

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ**  
**МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**САЄНКО ТЕТЯНА АНДРІЇВНА**

УДК: 376-056.313-053.4:[159.943.7:81'233]-043.83(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК**  
**У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

016 Спеціальна освіта

01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
у галузі спеціальної освіти

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Т.А. Саєнко

Науковий керівник: Шульженко Діна Іванівна, доктор психологічних наук,  
професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології  
УДУ імені Михайла Драгоманова

Київ – 2024

## АНОТАЦІЯ

*Саєнко Т.А.* Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. – Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. – Київ, 2024.

### Зміст анотації

Наукове дослідження присвячено проблематиці формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Теоретично обґрунтовано специфіку комунікативно-мовленнєвого дизонтогенезу у дітей з синдромом Дауна. Узагальнено прояви порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку, властиві дітям з синдромом Дауна. Підтверджено взаємозв'язок специфіки комунікативно-мовленнєвих порушень з інтелектуальними порушеннями та особливостями психомоторного профілю у дітей цієї нозологічної групи.

Запропоновано методику всебічного психолого-педагогічного вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей досліджуваної категорії. Визначено критерії та показники розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Виявлено рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи.

Встановлено, що ідея формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна лежить в площині клініко-психологічних засад інтелектуальних порушень. Визначено психологічні чинники у дітей цієї нозологічної групи, які сприяють успішному впровадженню системи корекційно-розвиткового впливу щодо формування комунікативно-мовленнєвих навичок в дошкільному віці.

Визначено педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Спроектовано та апробовано корекційно-розвиткову програму формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Доведено ефективність запропонованої програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна шляхом порівняння дисперсій за допомогою використання статистичного методу F-критерію Фішера.

***Набули подальшого розвитку*** принципи, методи та педагогічні умови корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку; можливості застосування методів додаткової та альтернативної комунікації для формування навичок спілкування у дітей з синдромом Дауна, а також ідеї застосування ігрового методу, як найбільш природовідповідного для дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

#### ***Практичне значення отриманих результатів.***

Впровадження в дефектологічну практику запропонованої методики діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, яка може застосовуватися корекційними педагогами інклюзивно-ресурсних центрів, інклюзивних закладів дошкільної освіти, центрів комплексної реабілітації. Розроблена методика діагностики дозволяє здійснювати всебічне об'єктивне психолого-педагогічного вивчення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей цієї категорії.

Застосування вчителями-логопедами, вчителями-дефектологами спроектованої програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в системі корекційно-розвиткового впливу.

Зміст консультативних кейсів та практичні рекомендації можна використовувати корекційними педагогами різних типів закладів для розширення арсеналу знань батьків, щодо особливостей комунікативно-

мовленнєвого розвитку дітей з синдромом Дауна та організації корекційно-розвиткового середовища в природних умовах.

Теоретико-методологічні та практичні результати експериментального дослідження доцільно впроваджувати в навчальний процес закладів вищої та післядипломної освіти під час підготовки та перепідготовки педагогів спеціальної освіти в межах курсів «Корекційна педагогіка», «Спеціальна педагогіка», «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами», «Психокорекційна педагогіка» тощо.

*Ключові слова: діти з синдромом Дауна, дошкільний вік, інтелектуальні порушення, комунікативно-мовленнєві навички, комунікативно-мовленнєвий розвиток, мовлення, спілкування, корекційно-розвиткова робота, порушення мовлення, особливі освітні потреби, психолого-педагогічний вплив, корекційні технології, методи альтернативної комунікації, ігрові методи.*

## **ABSTRACT**

Saienko T.A. Formation of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 016 – Special Education. Drahomanov National Pedagogical University. – Kyiv, 2024.

## **Abstract content**

The scientific work is devoted to the problem of formation of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome.

The specificity of communicative and speech dysontogenesis in children with Down's syndrome is theoretically substantiated. Manifestations of disorders of communication and speech development, characteristic of children with Down syndrome, are summarized. The connection between the specificity of communication and speech disorders with intellectual disorders and features of the psychomotor profile in children of this nosological group has been confirmed.

A method of comprehensive psychological-pedagogical research of the state of formation of communication and speech skills in children of the studied category is proposed. The criteria and indicators of the development of communication and speech skills of preschool children with Down syndrome have been determined. The levels of formation of communication and speech skills in the children of the experimental group were revealed.

It was established that the idea of formation of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome lies in the plane of clinical and psychological foundations of intellectual disorders. The psychological factors in children of this nosological group that contribute to the successful implementation of the system of corrective and developmental influence on the formation of communicative and speech skills in preschool age have been determined.

Pedagogical conditions for the formation of communication and speech skills in preschool children with Down's syndrome have been determined. A corrective and developmental program for the formation of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome was designed and tested.

The effectiveness of the proposed program for the formation of communicative and speech skills in preschool children with Down syndrome was proven by comparing variances using the Fisher F-criterion statistical method.

The principles, methods and pedagogical conditions of correctional and developmental work with preschool children with intellectual development disorders have gained further development; the possibilities of using additional and alternative communication methods for the formation of communication skills in children with Down syndrome, as well as the idea of using the game method as the most natural for preschool children with Down syndrome.

Practical significance of the obtained results.

Implementation of the proposed method of diagnosis of communication and speech skills of preschool children with Down syndrome into the practice of defectology, which can be used by correctional teachers of inclusive resource centers, inclusive preschool education institutions, and complex rehabilitation

centers. The developed diagnostic technique makes it possible to comprehensively and objectively psychologically and pedagogically investigate the level of formation of communication and speech skills in children of this category.

Application of the developed program for the formation of communicative and speech skills in preschool children with Down syndrome in the system of corrective and developmental influence by speech therapists and special education teachers.

