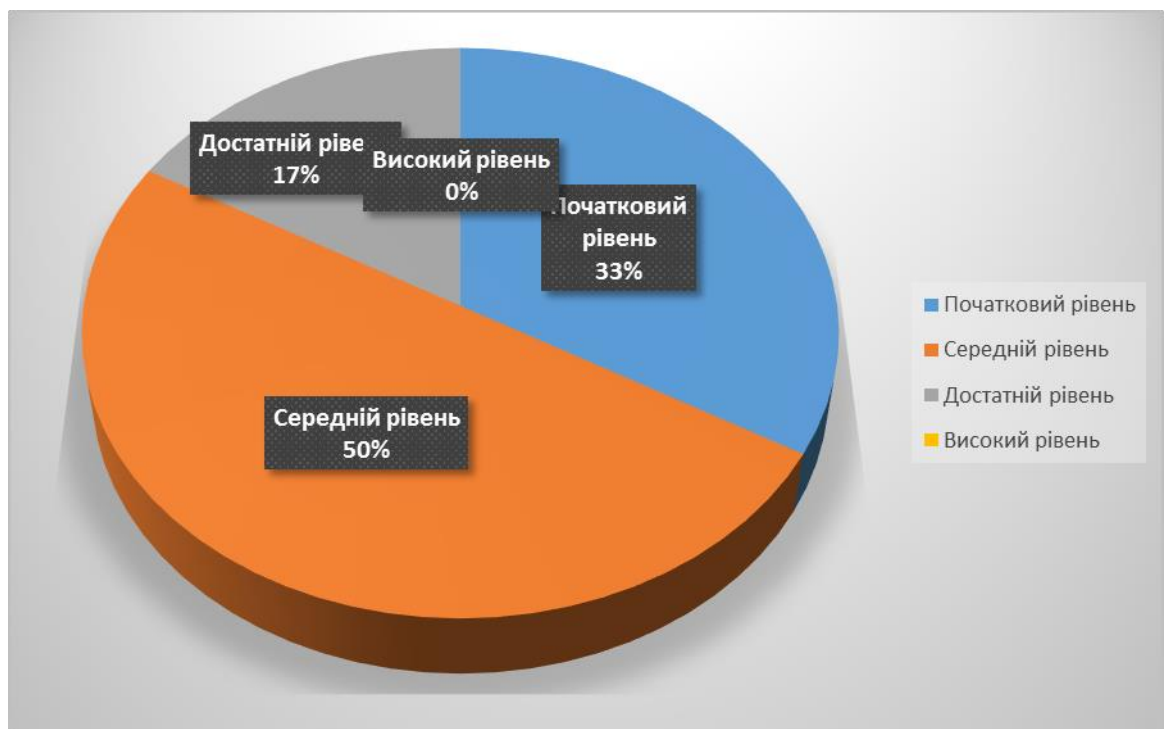


Рис. 1. Рівні сформованості АКК у ДСДВ з МП на етапі констатувального зрізу

Отже, можемо зробити висновок, що ДСДВ з МП володіють певним рівнем сформованості АКК, але здебільшого на середньому рівні. Дошкільники під час виконання завдань зрізу намагалися проявляти активність, проте все ж зустрічалися з труднощами, які вплинули на результати виконання завдань констатувального етапу експерименту.

2.3. Методичні рекомендації щодо формування англомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями

Формулюючи методичні рекомендації щодо формування АКК у ДСДВ з МП, вважаємо за доцільне стверджувати, що основними напрямками корекційно-педагогічної роботи з навчання ІМ дошкільників, що мають ООП мають бути розвиток лінгвістичних здібностей дошкільнят з урахуванням їх вікових особливостей і структури дефекту; формування у дітей первинних навичок спілкування ІМ; корекція і розвиток звукомовленнєвої сторони мови; корекція і розвиток фонематичного сприйняття, в тому числі розширення рівня розуміння мови як рідної, так і ІМ; розвиток сенсомоторних функцій; формування кінестетичної основи рухів артикуляційного апарату, розвиток мимічної мускулатури; розвиток інтелектуальних функцій (вербально-логічного мислення, пам'яті, уяви, сприйняття, уваги, орієнтування в просторі і в часі); розвиток емоційно-вольової сфери та ігрової діяльності дошкільнят; особистісний розвиток дитини.

Дуже важливою частиною роботи з розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з ООП є «пальчикові ігри», *finger games* або *tickle games*. Ігри можна проводити як на заняттях, так і вдома. Вони цікаві і сприяють розвитку мовлення, творчої діяльності. Рухи пальців рук і кистей мають особливу розвиваючу дію. Виконуючи пальчикові вправи, можна допомогти дитині розслабитися, так як прості рухи рук прибирають напругу, знімають загальну розумову і фізичну втому. Завдяки розвитку пальців формується проєкція «схеми людського тіла», а мовні реакції знаходяться в прямій залежності від натренованості пальців.

Формування усного мовлення дитини починається тоді, коли рухи пальців рук досягають достатньої точності. Коли дитина виробляє ритмічні рухи пальцями, у неї різко посилюється узгоджена діяльність лобних

(рухова мовна зона) і скроневих (сенсорна зона) відділів мозку, тобто мовні області формуються під впливом кінетичних імпульсів, що надходять від пальців рук. Зазвичай дитина, що має високий рівень розвитку дрібної моторики, вміє логічно міркувати, у неї досить розвинені пам'ять, увага, зв'язне мовлення.

Що відбувається, коли дитина займається пальчиковою гімнастикою?

1. Виконання вправ і ритмічних рухів пальцями індуктивно призводить до порушення в мовних центрах головного мозку і різкого посилення узгодженої діяльності мовних зон, що, в кінцевому підсумку, стимулює розвиток мови.

2. Ігри з пальчиками створюють сприятливий емоційний фон, розвивають вміння наслідувати дорослому, вчать вслухатися і розуміти зміст мовлення, підвищують мовну активність дитини.

3. Малюк вчиться концентрувати свою увагу і правильно її розподіляти.

4. Якщо дитина буде виконувати вправи, супроводжуючи їх короткими віршованими рядками, то її мовлення стане більш чітким, ритмічним, яскравим, і посилиться контроль за виконуваними рухами.

5. Розвивається пам'ять дитини, так як вона вчиться запам'ятовувати певні положення рук і послідовність рухів.

6. У дитини розвивається уява і фантазія. Оволодівши багатьма вправами, вона зможе «розповідати руками» цілі історії.

7. У результаті виконання пальчикових вправ кисті рук і пальці набудуть сили, хорошої рухливості і гнучкості, а це надалі полегшить оволодіння навичкою письма.

Пальчикові ігри дають можливість дорослим грати з дітьми, радувати їх і, разом з тим поліпшити мовлення і дрібну моторику. Завдяки таким іграм дитина отримує різноманітні сенсорні враження, у неї розвивається увага і здатність зосереджуватися. Такі ігри формують добрі взаємовідносини між дітьми, а також між дорослим і дитиною.