Consultative cases and practical recommendations can be used by correctional pedagogues of various types of institutions to expand the arsenal of parents' knowledge about the peculiarities of communication and speech development of children with Down syndrome and the organization of a correctional and developmental environment in natural conditions.

Theoretical, methodological and practical results of experimental research should be introduced into the educational process of higher and postgraduate education institutions during the training and advanced training of special teachers within the framework of the courses "Correctional pedagogy", "Special pedagogy", "Psychological-pedagogical support of children with special educational needs", "Psychocorrective pedagogy" and others.

*Keywords: children with Down syndrome, preschool age, intellectual disability, communicative and speech abilities, communicative and speech development, speech, communication, correctional and developmental work, speech disorders, special educational needs, psychological and pedagogical influence, correctional technologies, alternative communication methods, game methods.*

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Статті у фахових виданнях України (категорії Б) за напрямком дисертаційного дослідження*

1. Саєнко Т.А. Особливості організації корекційно-розвиткового процесу для дітей з синдромом Дауна на різних вікових етапах їхнього розвитку. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Випуск 2(5). Запоріжжя, 2021. С. 152-159. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-16>

2. Саєнко Т.А. Порівняльна характеристика онтогенезу комунікативно-мовленнєвого розвитку та його дизонтогенезу при синдромі Дауна. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 44. Київ, 2023. С. 66-73. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.10>

3. Саєнко Т. А. Експериментальна методика діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2024. Вип. 1(10). DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-12>

### *Публікації в Міжнародних наукових періодичних виданнях за напрямком дисертаційного дослідження*

4. Саєнко Т.А. експериментальна корекційно-розвиткова програма формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. *Věda a perspektivy*. № 5(36). Praha, České republika, 2024. С. 211-220. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-5\(36\)-2%2011-220](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-5(36)-2%2011-220)

### *Матеріали наукових конференцій*

5. Саєнко Т.А. До проблематики організації корекційно-розвиткової роботи з немовленнєвими дітьми. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 листопада, 2021р., м. Запоріжжя)*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2021. С.68-70.

6. Саєнко Т.А. Теоретичні засади корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з синдромом Дауна. *Матеріали звітної науково-практичної студентської конференції «Освіта і наука – 2022», НПУ ім. Драгоманова*. Київ, 11 травня 2022. С. 1100-1102.

7. Саєнко Т.А. Дизонтогенез психомоторного розвитку у дітей з синдромом Дауна. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23-24 березня 2023 року*. Івано-Франківськ, 2023. С. 199-203.

8. Саєнко Т.А. Психолого-педагогічна характеристика дітей з синдромом Дауна. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 13-14 квітня 2023 р.)*. Запоріжжя, 2023. С. 122-124.



## ЗМІСТ

ВСТУП	13
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА	22
1.1. Теоретичний-методологічний аналіз питання комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку	22
1.2. Онтогенетичні аспекти розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок	32
1.3. Характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна	38
Висновки до розділу I	46
Список використаних джерел	47
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА	61
2.1. Експериментальна методика психолого-педагогічної діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна	61
2.2. Організація психолого-педагогічного обстеження дітей дошкільного віку з синдромом Дауна	74
2.3. Показники та рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна	97
Висновки до II розділу	113
Список використаних джерел	115
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З	119

СИНДРОМОМ ДАУНА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ	
3.1. Впровадження та оцінка ефективності програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна	119
3.2. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна	141
3.3. Практичні рекомендації для батьків та спеціальних педагогів щодо формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна	163
Висновки до III розділу	177
Список використаних джерел	179
ВИСНОВКИ	195
ДОДАТКИ	201

## CONTENT

INTRODUCTION	13
CHAPTER I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND SPEAKING SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DOWN SYNDROME	22
1.1. Theoretical and methodological analysis of the issue of communicative and speech development in preschool children	22
1.2. Ontogenetic aspects of communication and speech skills development	32
1.3. Characteristics of communicative and speech development in preschool children with Down syndrome	38
Conclusions to the I section	46
List of used sources	47
CHAPTER II. PECULIARITIES OF THE FORMATION OF COMMUNICATION AND SPEECH SKILLS IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME	61
2.1. Experimental method of psychological and pedagogical diagnosis of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome.	61
2.2. Organization of psychological and pedagogical examination of preschool children with Down syndrome	74
2.3. Indicators and levels of formation of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome	97
Conclusions to the II section	113
List of used sources	115
SECTION III. THE PROGRAM FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE AND SPEECH SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DOWN SYNDROME AND THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF ITS EFFECTIVENESS	119

3.1. Implementation and evaluation of the effectiveness of the program for the formation of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome	119
3.2. Dynamics of levels of formation of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome	141
3.3. Practical recommendations for parents and special teachers regarding the formation of communication and speech skills in preschool children with Down syndrome.	163
Conclusions to the III section	177
List of used sources	179
<b>CONCLUSIONS</b>	<b>195</b>
<b>APPLICATIONS</b>	<b>201</b>

## ВСТУП

За останнє десятиріччя в нашій країні змінилась освітня та соціальна політика, яка наразі спрямована на повне включення дітей з особливими потребами у всі ланки суспільства. Впровадження європейських цінностей, спрямованих на формування соціально компетентної особистості, яка повинна стати повноцінним членом сучасного суспільства, призвело до змін у нормативно-правовій базі нашої країни, а саме Законах України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Постановах Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», «Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад», «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» тощо, Наказах Міністерства освіти науки України «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі», Листі МОН «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» та інших нормативно-правових документах.

За даними Міністерства соціальної політики України кількість дітей з інвалідністю станом на 2024 рік перевищує 163 тисячі осіб. Щорічно збільшується чисельність дітей з інвалідністю в Україні, проте разом з цим збільшується кількість дітей, які включаються в інклюзивне середовище дошкільної та загальної середньої освіти. Саме тому кількість досліджень, присвячених корекційно-розвитковому процесу, організації та впровадженню інклюзивної освіти, дослідженню особливостей психофізичного розвитку дітей різних нозологічних груп кожного року збільшується.

Враховуючи вищезазначені дані, важливого значення набуває організація та впровадження психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечить комплексне вивчення психофізичного розвитку та визначення структури порушення, а також своєчасний корекційний-розвитковий вплив в закладах спеціальної та інклюзивної освіти з метою всебічного розвитку дітей різних нозологічних груп.

Останнім часом синдром Дауна, який вважається найрозповсюдженішим серед генетичних аномалій, все більше привертає увагу українських та закордонних вчених. Поширеність даного синдрому у світі є неоднорідною. Центр медичної статистики МОЗ України щороку реєструє від 400 до 450 дітей з синдромом Дауна, разом з цим Центр з контролю та профілактики захворювань у світі надає наступні дані: Великобританія – показник народжуваності дітей цієї нозологічної групи досягає 900 осіб на рік; Європа реєструє кожного року понад 9000 дітей з цією генетичною аномалією; Сполучені Штати Америки – близько 5500 дітей щорічно народжуються з синдромом Дауна; загальний статистичний показник досягає 220 тисяч новонароджених дітей з синдромом Дауна на рік.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури свідчить про асинхронний психомоторний розвиток даної категорії дітей. Для дітей з синдромом Дауна характерні поліморфні порушення: повільне формування моторних функцій, виражена м'язова гіпотонія, порушення інтелектуального розвитку, зниження когнітивних здібностей, порушення формування мовлення, повільне формування комунікативних навичок. Проте, відмічають позитивні показники розвитку, до яких відносять перероблення зорово-просторової інформації та соціально-емоційний розвиток (А. Савицький, 2014).

Дослідження А. Савицького підтверджують, що діти з синдромом Дауна проходять всі онтогенетичні етапи, але вони мають певні особливості: нерівномірність розвитку соціально-емоційної, мовленнєвої та рухової сфер; сповільнені темпи формування соціально-побутових навичок та уявлень про

навколишній світ; зниження здатності одночасного оперування кількома поняттями.

Детальна характеристика профілю психомоторного розвитку дитини з синдромом Дауна описана в дослідженнях С. Скаллерап (2008). Аналізуючи ці відомості, можна зробити наступні висновки. Соціально-емоційний розвиток у даної категорії дітей має достатньо позитивні показники, а саме вміння встановлювати емоційний контакт, використовувати невербальні засоби спілкування з дорослими, брати участь в ігровій діяльності з однолітками без використання мовленнєвих засобів спілкування. Проте, негативні показники спостерігаються в моторному, комунікативно-мовленнєвому, пізнавальному розвитку та формуванні навичок самообслуговування. Надмірна рухливість суглобів, виражена м'язова гіпотонія, порушена координація перешкоджають своєчасному опануванню руховими навичками, діти пізніше починають тримати голову, сидіти, повзати та ходити. Навички спілкування у дітей з унормованим розвитком складаються з: вміння встановлювати зоровий контакт зі співрозмовником, використовувати немовленнєві засоби спілкування та підтримувати вербальний діалог зі співрозмовником. У дітей з синдромом Дауна відмічають пізнє формування експресивного мовлення, обумовлене особливостями анатомічної будови органів артикуляційного апарату, труднощами формування цілеспрямованих артикуляційних рухів та порушенням моторного планування, хоча розуміння мовлення у дітей цієї нозологічної групи розвинене краще. Пізнавальний розвиток характеризується зниженням когнітивних здібностей, порушеннями короткотривалої слухомовленнєвої пам'яті, а порушення мовленнєвого розвитку сповільнює розвиток мислення. Слід зазначити, що короткотривала зорова пам'ять у дітей з даною генетичною аномалією розвинена краще, ніж слухомовленнєва.

Питання особливостей психофізичного розвитку, діагностики та корекційного супроводу розглянуто в низці наукових дослідженнях українських вчених. Значна кількість досліджень присвячена впровадженню методики раннього втручання. Г. Кукуруза, О. Кирилова, В. Кашіна-Ярмак,

О. Ковтун (2014) розглядають мультидисциплінарний підхід до оцінки психомоторного розвитку дітей раннього віку даної нозологічної групи та пропонують методичні рекомендації щодо медико-психологічного супроводу дітей раннього віку з синдромом Дауна, засновані на сімейноцентрованій моделі допомоги. А. Савицький (2012) аналізує особливості психофізіологічного розвитку дітей з цією генетичною аномалією, формує перспективи корекційно-розвиткового супроводу спрямованого на ранній розвиток дітей з синдромом Дауна. О. Чеботарьова, І. Гладченко, Н. Ліщук (2018) розкривають сутність ранньої комплексної допомоги дітям з синдромом Дауна, надають методичні рекомендації щодо організації корекційно-розвиткового середовища в умовах реабілітаційних установ та родинного виховання.

Питання формування соціально-комунікативної взаємодії останнім часом також потрапляє в коло наукових інтересів українських вчених. Дослідження проблематики формування комунікативних навичок у дітей даної нозологічної групи представлено в роботі Р. Ковтуна (2011), автором розроблено систему психологічної корекції комунікативних здібностей дітей 6-11 років із синдромом Дауна. Психофізіологічні особливості соціальної взаємодії дітей з цією генетичною аномалією розкрито О. Максименко, С. Кубицьким (2018), в дослідженні представлений соціально-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання. Н. Пахомовою (2019) розглянуто основи формування невербальної комунікації досліджуваної категорії дітей, виокремлено принципи та умова її формування.