Пальчикові ігри – це інсценування яких-небудь римованих історій, казок за допомогою пальців, вони є дуже важливою частиною роботи з розвитку комунікативних навичок. Ігри ці дуже емоційні, захоплюючі. Вони сприяють розвитку мовлення, творчої діяльності. «Пальчикові ігри» як би відображають реальність навколишнього світу – предмети, тварин, людей, їх діяльність, явища природи. В ході цих ігор діти, повторюючи рухи дорослих, активізують моторику рук. Тим самим виробляється спритність, вміння керувати своїми рухами, концентрувати увагу на одному виді діяльності.

Перед виконанням вправи, необхідно пояснити, як вона виконується, показати позу пальців і кисті.

Завжди починати пальчикові ігри треба з розминки пальців: згинання та розгинання. Можна використовувати для цієї вправи гумові іграшки з пицалками. Вимовляти тексти пальчикових ігор дорослий повинен максимально виразно: то підвищуючи, то знижуючи голос, роблячи паузи, підкреслюючи окремі слова, а рухи виконувати синхронно з текстом або в паузах. Малюкам іноді важко промовляти текст, їм достатньо виконувати рухи разом з дорослим або з його допомогою. Для деяких ігор можна надягати на пальчики паперові ковпачки чи малювати на подушечках пальців очі і рот, використовувати спеціальні пальчикові ляльки. Приклади пальчикових ігор для формування АКК у ДСДВ з МП наведено у Додатку Б.

Отже, пальчикові ігри спонукають дітей з ООП до творчості, і в тому випадку, коли дитина придумує до текстів свої, нехай навіть не дуже вдалі рухи, її слід хвалити і, якщо можливо, показати її творчі досягнення. У Додатку Б наведено приклади пальчикових ігор, які можуть бути використані на заняттях з англійської мови з дітьми дошкільного віку з ООП.

Діяльність вчителя-вихователя повинна бути спрямована на навчання ДСДВ вимовляти слова в реченні усвідомлено, не змішуючи їх і не пропускаючи. Це сприяє формуванню знання основних синтаксичних

конструкцій, що допомагає в подальшому уникати таких помилок як злиття двох слів в одне, не порушувати послідовність слів у реченні.

Слухання є невід'ємною частиною заняття. Дошкільнику може пропонуватися прослухати фразу, порахувати кількість слів у ній, вимовити слова по порядку. Потім необхідно назвати перше слово, третє, друге, четверте. Виконання подібних вправ спочатку дається дітям з труднощами. Діти, які ще не вміють читати англійською мовою, можуть побачити порядок слів у реченні, визначити місце слова в реченні. В якості опори діти також можуть використовувати свої пальці. Можна давати дітям завдання на виділення на слух з тексту певних слів або навіть речень. Задане слово або речення повинне бути знайоме.

Графічна опора у вигляді смужок паперу є необхідною під час виділення на слух з тексту певних слів. Для позначення односкладового слова використовується квадратик, двоскладового – короткий прямокутник тощо. За їх допомогою проводяться графічні диктанти.

Варто також пам'ятати, що вправи повинні бути не просто на пасивне засвоєння матеріалу, а на активну розумову роботу з ним. Вони не тільки допомагають засвоїти англійську лексику, але також розвивають пам'ять і увагу.

Для того, щоб чергувати види діяльності і тим самим забезпечувати продуктивну роботу дошкільників протягом всього заняття, необхідно здійснювати діяльність, яка пов'язана як з активним інтелектуальним навантаженням, так і спрямована на мимовільне засвоєння матеріалу.

Оскільки слова в нашій пам'яті об'єднуються за смисловим принципом, це дозволяє будувати семантичні поля разом з дітьми. Для цього необхідно завести словники-альбоми, в які збираються слова, які відповідають різним темам. Словник цей будується за системою концентричних кіл або концентрів (Ковшиков, 2006).

Кожна операція спочатку відпрацьовується за допомогою немовних вправ, виконання яких забезпечує можливість виконання умовно-мовленнєвих вправ, тобто здійснення цілісного висловлювання ІМ.

Пам'ять дітей з ООП, як правило, короткочасна, сприйняття порушено, тому пропонована нами діяльність повинна мати повторювальний характер. Вона має бути побудована відповідно до визначеної структури, що забезпечує варіювання ситуації. Тобто технології підбираються і дозуються залежно від результативності, яка у кожної дитини з ООП досить індивідуальна. Послідовність виконання завдань може змінюватися в залежності від цілей на кожному етапі навчання дітей.

Для того, щоб усунути труднощі вимови, необхідно стимулювати мимовільне наслідувальне мовлення, яке згодом стає довільним. Це дасть можливість дошкільникам «побачити» звук, усвідомити як він «виглядає», навчитися відрізнити його від інших за зовнішніми ознаками, навчитися «зображати» цей звук не підключаючи голосові зв'язки і лише потім приступати безпосередньо до виконання запропонованих артикуляторних вправ для тренування певного звуку. Таким чином, нами здійснено спробу сформувати у дошкільників систему «слухо-зорово-вимовних узагальнень».

Знакнення бар'єру під час імітації англійських звуків, можливо за допомогою промовляння звуку і показу його, тобто діти прислухаються до голосу вчителя, намагаються стежити за своєю мовою.

При сенсорній алалії, для якої характерно розлад слухової диференціації близьких звуків, пріоритетним є формування навички слухової диференціації. Тому необхідно спиратися на зоровий аналізатор, щоб розвинути здатність до слухової диференціації звуків мови за допомогою фонематичного аналізу. Діти із сенсорною алалією, для яких характерне розлад смислової сторони мови, потребують графічної підтримки.

Перерахуємо методи і форми роботи з особливими дошкільнятами, які активно використовуються в роботі під час вивчення ІМ: ігри-змагання, ігри-драматизації, рухливі ігри, творчі ігри, ігри-інсценівки, сюжетно-рольові

ігри, бесіди, інсценівки, вільне і тематичне малювання, читання художніх творів і обговорення віршів; імпровізація; розповіді дітей; міні-конкурси, вікторини тощо. Діти мають можливість займатися будь-якою діяльністю в присутності однолітків. Досвід такого вільного контактування сприяє взаємодії в ситуації, коли кілька дітей виконують одну і ту ж роботу (малюють, роблять вироби, грають). Слід зазначити, що найбільшу цінність має, перш за все, гра-імпровізація за мотивами казки. Саме в ній діти проявляють самостійність найповніше. Дітям подобається багаторазово повертатися до одних і тих же текстів, особливо якщо з'являються нові елементи костюма, декорації, іграшки. Це сприяє хорошему запам'ятовуванню діалога.

Для успішного запам'ятовування англійського алфавіту, крім вправ, запропонованих в підручнику і робочого зошита, радимо використовувати спеціально розроблені додаткові вправи, типу: «Хованки», «Правильна буква», «Знайди букву», «В печері троля», «Різнобарвний диктант», «Вгадай букву», «Грамотний слон». Реалізація різних видів запам'ятовування не тільки значно полегшить процес засвоєння букв, (відповідно, і звуків), але також підвищить мотивацію дітей, завдання будуть виконуватися ними із задоволенням.