Через стрімкий розвиток інклюзивної форми навчання останніми роками зростає науковий інтерес до теорії та практики включення дітей з цією генетичною аномалією в дошкільне та загальноосвітнє середовище. О. Гаяш (2014) розроблено методичні рекомендації щодо навчання дітей з синдромом Дауна в умовах загальноосвітнього інклюзивного простору. Теоретико-



методологічні основи інклюзивного навчання дітей з синдромом Дауна представлено в роботах А. Колупаєвої, О. Таранченко (2019).

Проте, залишається недостатньо вивчена проблематика формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з синдромом Дауна, питання розвитку навичок спілкування, особливості включення дітей даної нозологічної групи в інклюзивні заклади дошкільної освіти.

Слід зазначити, що на сьогодні в нашій країні не розроблено єдиного підходу в корекційній педагогіці до формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Отже, недостатня вивченість означеної проблематики зумовила визначення теми дисертаційного дослідження – **«Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна»**. Її актуальність визначається:

- потребою в розробці програмно-методичного забезпечення корекційно-розвиткової роботи з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна;

- потребою у забезпеченні корекційних педагогів ефективною методикою формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна та відсутністю науково обґрунтованих та практично апробованих методичних рекомендацій для вирішення цієї проблематики;

- сучасними вимогами суспільства щодо включення дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в інклюзивні заклади дошкільної освіти, а також недостатністю організаційних, методичних та інших умов його здійснення.

**Мета дослідження** полягає у розробці теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої програми корекційно-розвиткової роботи з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Досягнення поставленої мети вимагає рішення наступних **завдань**.

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, визначити теоретико-методологічні підходи до тлумачення сутності, структури, напрямків їх формування.

2. Розробити критеріально-діагностичний інструментарій та дослідити стан сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

3. Розробити та експериментально перевірити в умовах формувального експерименту програму корекційно-розвиткової роботи з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

4. Розробити практичні рекомендації для батьків та спеціальних педагогів щодо формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

**Об'єкт дослідження** – процес формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

**Предмет дослідження** – програма корекційно-розвиткової роботи з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

**У процесі вивчення стану досліджуваної проблеми було використано методи:**

– теоретичні: теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизація даних загальної та спеціальної літератури, досвіду роботи спеціальних та інклюзивних закладів з проблематики дослідження з метою визначення основ вивчення стану питання формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, перспективних напрямків її вивчення;

– практичні: вибірковий метод (формування вибірки дослідження), діагностики, тестування, аналізу та інтерпретації емпіричних даних;

– математичної статистики: розрахунок похибки вибіркового дослідження, репрезентативності вибірки, метод обчислення середнього значення, порівняння дисперсій складників комунікативно-мовленнєвого розвитку (за критерієм Фішера), порівняння емпіричних даних формувального етапу в ЕГ та КГ за критерієм Фішера.

**Теоретична основа дослідження:** принцип єдності діяльності і психіки, теорія про взаємозв'язок процесів навчання та розвитку (В. Давидов, В. Засенко, Т. Сак, М. Тарасевич), концепції про корекційну спрямованість навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, Є. Білевич, В. Бондар, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Засенко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, В. Турчинська, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інші), ідеї концепції культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій, вчення про первинні порушення та вторинні нашарування в структурі дефекту (В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна), теорія співвідношення загальних і специфічних закономірностей у розвитку при різних дизонтогенетичних проявах (В. Бондар, В. Синьов), положення про природність навчання, виховання та розвитку дитини через створення спеціального простору під контролем дорослого (Т. Дудкевич), концепція про сенситивні періоди розвитку, що виокремлює ранній та дошкільний вік як найбільш сенситивний для розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок (М. Монтесорі, М. Шеремет), теорія застосування системи альтернативної комунікації PECS для формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з порушеннями розвитку (Л. Фрост, Е. Бонді), ідея застосування альтернативних та додаткових засобів комунікації для формування навичок спілкування у дітей з синдромом Дауна (А. Савицький, О. Казачінер, Ю. Бойчук).

**Наукова новизна результатів полягає в:**

– розробці концептуальних засад організації та впровадження корекційно-розвиткового супроводу формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна;

- теоретичному обґрунтуванні, розробці та доведенні ефективності програми корекційно-розвиткової роботи з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна;

- поглиблені та уточненні уявлень про комунікативно-мовленнєвий розвиток та особливості психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з синдромом Дауна;

- подальшому розвитку ідеї застосування альтернативних комунікативних технологій та ігрових методів в корекційно-розвитковому супроводі дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Практичне значення наукових результатів полягає в:**

- розробці методики діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, яка може бути застосована в дефектологічній практиці спеціальними педагогами;

- розробці програми корекційно-розвиткової роботи, яка може бути використана дефектологами, вчителями-логопедами закладів спеціальної освіти та інклюзивних дошкільних закладів в системі корекційно-розвиткового впливу з дітьми дошкільного віку з синдромом Дауна;

- використанні результатів дослідження під час підготовки та перепідготовки педагогів спеціальної освіти;

- наданні практичних рекомендацій батьками дітей дошкільного віку з синдромом Дауна щодо формування комунікативно-мовленнєвих навичок.