Оскільки діти з ООП часом не звертають увагу на, здавалося б, очевидні речі, їх увага повинна залучатися до того, що написи англійською мовою в повсякденному житті зустрічаються всюди. Діти з радістю впізнаватимуть знову вивчені букви на своєму одязі, на рекламних вивісках по дорозі додому, в журналах тощо. Таким чином, інформація, отримана на занятті, мимоволі «спливатиме» в їхній свідомості і в інший час.

На даному етапі вивчення літер алфавіту радимо поєднувати з постановкою вимови і звуковим аналізом. Для цього потрібно розробити спеціальні вправи, спрямовані на формування фонематичного слуху. Надалі вони складатимуть основу тренінгу слухового і фонематичного сприйняття. В процесі виконання цих вправ діти вчать зосереджувати увагу на тому, що

вони чують, точніше сприймати на слух необхідну інформацію, виділяти суттєві деталі.

Під час семантизації нової лексики радимо використовувати принцип опори на сильні ланки психічної діяльності для того, щоб зробити весь лексичний матеріал максимально наочним. Увагу дітей в першу чергу приваблює ігрова ситуація. Для того, щоб активізувати запам'ятовування іншомовного матеріалу варто розробити і застосовувати вправи, спрямовані на активну розумову роботу з новим матеріалом (вправи «Що зникло?», «Що ти бачив?», «Запам'ятав? – Повтори»). Активне застосування вправ, що вимагають значного інтелектуального навантаження, швидко стомлює дітей, тому такі вправи радимо супроводжувати ігровими елементами. Цей прийом забезпечить зміну діяльності і, таким чином, збільшить працездатність дітей на занятті.

Діти набагато краще запам'ятають новий матеріал, коли він опиниться особисто або емоційно значущим, навіть якщо слово або фраза на перший погляд є досить складною. Так, наприклад, дитина, яка довго не могла запам'ятати послідовність звуків в односкладових словах («cats» - «talks»), змогла практично відразу правильно відтворити англійський аналог свого імені Anastasia.

Для того, щоб уникнути труднощів, пов'язаних із запам'ятовуванням нової граматичної конструкції, ми радимо вводити її на знайомому лексичному матеріалі. Надалі ця структура заповнюватиметься новою лексикою. Радимо намагатися представити новий граматичний матеріал максимально наочно і конкретно, за допомогою прикладів з рідної мови, що несе в собі недотримання того правила («У мене є два альбом»). Коли діти робили помилки у вживанні якогось правила, ми використовували в якості опори кумедні умовні знаки або наочні опори. Істотну допомогу надала опора на умовний знак при запам'ятовуванні нової конструкції, коли кожне слово позначалося будь-яким жестом. При цьому діти свідомо вимовляли кожне слово, не змішували і не «ковтали» частини речення. У міру

запам'ятовування конструкції, необхідність використання опор відпадала (вправи «Мова жестів», «Говорить і показує»).

Значну користь в процесі навчання дітей з ООП можуть надати індивідуальні заняття, оскільки діти з діагнозами сенсорна алалія, моторна алалія і дизартрія потребують додаткового тренування фонематичного і смислового сприйняття, а також артикуляції. Діти з сенсорною формою алалії легше сприйматимуть новий матеріал на індивідуальних заняттях, в тихій, спокійній обстановці, коли не буде відволікаючих чинників. Діти з моторною алалією матимуть можливість «виговоритися», коли ніхто їх не квапить. Матеріал, освоєний індивідуально, повинен закріплюватися на групових заняттях.

Щодня необхідно приділяти по 10-15 хвилин занять, на яких дитина буде говорити ІМ. Під час занять робити перерви для рухливих ігор, малювання або ліплення. Головне, щоб всі ігри були пов'язані з освоєнням нової мови.

Необхідно включати в навчання додаткові заняття, що містять перегляди відео або розповідання казок.

Варто просто розмовляти з дитиною ІМ, обговорювати прості, зрозумілі для неї речі, вчити висловлювати свою думку, використовуючи доступний для неї мовний матеріал.

Можна чергувати заняття в групі з заняттями на природі. Найкращою формою навчання дітей ІМ є гра, яка дозволяє активізувати не тільки мовленнєву діяльність, але і зробити процес навчання більш інтенсивним і цікавим. Крім того, гра – це природний шлях пізнання навколишнього світу в даному віці, найбільш природна активність, вид діяльності. До того ж гра допомагає вирішити ще дві складності, які виникають в процесі вивчення ІМ – необхідність багаторазового повторення матеріалу, що вивчається і необхідність створення умовно-комунікативних ситуацій, що дозволяють формувати комунікативну компетентність дітей. Саме у процесі гри дітям найлегше вчитися ставити питання і відповідати на них, формулювати запит,

вчитися передавати інформацію, висловлювати свої емоції, свою думку тощо. Тому основним умінням вихователя з ІМ, який хоче працювати з дітьми дошкільного віку є вміння створювати ситуації з елементом невідомого, наприклад, за допомогою загадок, пошуку і знаходження різних предметів і зацікавити цим дітей. Можна пофантазувати, спираючись на життєвий досвід дітей (що було б, якби ми зараз потрапили в країну іграшок, в зоопарк, в казку тощо), Запропонувати дітям зіграти роль будь-якого персонажа з підручника або з знайомих для них казок. Діти в цьому віці дуже податливі і якщо зуміти знайти з ними спільну мову, зацікавити їх, постійно підтримувати їх мотивацію (через підтримку інтересу), то результати можуть бути дуже вражаючими.

Крім того, доцільно проводити тренінг слухового і фонематичного сприйняття іншомовного мовлення дошкільниками з МП, який складатиметься з мовних рецептивних і репродуктивних вправ, спрямованих на розвиток фонематичного слуху і фонематичного аналізу, поелементного відтворення, конструювання, трансформації слів і речень. Хоча ці вправи в першу чергу призначені для дітей з дизартрією і алалією, вони виявляються корисними і для дітей з затримкою психічного розвитку, викликаними іншими порушеннями мови.

А також використовувати вправи, спрямовані на запам'ятовування англійської лексики, як некомунікативного, так і умовно-комунікативного характеру. Ці вправи мають бути звернені не просто на пасивне засвоєння матеріалу, а на активну розумову роботу з ним. Вони не тільки допомагають дітям з ООП засвоїти англійську лексику, але також сприяють розвитку пам'яті та уваги. Умовно-комунікативні вправи, спрямовані на розвиток навичок діалогічного і монологічного мовлення носять стимулюючий характер і допомагають подолати характерний для дітей мовний негативізм.

У свою чергу, вправи, спрямовані на запам'ятовування букв англійського алфавіту, носять немовних характер, проте враховують природу труднощів, з якими зустрічаються діти з ООП у процесі засвоєння

англійського алфавіту. Немовні вправи мають особливе значення під час навчання дітей з ООП. Прийоми, які використовуються в роботі під час формування іншомовних слухо-вимовних навичок, виявляються недостатніми для формування і точної диференціації фонематичних уявлень у дітей з ООП. Для дітей з нормально розвиненим мовленням робота над іншомовною вимовою служить основою розвитку мовленнєвої діяльності і здійснюється імітативним і аналітико-імітативним шляхом на основі словосполучень і типових фраз, тобто одиниць, більших, ніж слова. Відповідно до принципу ґрунтовності і принципу програмування під час формування психічних функцій, кожна з операцій складної для дитини мовленнєвої діяльності ІМ виноситься в зовнішній план, відпрацьовується ізольовано, доводиться до автоматизму, потім забезпечується інтеграція окремих операцій в єдину програму діяльності.

Оскільки пам'ять дітей з ООП, як правило, короткочасна, сприйняття порушено, тому пропоновані нами вправи мають репетитивний характер. Вони збудовані відповідно до визначеної структури, що забезпечує варіювання ситуації. Вправи добираються і дозуються залежно від результативності, яка у кожної дитини з ООП досить індивідуальна. Послідовність вправ може змінюватися в залежності від цілей на кожному етапі навчання дітей. Вправи повинні розроблятися і добиратися з урахуванням основних закономірностей розвитку дітей з ООП.

Після того, як діти навчаються визначати на слух певний звук або інше явище, лексичне або граматичне, здійснюється перехід до артикуляційних вправ. Для того, щоб усунути труднощі вимови, доцільно використовувати вправи, що стимулюють мимовільну наслідувальну вимову. Ці вправи отримали назву передартикуляційних. Вони надають можливість дітям «побачити» звук, усвідомити як він «виглядає», навчитися відрізняти його від інших за зовнішніми ознаками, навчитися «зображати» цей звук не підключаючи голосові зв'язки і лише потім приступати безпосередньо до

виконання запропонованих артикуляторних вправ для тренування даного звуку.

При сенсорній алалії, для якої характерний розлад слухової диференціації близьких звуків, пріоритетним є формування навички слухової диференціації. Тому доцільно поступово виключати вправи з опорою на зоровий аналізатор, щоб розвинути у дітей здатність до слухової диференціації звуків мови за допомогою фонематичного аналізу. Діти із сенсорною алалією, для яких характерний розлад смислової сторони мови, потребують графічної підтримки. Вправи на читання з губ є неефективними. Тому для таких дітей варто робити наголос на транскрипційному аналізі і синтезі слів, а під час роботи з транскрипцією – підкреслювати звуковий зміст знака.

Передартикуляційні і артикуляційні вправи, в основному, варто відпрацьовувати на індивідуальних заняттях. Деякі з них доцільно включати до фонетичної зарядки на груповому занятті. Таким чином, працюючи над певним звуком, діти спочатку вчать ся чути звук, а потім переглядати його, потім показувати, і лише потім вимовляти цей звук окремо, у складі, у слові і в реченні.

Під час виконання інтонаційних вправ задля запобігання виникнення труднощів у ДСДВ з МП сприймати одночасно і інтонаційний малюнок, і звукове наповнення фрази, і її сенс, варто пояснити смислову різницю, яку несе в собі той чи інший інтонаційний малюнок. Це є першим кроком для того, щоб діти спробували розпізнати на слух різні види інтонації, «проспівуючи» їх. Після цього дітям доцільно запропонувати самим зобразити певний інтонаційний малюнок. Потім ця інтонація використовується разом з текстом речення. Часто дітям не вдається відтворити відразу ритм і інтонацію заданої фрази. Відбиття ритму по парті не завжди спрацьовує. У таких випадках допомагають так звані «відхлопування» по долоні дитини, що дозволяє їй відчути ритм під час залучення кінестетичного аналізатора. Потім дошкільнику слід

запропонувати відтворити інтонаційний малюнок, самотійно плескаючи в долоні. Цей прийом значно полегшує засвоєння дітьми артикуляції і ритмічного малюнка. Вправи на запам'ятовування літери, фонематичний аналіз, артикуляцію вимагають значних зусиль з боку дітей, тому їх доцільно проводити на початку заняття, коли увага дітей ще не вичерпалася. Цей етап займає близько 10-12 хвилин.

Отже, у зв'язку з цим в методиці навчання ІМ потрібна оптимізація існуючого корекційного інструментарію формування комунікативної компетентності, розширення її за допомогою об'єднання з сучасними логопедичними технологіями, методами, прийомами, засобами з суміжних освітніх дисциплін. Така інтеграція допоможе підвищити результативність оволодіння іншомовними комунікативними навичками і ефективність формування соціальної компетентності дітей з ООП.

Першочерговим завданням освітнього процесу по формуванню комунікативної компетентності у дітей з ООП на початковому етапі навчання має стати грамотна і об'єктивна діагностика ступеня сформованості комунікативної компетентності рідною мовою і рівня володіння видами мовленнєвої діяльності.

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що основним інструментом дослідження рівня сформованості комунікативної компетентності і мовних навичок виступає метод спостереження за поведінкою дітей: як ними здійснюється підбір лексичних засобів, мовних одиниць і відповідне граматичне оформлення висловлювань для даної ситуації в бесіді, діалогах, дискусії, рольовій грі.

Під час формування АКК основними методами роботи з ДСДВ з МП є сюжетно-рольові ігри, дидактичні ігри, мовні ігри та вправи, театральна діяльність дітей, пальчикові ігри, а також спеціальні вправи, що сприяють формуванню комунікативної компетентності дошкільників з ООП.

Крім того, до організації та проведення занять з ІМ вихователю-фахівцю з англійської мови доцільно залучити музичного керівника,

вихователя групи, керівника театральної діяльності в дитячому саду, педагога-психолога. Іноді заняття варто проводити в присутності батьків, вчителів ІМ, що підвищуватиме ефективність занять, забезпечуватиме єдність вимог.

Висновки до розділу 2

Отже, особливості засвоєння ІМ в дошкільному віці визначаються, з одного боку, психофізіологічними властивостями дітей, а з іншого – вибором стратегії навчання, адаптованої до цих вікових особливостей, і відбором змісту і методів навчання. Під час відбору методів, форм і прийомів слід враховувати наступні критерії: комфортна, радісна від процесу пізнання атмосфера, цілісний розвиток особистості дитини, різноманітні методи, що враховують потреби дитини, ігрова організація навчання, що сприяє руховій активності дітей, акторські якості вчителя, що сприяють перетворенню дітей в дійових осіб, при цьому діти відчують, що засвоєння ІМ більше пов'язано особисто з ними, з їх переживаннями.

Відповідно до окреслених критеріїв, було розроблено систему вправ щодо формування АКК у ДСДВ з МП, які склали основу методики формування АКК у ДСДВ з МП.