**Апробація результатів дослідження** здійснена у вигляді доповідей на всеукраїнських та міжнародних конференціях:

- Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (Запоріжжя, 2021);

- III Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу» (Запоріжжя, 2022);

– Звітна науково-практична студентська конференція «Освіта і наука – 2022», Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова (Київ, 2022);

– Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» (Івано-Франківськ, 2023);

– IV Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу» (Запоріжжя, 2023);

– Міжнародна науково-практична конференція «Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи» (Запоріжжя, 2023);

– Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» (Херсон, 2023);

– IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання освітньо-психологічної реабілітації та педагогічної корекції осіб з розладами аутистичного спектра» (Київ, 2024);

– V Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу» (Запоріжжя, 2024).

**Впровадження результатів дослідження** відбувалося в: Комунальному закладі «Інклюзивно-ресурсний центр» Вільнянської міської ради, довідка № 46 від 04.06.2024; Закладі дошкільної освіти (ясла-садок) № 791 Дарницького району м. Києва, довідка № 54 від 27.09.2024; Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, довідка № 01-15/1008 від 12.06.2024 (додаток III).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (198 найменувань, у тому

числі 21 – іноземними мовами). Повний обсяг дисертації становить 317 сторінок, із них основного тексту – 200 сторінок. Текст роботи містить 13 таблиць, 17 рисунків, 21 додаток.

# **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

## **1.1. Теоретико-методологічний аналіз питання комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку**

Всі аспекти взаємодії індивідів ґрунтуються на процесах комунікації та спілкування, адже вони є фундаментом передачі соціального досвіду та умовою формування особистості. Процеси комунікації та спілкування забезпечують взаємодію між людьми, обмін інформацією, розуміння співрозмовника. Отже, реалізують соціальні відносини між індивідами у процесі їхньої соціальної життєдіяльності.

Філософське осмислення феноменів «комунікація», «мовлення» та «спілкування» відбувалося з періоду Античності та продовжує своє становлення в сучасному світі. Детальний аналіз низки наукових досліджень Г. Арсентьевої дозволив нам простежити динамічні зміни сутності, характеристики та підходів до визначення філософської категорії «спілкування».

Витоки філософського інтересу до окресленого феномена в період Античності відносять до поглядів Софістів, Платона, Аристотеля, Сократа, проте їхній інтерес в той час був зосереджений не на сутності категорій «комунікація» і «спілкування», а на його проявах. Слід зазначити, що перше осмислення діалогової форми спілкування належить Сократу, філософ зазначає, що за допомогою діалогу відбувається пошук істини.

Враховуючи парадигму Середньовічного філософського мислення, підхід до подальшого розвитку феномена спілкування змінюється. Августин розглядає його, як проблему спілкування людини з Богом. В більш класичному розумінні «спілкування», як процес взаємодії людини з людиною, розглядається філософами Дж. Бокаччо, Ф. Пертарка в епоху Відродження. Результатом філософського осмислення стала перша характеристика ознак спілкування.

Згодом, в період Нового часу змінюється підхід до вивчення структури та категоріального апарату феномена «спілкування». В цьому контексті привертають до себе увагу філософські погляди Вольтера, Т. Гоббса, Р. Декарта, Д. Дідро, які характеризують «суб'єкт-суб'єктну» взаємодію учасників спілкування та визначають людину суб'єктом спілкування. Подальше філософське осмислення проблеми «спілкування» зі зміною вектора на «суб'єкт-об'єктну» взаємодію з'являється в німецькій класичній філософії І. Канта, Л. Фейєрбаха, Й. Фіхте, Ф. Шеллінга. Філософська думка Д. Дідро стає наступним ступенем розвитку феномена спілкування, філософ робить висновок, що міжособистісне спілкування має найвищу соціальну цінність.

Представники української школи (Г. Арсентьєва, А. Довгань, Л. Злобіна, А. Клепіков) вивчали та продовжують вивчати типологію спілкування, його сутність, категорії, принципи (діалогічності, свободи, порозуміння).

Отже, філософське осмислення феноменів «комунікація», «мовлення» і «спілкування» пройшло довгий шлях трансформації від «особливого прагнення єдності» до окремих філософських категорій зі своєю сутністю, характеристикою та структурою. На сьогодні окреслені феномени розглядається представниками української філософської школи з різних парадигм, а саме «ототожнення процесів комунікації та спілкування», «комунікативний характер спілкування», «спілкування, як фундаментальне положення суспільного життя» та «спілкування, як особливий вид людської діяльності».

Спілкування, як процес взаємодії між індивідами, має різні підходи до визначення його сутності, характеристики, завдань та функцій.

Дослідження проблематики спілкування пов'язано в прізвищами видатних вітчизняних та закордонних філософів, психологів, педагогів, лінгвістів, соціологів, серед яких В. Кремень, В. Клименко, А. Курова, С. Максименко, І. Трухін та інші.



Дуже змістовним та важливим для нашого дослідження є філософський погляд українського науковця, президента НАПН України В. Кременя. Вчений зазначає, що феномен спілкування займає базове положення в забезпеченні унормованої життєдіяльності кожного окремого індивіда та суспільства в цілому. Окрім цього, науковцем обґрунтовані та аргументовані тези про наявність різноманітних засобів спілкування (вербальних та невербальних), а також зв'язок діяльності, мислення та мовлення, що поглиблює сутність складного багатогранного феномена спілкування.

Визначення поняття «комунікативно-мовленнєві навички» потребує окремого детального аналізу сутності дефініцій «мовлення», «комунікація» та «спілкування».

Поняття «мовлення» тривалий час досліджувалося з позиції різних підходів. Психолінгвісти розглядають цей феномен як засіб комунікації та спілкування. З позиції психологів, мовлення – феномен психіки людини, що являє складний системний процес, який має біологічне підґрунтя, формується прижиттєво в процесі соціальної взаємодії. Своєю чергою, лінгвісти характеризують мовлення як чинну мовну систему, оскільки воно має знаковий характер.