Запропонована нами система вправ з формування основ АКК у дошкільників з особливими потребами складається з двох блоків та відповідних груп: *перший блок* складається з серії завдань і вправ, дуплетних прийомів, спрямованих на формування основ фонетичних слухо-вимовних навичок, а також вправ, спрямованих на впізнавання, розрізнення, виділення незнайомого звуку, на формування інтонаційної навички тощо; основ граматичних навичок (вправи з використанням графічних опор, що мають на увазі прослуховування фрази англійською мовою, визначення кількості слів у ній, складання графічного малюнка фрази за допомогою смужок паперу тощо); основ лексичних навичок на обмеженому мовному матеріалі (вправи на перерахування слів, предметів із зоровою опорою, прослуховування слів,

перерахування їх у тому ж і зворотному порядку, прослуховування слів українською мовою, їх переклад в тому ж порядку англійською тощо); основ письма та писемного мовлення; основ говоріння; *другий блок* складається з серії завдань і вправ, дуплетних прийомів, що сприяють формуванню: слухового, зорового і фонематичного сприйняття; слухової і зорової пам'яті; розвитку уваги, уяви, емоційної сфери.

З метою діагностики рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП нами було проведено експериментальне дослідження.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Чернігівського ЗДО № 72. До експерименту було залучено групу, в якій наявні 6 дітей з МП. Дослідження тривало протягом вересня 2021 року. У межах експериментального дослідження нами було проведено *констатувальний експеримент*, метою якого було визначити рівень сформованості АКК у ДСДВ з МП.

Для визначення рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП було розроблено критерії оцінювання рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП.

Під час констатувального експерименту було здійснено діагностику рівня сформованості АКК у ДСДВ відповідно до розроблених критеріїв.

Аналіз результатів виконання завдань зрізу показав, що високого рівня сформованості АКК не досягла жодна ДСДВ з МП, у 16,67% – достатній рівень, у 50% – середній рівень, у 33,33% – початковий рівень сформованості АКК.

Результати констатувального експерименту зумовили необхідність розробки методичних рекомендацій щодо формування АКК у ДСДВ з МП.

ВИСНОВКИ

Отже, за результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки.

1. Проведений теоретичний аналіз АКК у науково-педагогічній літературі дав змогу розкрити її сутність та особливості реалізації у ЗДО. ІКК у ДСДВ є цілісною інтегративною освітою, яку, можна визначити як кумулятивну «готовність і здатність» полілінгвальної і полікультурної особистості того, хто навчається, до ефективного здійснення іншомовного спілкування в умовах мультимедійно-опосередкованої міжкультурної комунікації, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію її учасників за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду. Отже, ІКК ДСДВ з МП розвивається в часі і просторі, обумовлена соціальними умовами, статево-індивідуальними особливостями дітей, предметно-практичною діяльністю, організацією навчально-виховної роботи, специфікою простору спілкування. Її виховна цінність залежить від змістовної сторони, морального спрямування, широти кола спілкування, оптимальності його структури, різноманітності та гнучкості комунікативних умінь.

2. Опрацювання різноманітної літератури дає можливість відзначити вплив психофізіологічних характеристик дітей дошкільного віку з особливими потребами на формування АКК, що в свою чергу вплинуло на розроблення таблиці з базовими характеристиками та особливостями роботи з дітьми, що мають обмеження можливостей, обумовлені відхиленням певних психофізіологічних параметрів від норми, та класифікацію дітей з МП:

До труднощів формування АКК у ДСДВ з МП віднесемо недоліки мовного розвитку (фонематичного та словникового), які піддаються корекції і розвитку, але це відбувається повільнішими темпами, ніж розвиток інших комунікативних навичок, таких, як контактність у спілкуванні, ініціативність,

доброзичливість, взаємодія, використання невербальних засобів спілкування. Зазначені проблеми під час формування АКК у ДСДВ з МП спонтанно не вирішуються, вони вимагають від педагога ЗДО спеціально організованої роботи з корекції на основі комплексного й індивідуального підходу через створення оптимального розвиваючого іншомовного середовища і занурення дитини в іншомовну комунікацію через спільну діяльність з дорослими і дітьми.

Корекція всіх компонентів комунікативної системи, системних властивостей ІМ передбачає моделювання програми навчання з урахуванням особливостей і можливостей дітей, і розуміється нами як така, що найбільш адекватно забезпечує корекційно-розвиваючий вплив на пізнавальну і емоційно-вольову сфери (створення індивідуальних програм навчання; неприпустимість стандартизації методичних прийомів; підбір дидактичних матеріалів, які є оптимальними для кожної дитини (за змістом, кількістю, темпом засвоєння); індивідуальну організацію занять з ІМ.

3. Система розвитку ІКК дошкільнят з ООП включає в себе розроблений інструментарій (розвитку зв'язного мовлення, формування комунікативних навичок, мотиваційної включеності в мовний вислів, розвитку вербально-логічних компонентів мовленнєвої діяльності та довільної регуляції сенсомоторної активності, формування мовної та мовленнєвої компетентності дитини); комплексну програму розвитку ІКК дошкільнят з ООП (мовленнєвий розвиток, включення дошкільнят в різні форми ознайомлення з іншомовними комунікативними навичками; відпрацювання технологій взаємодії в різних ситуаціях комунікації; підвищення самостійності в освоєнні іншомовних комунікативних навичок, розвиток готовності до комунікації, формування комунікативної культури); а також цілеспрямовану роботу з педагогами та батьками з розвитку ІКК дошкільнят з ООП (вивчення сімей дітей; залучення батьків до активної участі в заняттях дошкільного закладу, вивчення сімейного досвіду щодо

розвитку дітей, просвіта батьків щодо організації іншомовної комунікативної діяльності дошкільників).

4. Розроблена система вправ, яка відноситься до методики формування АКК у ДСДВ з МП, створена на основі результатів проведення констатувального експерименту. Тобто було здійснено діагностику рівня сформованості АКК у ДСДВ з МП. ДСДВ з МП мали показники відповідно до розроблених критеріїв. Аналіз результатів виконання завдань зрізу показав, що високого рівня сформованості АКК не досягла жодна ДСДВ з МП, у 16,67% – достатній рівень, у 50% – середній рівень, у 33,33% – початковий рівень сформованості АКК.

5. Ефективності формування АКК у ДСДВ з МП можна досягти, враховуючи ступінь вираженості у них мовного порушення, когнітивного стилю сприйняття інформації, а також під час забезпечення сукупності психолого-педагогічних умов: розвиток ІКК дошкільнят з ООП буде представлено в якості педагогічної мети; розвиток ІКК дошкільнят з ООП організовується в умовах спільної діяльності педагога і дитини з урахуванням ступеня мовного порушення та специфіки його прояву; розробка системи вправ з розвитку ІКК дошкільнят з ООП в педагогічному процесі ЗДО, а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції.

Педагогічне середовище, в якому знаходиться дитина в ЗДО, має потенційні можливості розвитку ІКК дошкільнят з ООП і здатне виконати свою розвиваючу функцію в даному аспекті під час розробки та здійснення педагогами дошкільного закладу системи цілеспрямованої роботи з розвитку даної компетентності, що включає в себе розгляд розвитку комунікативної ІКК дошкільнят з ОП в якості мети педагогічної діяльності; проведення системи занять; здійснення співробітництва дошкільного закладу і сім'ї з метою розвитку ІКК дошкільнят з ООП; дотримання психолого-педагогічних рекомендацій, що висуваються до педагогів ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
2. Антипова Ж.В. Формирование словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. М. ; Воронеж, 2001. С. 191-195.
3. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка. ИЯШ. 1986. № 2. С. 24-27.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб : Питер, 2008. 320 с.
5. Бабенко Н. Англійська мова для дошкільнят та першокласників. Харків : Вид. група «Основа», 2008. 144 с.
6. Барынкина И.В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 1999. 24 с.
7. Барынкина И.В. Педагогические условия развития способностей дошкольников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения (На материале английского языка) : Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Брянск, 1999. 25 с.
8. Барышникова И.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ограниченными речевыми возможностями (теоретико-экспериментальное исследование на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. Наук : СПб., 2010. 25 с.
9. Безкоровайна Ю. Унаочнення як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності. Студентський науковий альманах факультету іноземних мов. 2019. Вип. 1(6). С. 230-234.
10. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия: Заикание: Учебник для студ. Высш. пед. учеб. Заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.

11. Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р. Логопедия. Системные нарушения речи у детей. М. : МОДЭК, Москов. психол.-соц. ун-т, 2014. 536 с.
12. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетентності вчителя іноземної мови школи : навч. посібник. К. : Ленвіт, 2016. 360 с.
13. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам поиск новых путей // Иностранные языки в школе, 1989. № 1. С. 19-26.
14. Блудова Т.П. Использование словозаменяющих знаков (жестов и символов) в обучении шестилетних детей английскому языку. Новые направления в методике преподавания ИЯ в школе и вузе. Межвузовский сборник научных трудов. СПб «Образование», 1992. С. 58-66.
15. Бочарова Л.Н. Игры на занятиях английского языка на начальной и средней ступенях обучения. ИЯШ. 2016. № 3. С. 50-52.
16. Будак С. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками. Монографія зі спецпрактикумом у двох книгах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 288 с.
17. Бухбиндер В.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / [под. ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской]. М. : Вектор, 2018. 380 с.
18. Ветохов А.М. Психологические предпосылки успешного обучения иностранным языкам. Вісник КДЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. Вип. 2. С.31-36.
19. Вишневський О.І. Методика навчання іноземних мов : навч. Посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2011. 465 с.
20. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1990. 183 с.
21. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М. : Высш. школа, 1996. 460 с.
22. Воробйова І. Міжпредметні зв'язки у контексті поглиблення соціокультурного компонента навчання іноземних мов. Іноземні мови в

- навчальних закладах. 2018. Вип. 1(29). С. 36.
23. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
24. Гвоздева А.В., Сороковых Г.В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков. ИЯШ. 1999. № 5. С.73-79.
25. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высш. школа, 1982. 422 с.
26. Городилова Г.Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения; [под ред. А.А. Миролюбова, Є.Ю. Сосенко] // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М. : Русский язык, 2006. С. 39-45.
27. Грибова О.Е., Бессонова Т.П., Ипатова Н.Л. и др. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов для детей с тяжелыми нарушениями речи : Пособие для учителя. М. : Просвещение, 1992. 96 с.
28. Давидович Л.Р., Резниченко Т.С., Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать? М. Изд. : Гном и Д., 2001., 109 с.
29. Данилевська-Бабій Г.Я. Врахування індивідуальних особливостей дітей у процесі навчання іноземної мови. Іноземні мови. 2011. №1. С.15-16.
30. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций. СПб. : Детство-Пресс, 2000. 206 с.
31. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 110 с.
32. Захарченко А.О. Особливості організації навчання англійської мови на ранньому етапі. Англійська мова у ЗДО. 2018. № 1 (38). С. 28-31.
33. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2011. 348 с.
34. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2008. 322 с.

35. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Пособие для логопеда. М. : Просвещение, 1995. 207 с.
36. Квасова О.Г. Музыкальные и подвижные игры для обучения английскому языку на начальном этапе. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С.15-17.
37. Коваленко О.Я. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2008. № 3. С. 13-19 с.
38. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и способы ее преодоления. СПб. : КАРО, 2006. 298 с.
39. Козачінер О.С. Формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку. *Англійська мова та література*. 2008. № 3. С. 2-3.
40. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
41. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М. : Академия, 2010. С.150-155.
42. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Роль родного языка в обучении иностранному. *Иностранные языки в школе*. 2014. № 2. С.20-27.
43. Коломінова О.О. Формування англомовної комунікативної компетентності дошкільників. *Іноземні мови*. 2015. № 2. С. 48-51.
44. Коломінова О.О. Сучасні технології навчання англійської мови у ЗДО : методичний матеріал. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 40-47.
45. Кравчук Л. Побачити кожний успіх : особливості навчання лексики на початковому етапі. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2009. № 2. С. 43-48.
46. Ладо Р. Обучение иностранному языку (научный подход). Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М. : Прогресс, 1967. С. 52-84.

47. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2001. 288 с.
48. Лазарева О.П. Современное обучение иностранным языкам с использованием коммуникативного подхода (материалы международной научно-практической конференции). Молодой ученый. 2015 № 15.2. С.40-42.
49. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком. ИЯШ. 1985. № 5. С. 24-29.
50. Маловичко Л.М. Основные направления коррекционно-ориентированной работы по обучению английскому языку школьников с нарушениями речи // Молодой ученый. 2013. №12. С. 497-505.
51. Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование: метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2006. 96 с.
52. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с ОНР. М. : Сфера, 2012. 64 с.
53. Мухіна В.С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, юність. М. : «Академія», 1997. 356 с.
54. Никитенко З.Н. Технология обучения лексике в курсе английского языка для детей 5-6-ти лет. ИЯШ. 1991. № 4. С. 52-59.
55. Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К. : Ленвіт, 1999. С. 23-36.
56. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики викладання іноземних мов середніх навчальних закладах : посібник. Вид. 2-ге, доп. і перероб. / [кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. К. : Ленвіт, 2004. 360 с.
57. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів [за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
58. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе. К. : Рідна школа,

1999. 256 с.
59. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1977. 216 с.
60. Пашенко Л.П. Развитие речи младших школьников как средство педагогической коррекции в процессе обучения языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2001. 22 с.
61. Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / за ред. І.В. Самойлюкевич. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 367-378.
62. Програма для дошкільних навчальних закладів. (Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-3580 від 22.08.2011 р.) // [за ред. П. Бега]. К. : Ленвіт, 2011. 21 с.
63. Раннее обучение английскому языку: теория и практика. Сборник научно-методических статей. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 112 с.
64. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті вивчення іноземних мов: теорія і практика [Текст] : монографія. К. : Генеза, 2012. 224 с.
65. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М. : Просвещение, 2000. 244 с.
66. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посіб. К. : Ленвіт, 2005. С. 18-42.
67. Савченко О.Я. Вивчення особистості школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності. Початкова школа. 2012. № 3. С.1-6.
68. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
69. Скляренко Н.К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. К. : Либідь, 1998. 150 с.