Мовлення тісно пов'язане з формуванням всіх вищих психічних функцій людини. Воно є найвищою формою переводу кожного когнітивного процесу на найвищий рівень й забезпечує складні форми перероблення інформації. Отже, мовлення бере участь у пізнанні навколишнього світу, проте пізнавальні процеси сприяють подальшому розвитку мовленнєвої діяльності.

Однією з найважливіших особливостей мовлення є його нерозривний зв'язок з мисленням. Слово одночасно є структурною одиницею як мовлення, так і мислення. Відомо, що до дворічного віку мовлення проходить «доінтелектуальну стадію», а мислення «домовленнєву», потім мислення стає вербальним, а мовлення логічним.

Матеріали здійсненого наукового пошуку дозволили нам згрупувати основні та додаткові функції мовлення.

Мовлення має поліфункціональну природу, що відображено в реалізації наступних функцій: комунікативної (забезпечує процес передачі інформації від однієї людини до іншої); експресивної (пов'язана з вираженням внутрішньо емоційного стану людини у процесі спілкування); сигніфікативної (пов'язана з відображенням об'єктивної реальності через поняття); формоутворення (допомагає відібрати провідне значення і зміст того, що відбувається, а також диференціювати первинне і вторинне, порівняти реальні події з еталонними моделями); інформативної (забезпечує процес передачі інформації через розповіді інших людей, електронні носії, цілеспрямоване навчання); активаційної (зі збільшенням вербальної активності збільшується рівень свідомості); фактичної (полягає у встановленні безпосереднього контакту з мікрогрупами людей до яких належить людина) [21].

В психолого-педагогічній практиці виділяють додаткові функції мовлення: розвиткову (забезпечує формування особистості дитини, передачу їй норм і правил поведінки, керування процесами їх засвоєння), інформаційну (пов'язана з процесом здійснення передачі знань), емоційну (формує і корегує взаємостосунки) та регулятивну (полягає в здійсненні регуляції поведінки дитини засобами мовленнєвого впливу з боку дорослого) [20].

З огляду на вищевикладене можна стверджувати, що мовлення виконує поліфункціональні завдання, які пов'язані з різними аспектами життєдіяльності людини. Мовленнєва діяльність забезпечує розвиток та становлення особистості, встановлення розгалуженої системи соціальної взаємодії, засвоєння культурних традицій суспільства, накопичення та передачу інформації.

Психолого-педагогічна література містить багато спроб класифікувати види мовлення. Залежно від способів вираження і форми подачі інформацій виділяють: експресивне, імпресивне, усне, писемне, ситуативне, контекстне, діалогічне та монологічне мовлення. Розглянемо їх детальніше.

Експресивне (зовнішнє) – мовлення, яке продукується голосом, доступне оточенню для сприймання. Вербальна взаємодія між людьми здійснюється експресивним мовленням, отже це основний засіб спілкування.

Імпресивне (внутрішнє) – мовлення, яке забезпечує операції мислення. Цей вид мовлення має усвідомлений, послідовний характер та є основним засобом мислення людини.

Усне мовлення – звукова, вербальна, зовнішня форма мовлення. За умов відсутності порушень психофізичного розвитку формується за наслідуванням в процесі спілкування з оточенням.

Писемне мовлення – спосіб фіксації, збереження та передачі інформації засобами знакової, символічної форми. На відміну від попереднього виду мовлення, писемне формується тільки під час цілеспрямованого, організованого навчального процесу.

Ситуативне – вид мовлення, при якому зміст мовлення пов'язаний з тією ситуацією в якій воно продукується. Серед ознак ситуативного мовлення виділяють: незрозумілість та незв'язність.

Контексте – мовлення, зміст якого буде зрозумілим учасникам спілкування, незалежно від безпосередньої взаємодії.

Діалогічне – мовлення, що здійснюється між двома, або більшою кількістю учасників спілкування; в межах цього мовленнєвого акту учасники поперемінно обмінюються репліками (повідомленнями). Діалогічне мовлення виконує функцію обміну враженнями та інформацією між учасниками спілкування.

Монологічне – найскладніший вид усного мовлення, який передбачає розгорнуте висловлювання однієї особи з метою передачі інформації аудиторії, або одній людині. Таке мовлення спрямовано лише в одному напрямку, зміст повідомлення планується заздалегідь.

Далі з'ясуємо сутність понять «комунікація» та «спілкування». На наш погляд необхідно проаналізувати визначення окреслених дефініцій у філософському, психологічному та педагогічному контекстах.

У Філософському словнику термінів та реалій дефініція «комунікація» характеризується як процес спілкування, обміну думками, передавання певного змісту від людини до людини [80].

В. Малаховим в «Філософському енциклопедичному словнику» феномен спілкування визначається, як тип відносин між індивідами, що має ознаки суб'єктивності. Вчений зазначає, що не всі стосунки між людьми підпадають під цю категорію, адже спілкування повинно формувати внутрішню духовну спільність учасників процесу [79]. Отже, спираючись на наукові здобутки вченого, можна сказати, що результатом такого «духовного єднання» є розвиток кожної особистості, що ґрунтується на процесах спільної діяльності, передачі інформації та соціального досвіду.

В «Сучасному тлумачному психологічному словнику» термін «спілкування» визначається, як багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребою у спільній діяльності; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння партнера в спілкуванні [72].

Те саме джерело характеризує дефініцію «комунікація» (від лат. *communicatio* – спілкування), як процес передачі інформації між індивідами за допомогою мовленнєвих та немовленнєвих засобів; смисловий аспект соціальної взаємодії [72].