70. Снегова С.В. Использование английской сказки в обучении английскому языку на начальной ступени обучения. М. : Просвещение, 2014. 322 с.
71. Утехина А.Н. Иностранный язык дошкольном возрасте : Теория и практика: учеб. пособие. Москва : ФЛИНТА : Наука, 2013.
72. Филатов В.М. Некоторые аспекты раннего обучения иностранным языкам. ИЯШ. 1998. № 5. С. 17-20.
73. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів: збірник науково-методичних праць / [за заг. ред. В.Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т.В. Наумчук]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 425-431.
74. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии. М. : Просвещение, 1989.
75. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». М. : Просвещение, 1986. С. 120-130.
76. Шацкий В.Н., Коростелев В.С. Методика функционального формирования лексических навыков говорения. Коммуникативность обучения – в практику. М. : Вектор, 2015. С. 46-54.
77. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 200 единиц. М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. 746 с.
78. Andrew Wright *Storytelling with children*. Oxford : University press, 2009. 220 p.
79. Diane Phillips, Sarah Burwood, Helen Dunford *Projects with young learners*. Oxford : University press, 1999. 157 p.
80. Bigelow Terry Patrick, Michael J. Vocoun. *What choice do I have? Reading, writing, and speaking activities to empower students*. HEINEMANN, Portsmouth, NH. 170 p.
81. Biggs, J., & Moore, P. J. *The process of learning*. Sydney, Australia: Prentice Hall of Australia. 1993.
82. Bowen T., Marks J. *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1994. 245 p.

83. Harmer. Jeremy How to teach English. Pearson Education Limited. 2007.
84. Harmer J. The practice of English language teaching. 3rd edition, 2001. 225 p.
85. Sarah Phillips Drama with children. Oxford : University press, 1999. 154 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Класифікація дітей дошкільного віку з ООП з урахуванням певного у них порушення та відповідних форм роботи, які при цьому використовуються

Таблиця 1

Групи дітей	Особливості	Форма навчання
Діти з вадами слуху	<p>До категорії дітей з порушеннями слуху відносяться діти, які мають стійке двостороннє порушення слухової функції, при якому мовне спілкування з оточуючими за допомогою усного мовлення утруднене (туговухість) або неможливо (глухота).</p> <p>Туговухість – стійке зниження слуху, що викликає труднощі в сприйнятті мови. Туговухість може бути виражена в різному ступені – від невеликого порушення сприйняття шепітної мови до різкого обмеження сприйняття мови розмовної гучності. Дітей з туговухістю називають слабчучими дітьми.</p> <p>Глухота – найбільш різка ступінь ураження слуху, при якій розбірливе сприйняття мови стає неможливим. Глухі діти – це діти з глибоким, стійким двостороннім порушенням слуху, придбаним в ранньому дитинстві або вродженим.</p>	<p>Навчаються в ЗДО.</p> <p>У спеціальних (корекційних) дитячих садках для дітей-інвалідів по слуху, слабчучих та глухих.</p>
Діти з вадами мовлення	<p>До дітей з порушеннями мови відносяться діти з психофізичними відхиленнями різного ступеня, що викликають розлади комунікативної і узагальнюючої (пізнавальної) функції мови.</p> <p>Від інших категорій дітей з особливими потребами їх відрізняє нормальний біологічний слух, зір і повноцінні передумови інтелектуального розвитку.</p> <p>Виділення цих диференціюють ознак необхідно для відмежування</p>	<p>Навчаються в ЗДО.</p> <p>У спеціальних (корекційних) логопедичних дитячих садках.</p>

	від мовних порушень, що відзначаються у дітей з олігофренією, затримкою психічного розвитку, сліпих і слабозорих, слабочуючих, дітей з РДА та ін.	
Діти з порушеннями зору	<p>Сліпі діти. До них відносяться діти з гостротою зору від 0 (0%) до 0,04 (4%) на краще бачачому оці з корекційними окулярами, діти з більш високою гостротою зору (аж до 1, тобто 100%), у яких кордони поля зору звужені до 10-15 градусів або до точки фіксації. Сліпі діти практично не можуть використовувати зір в орієнтовно-пізнавальній діяльності.</p> <p>Слабозорі діти – це діти з гостротою зору від 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на краще бачачому оці з корекційними окулярами.</p> <p>Діти зі зниженим зором, або діти з прикордонним зором між слабкозорістю і нормою, - це діти з гостротою зору від 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на краще бачачому оці з корекційними окулярами.</p>	У спеціальних (корекційних) дитячих закладах.
Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР)	<p>Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це психолого-педагогічне визначення для найбільш поширеного серед всіх відхилень у дітей у психофізичному розвитку.</p> <p>Затримка психічного розвитку розглядається як варіант психічного дизонтогенеза, до якого відносяться як випадки уповільненого психічного розвитку («Затримка темпу психічного розвитку»), так і відносно стійкі стани незрілості емоційно-вольової сфери та інтелектуальної недостатності, що не досягає розумової відсталості. В цілому для даного стану характерні гетерохронність (різночасовість) прояву відхилень і суттєві відмінності як у ступені їх</p>	<p>Навчаються в ЗДО.</p> <p>У спеціальних (корекційних) логопедичних дитячих садках.</p>

	<p>вираженості, так і в прогнозі наслідків. Затримка психічного розвитку часто ускладнюється різними негрубими, але нерідко стійкими нервово-психічними розладами (астенічними, церебрастичними, невротичними, неврозоподібними і ін.), що порушують інтелектуальну працездатність дитини.</p>	
Діти з розумовою відсталістю	<p>Розумово відсталі діти – діти, які мають стійке, необоротне порушення психічного розвитку, перш за всього інтелекту, що виникає на ранніх етапах онтогенезу внаслідок органічної недостатності ЦНС.</p>	<p>У спеціальних (корекційних) логопедичних дитячих садках. Головна мета - Навчити дітей читати, рахувати й писати, орієнтуватися в соціально- побутових умовах.</p>
Діти з множинними порушеннями	<p>До множинних порушень дитячого розвитку відносять поєднання двох або більше психофізичних порушень (зору, слуху, мови, розумового розвитку та ін.) в одній дитині. Наприклад, поєднання глухоти і слабозорості, поєднання розумової відсталості і сліпоти, поєднання порушення опорно- рухового апарату і порушень мовлення. У якості синонімів в літературі використовуються і інші терміни: складний дефект, складні аномалії розвитку, поєднані порушення, комбіновані порушення і, все більш часті, - складна структура дефекту, складна структура порушення або множинне порушення.</p>	<p>У спеціальних (корекційних) дитячих закладах, або домашня освіта. Часом такі заклади функціонують при неврологічних і психіатричних лікарнях. Основний їх контингент - діти з різними формами дитячого церебрального паралічу (ДЦП), спинномозковими і черепно-мозковими травмами.</p>
Дитячий аутизм	<p>Дитячий аутизм в даний час розглядається як особливий тип порушення психічного розвитку. У всіх дітей з аутизмом порушено розвиток засобів комунікації і соціальних навичок. Спільними для них є афективні проблеми і труднощі становлення активних взаємин з динамічно змінним середовищем, які визначають їх</p>	<p>У спеціальних (корекційних) дитячих закладах, або домашня освіта. Часом такі заклади функціонують при неврологічних і психіатричних лікарнях.</p>

		установки на збереження сталості в навколишньому і стереотипність власної поведінки.	
Діти порушеннями опорно-рухового апарату	3	<p>Термін «порушення опорно-рухового апарату» носить збірний характер і включає в себе рухові розлади, що мають генез органічного і периферичного типу. Рухові розлади характеризуються порушеннями скоординованості, темпу рухів, обмеження їх обсягу і сили. Вони призводять до неможливості або часткового порушення здійснення рухів скелетно-м'язовою системою у часі і просторі.</p> <p>Порушення функцій опорно-рухового апарату можуть носити як вроджений, так і набутий характер. Відхилення в розвитку у дітей з патологією опорно-рухового апарату відрізняються значною поліморфністю і дисоціацією ступеня вираженості різних порушень.</p>	Навчаються вдома або в звичайних ЗДО залежно від тяжкості захворювання

Приклади пальчикових ігор для формування АКК у ДСДВ з МП

Пальчикові ігри англійською мовою допомагають ДСДВ з МП не тільки розвивати дрібну моторику, але й знайомлять їх з першими словами англійською мовою, вчать сприймати інтонацію, розминають ручки.



Round and Round the Garden

Round and round the garden

(Малюємо вказівним пальцем кола на долоньці)

Goes the Teddy Bear

One step, two step (пальчики йдуть вгору по руці)

Tickle them under there (лоскочучи шийку)

Incy Wincy Spider

Incy Wincy spider climbed up the water spout

(Переміщайте вказівні і великі пальці обох рук, імітуючи рухи павучка)

Down came the rain and washed poor Incy out

(Порушайте пальчиками зверху вниз, покажіть долоньками, як вода розтікається)

Out came the sun and dried up all the rain

(Руками зробити коло і підняти його над головою)

And Incy Wincy spider climbed up the spout again.

(Знову показати як повзе павучок)

5 little pigs

This little piggy went to market,

This little piggy stayed home,

This little piggy had roast beef,

This little piggy had none,

And this little piggy went wee wee wee

all the way home.

(На кожному сходинку розминаємо один з пальчиків на ручці або ніжці)

Hide-and-sick / Схованки

Touch your ears, (доторкнулися до вушок),

Pat your nose (до носика)

Tickle baby's little toes (полоскотали пальчики ніг),

Hide your eyes (закрили очі)

Where are you? (Привідкрили з здивованим виразом обличчя),

Baby's playing peek-a-boo! (Відкрили очі).

Сорока-ворона англійською

Here the bird – беремо руку малюка

laid one round egg. – обводимо коло на долоні.

This one found it, – беремо двома пальцями перший пальчик,

this one cracked it, – стукаємо ребром пальця по другому,

this one cooked it, – гладжу вгору-вниз третій,

this one put salt on it, – «сиплемо» сіль на четвертий,

and this fat rascal – п'ятий трясемо і вдаємо, що з'їмо його
gobbled it up!

Two parrots / Два папуги

There were two parrots,
Sitting on the tree.

One named Red.

The other named Green.

Fly away, Red! Fly away, Green!

Come again, Red!

Come again, Green!

Пальці рук на рівні грудей, зображують клювики. Папуги сидять на гілці,
знайомляться. Потім відлітають і прилітають.

Hickory Dickory dock

Hickory Dickory dock, (Руки на поясі, нахилиємо голову то вліво, то вправо)

The mouse ran up the clock, (Зігнути ліву руку в лікті, пальці стиснути в кулак
– це годинник. Пальчики правої руки біжать і підіймаються вгору по лівій
руці.)

The clock struck one (Витягнути один палець лівої руки з кулака.)

The mouse ran down, (Пальці правої руки спускаються вниз по лівій руці.)

Hickory Dickory dock. (Руки на поясі, нахилиємо голову то вліво, то вправо)

Three balls

A little ball, (м'ячик – кулачок)

A bigger ball, (м'ячик – двома долоньками)

And a great big ball I see, (велике коло перед грудьми)

Now help me count them, One, two, three. (І по порядку: м'ячик-кулачок,
м'ячик долоньками, великий м'ячик)

Bubbly bath

Bubbly, bubbly bubble bath, (ворушимо всіма десятима пальчиками)

Filled to the top, (піднімаємо ручки над головою, пальчики догори)

Listen to the bubbly bubbles, (прикладаємо долоні «рупором» до вушок – слухаємо)

Pop! Pop! Pop! (Плескаємо в долоньки три рази)

A House and a Mouse

Казка про мишку, яка довго намагалася потрапити в будиночок

This is a house. (Ліва рука в кулаці.)

And that is a mouse. (Вказівний палець правої руки.)

Now the mouse is at the house. (Рухається мишка до будиночка.)

Now the mouse is on the house. (Чи підніметься на будиночок?)

Now the mouse is behind the house. (Рухається за будиночок.)

Now the mouse is under the house. (Рухається під будиночок.)

The mouse is in the house. (Мишка в будиночку.)

Ten little teddy bears

Ten little teddy bears stand up straight (долоньки ставимо прямо і паралельно одна одній).

Ten little teddy bears make a gate (зображуємо долоньками ворота перед собою).

Ten little teddy bears make a ring (робимо пальчиками кільце).

Ten little teddy bears bow to the king (згинаємо всі пальці).

Ten little teddy bears dance all day (швидко ворушимо пальчиками).

Ten little teddy bears, quick, hide them away (ховаємо руки за спину).

Clap, clap, clap, shake, shake, shake

Clap, clap, clap your hands as slowly as you can

(Плескаємо в долоні дуже повільно)

Clap, clap, clap your hands as quickly as you can

(Плескаємо швидко)

Shake, shake, shake your hands as slowly as you can.

(Машемо руками повільно)

Shake, shake, shake your hands as quickly as you can.

(Машемо швидко)

Далі за аналогією:

Rub, rub, rub your hands as slowly as you can.

(Тremo долоньку об долоньку)

Roll, roll, roll your hands as quickly as you can.

(Обертальні рухи руками)

Wiggle, wiggle, wiggle your fingers as quickly as you can.

(Ворушимо пальцями)

Pound, pound, pound your fists ...

(Стукаємо кулачком по кулачку)



Fingerplays

for Kids!