С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» характеризує спілкування, як процес складної взаємодії між людьми в якій здійснюється обмін думками, переживаннями, почуттями, звичками, способами поведінки, а також задовольняються потреби особистості в солідарності, співчутті, підтримці, дружбі, належності тощо [78].

В «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» знаходимо наступне визначення дефініції «комунікація» – процес обміну інформацією між учасниками взаємодії [69].

Психолого-педагогічна література пропонує велику кількість визначень понять «спілкування» та «комунікація». Сучасна лінгвістика ототожнює поняття ці поняття.

Поряд з цим О. Степанова, М. Фіцула визначають спілкування, як процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні інформацією пізнавального, чи емоційно-оціночного характеру.

Не можна не погодитися з думкою Ю. Косенко, яка зазначила, що вся система взаємодії між людьми реалізується в спілкуванні. Дійсно, процес спілкування виконує провідну соціальну функцію, адже під час спілкування відбувається взаємний обмін інтересами, інформацією, діяльністю, що визначає формування особистості в системі суспільних відносин.

Однак, Ф. Бацевич дотримується думки, що «комунікація» пов'язана тільки з інформаційним зв'язком між людьми, а «спілкування» є ширшим поняттям, яке створює умови для формування і розвитку особистості й суспільства в цілому.

І. Мартиненко в межах діяльнісного підходу розглядає діяльність спілкування та комунікативну діяльність як синонімічні категорії.

Отже, детальний аналіз різних наукових підходів до визначення феноменів «комунікація» й «спілкування», дозволив нам зробити висновок, що зазначені дефініції мають тотожну характеристику: це процес взаємодії між двома, чи більше індивідами (комунікантом і реципієнтом), обумовлений потребою в спільній діяльності, під час якого відбувається обмін інформацією, передача соціального досвіду та задоволення потреб емоційного характеру. Результатом спілкування є становлення і соціальний розвиток кожної окремої особистості.

Спроби виділити функції спілкування невичерпні, серед наукових досліджень до себе привертають увагу класифікації представлені в роботах О. Винославської, Т. Дуткевич, Л. Кайдалової, В. Ломова, С. Максименко, Л. Пляка, В. Семиченко, В. Соловієнко, І. Трухіна, але всупереч різноманіттю назв, їхня сутність спільна. Отже, розглянемо функції спілкування.

1. Комунікативна функція. Забезпечує формування, передачу та прийняття інформації у будь-якій формі, розвиток особистості в усіх сферах діяльності, а також є умовою накопичення суспільного досвіду, знань умінь та навичок. В процесі комунікації, людина не тільки встановлює контакт з іншими людьми, відбувається взаєморозуміння між співрозмовниками, узгоджуються певні дії у процесі діяльності, збагачується суспільно-важливий досвід.

2. Інтерактивна функція. Її сутність полягає у взаємовпливі між учасниками спілкування та пов'язана з регуляцією поведінки. Весь арсенал інструкцій, вимог, порад, адресованих співрозмовнику спрямований на регуляцію поведінки та спонукання до певних дій. Будь-яка спільна діяльність ґрунтується на виробленні певної послідовності дій, їх узгодженні, дотриманні правил, що своєю чергою визначає вчинки всіх індивідів, проте даний процес на цьому не завершується, адже дії одного індивіда можуть змінювати поведінку іншого індивіда у процесі спільної діяльності. Отже, регулятивний вплив відчувають всі сторони. Визначена функція тісно пов'язана з наслідувальною діяльністю та переконанням.

3. Перцептивна функція. Забезпечує сприйняття співрозмовника та є основою взаєморозуміння. Перцепція наділяє людину особливою здатністю, що дозволяє повністю сприймати психологічний стан співрозмовника, його настроїв, емоційне забарвлення на основі аналізу як вербальних, так і невербальних знаків в процесі спілкування. Окрім цього суб'єкт спілкування передає співрозмовнику власні емоції, тобто в процесі спілкування відбувається розвиток емоційного інтелекту індивідів. Бажання змінити та збагатити власний емоційний стан спонукає людину до спілкування. Груповий емоційний стан – це специфічна особливість спілкування (О. Степанов, М. Фіцула, 2006).

Під час спілкування всі його функції поєднуються та доповнюють одна одну, адже неможливо передавати інформацію, блокуючи при цьому всі свої емоції, або не впливаючи на свідомість і вчинки співрозмовника. Суб'єкт

проявляє власні емоції, спонукає до певних дій, намагається зрозуміти настрій іншої людини (І. Трухін, 2003).

На основі сутності виділених функцій можна зазначити, що процес спілкування забезпечує реалізацію суспільно значущих, а також особистісно важливих завдань, а саме: передачу різносторонньої інформації та соціального досвіду, яка виступає однією з головних умов розвитку особистості; забезпечення емоційної єдності між комунікантами; взаєморегуляцію поведінки під час спільної діяльності.

Особливості формування та розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку представлено в наукових дослідженнях провідних психологів та педагогів, а саме Г. Андрєєвої, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Дудкевич, Н. Дятленко, І. Зотової, О. Кононенко, Г. Коріної, К. Крутій, В. Кузьменко, О. Соботович та інших. Всі вони дійшли висновку, що спілкування є одним зі складних видів діяльності та має безпосередній вплив на весь психічний розвиток дитини. Розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок неможливий без взаємодії дитини з дорослим та однолітками. Саме в період дошкільного віку починається особистісний розвиток дитини у процесі спілкування.

Детальний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень дозволяє нам констатувати, що комунікативно-мовленнєві навички охоплюють три компоненти: поведінковий, комунікативний та лінгвістичний.

Сутність поведінкового компонента полягає у: вмінні налагоджувати міжособистісне спілкування через доступні (мовленнєві, немовленнєві) засоби спілкування; спрямуванні уваги на співрозмовника; вмінні надавати відповідь на запитання за допомогою доступних засобів спілкування (мовленнєвих, альтернативних); вмінні застосовувати паравербальні засоби відповідно до ситуації спілкування.

Лінгвістичний компонент містить достатній розвиток всіх складових мовленнєвої системи: лексична (обсяг та актуалізація словника, семантика);

граматична (словотворення, словозміна, синтаксис), фонематична (фонематичний слух, фонематичне сприйняття, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз і синтез); фонетична (звуковимова); складова структура слова; зв'язне мовлення.

Сутність емоційного компонента полягає в: розумінні стану іншої людини, обміну станами та почуттями, здатності до співчуття та допомоги іншим людям.

Узагальнена схема компонентів комунікативно-мовленнєвих навичок представлена на рисунку 1.1.

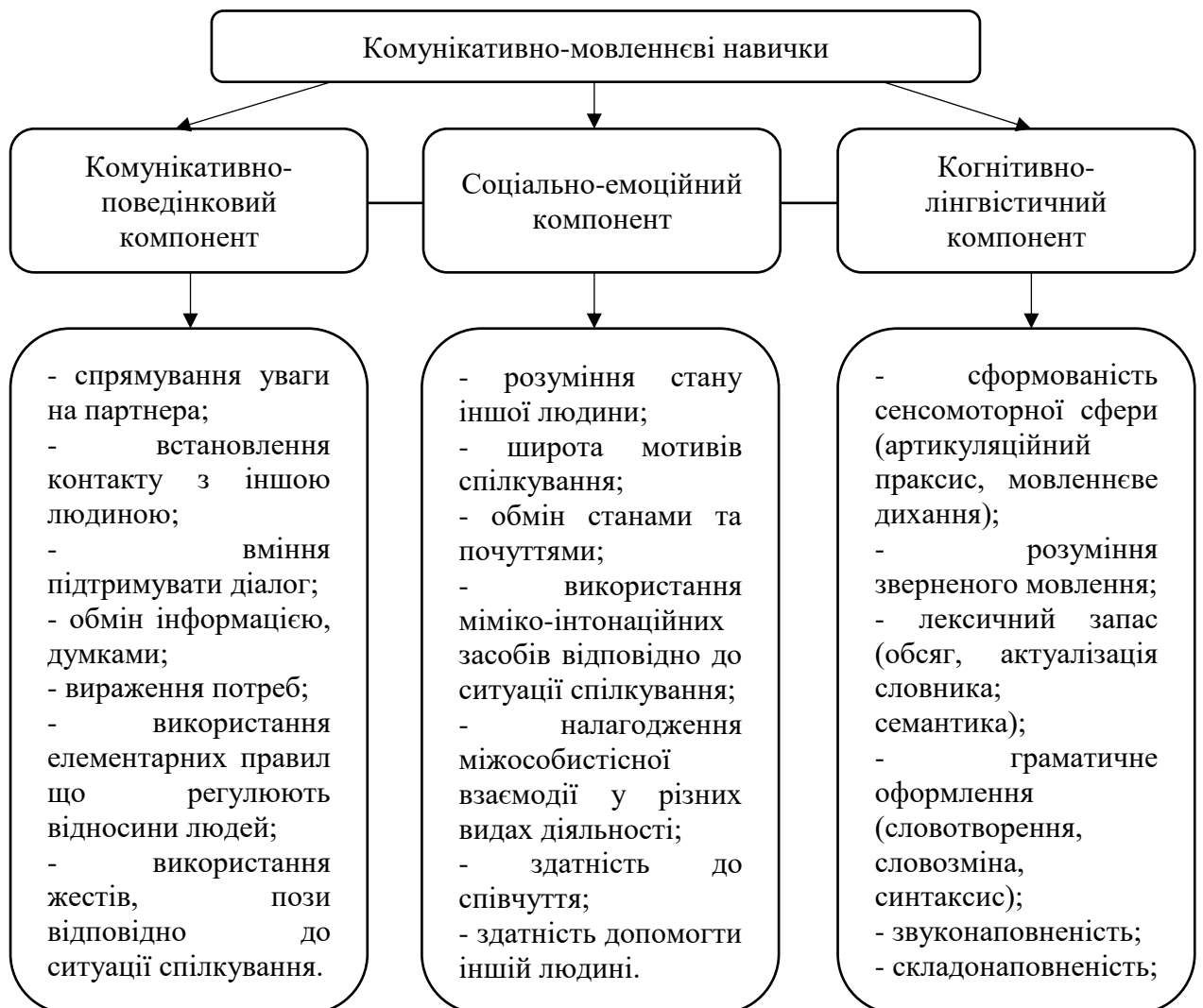


Рис. 1.1 Компоненти комунікативно-мовленнєвих навичок

## 1.2. Онтогенетичні аспекти розвитку



### КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК

Дослідженню особливостей онтогенезу комунікативно-мовленнєвого розвитку присвячено багато психолого-педагогічних наукових досліджень. Ця проблема розкрита провідними науковцями, а саме А. Богуш, М. Вашуленко, О. Денисенко, Г. Жаренкова, К. Зелінська-Любченко, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Луцан, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, С. Хоменко, М. Шеремет та іншими.

За визначенням Великого тлумачного словника сучасної української мови, мовлення – це процес спілкування людей між собою за допомогою вербальних засобів (мови); мовленнєва діяльність. Відповідно до цього поняття «мовлення» та «мовленнєва діяльність» поняття тотожні.

Мовлення – найвища психічна функція, яка формується в процесі постнатального етапу онтогенетичного розвитку під час безпосередньої соціальної взаємодії (комунікації з іншими людьми) та має прямий зв'язок з іншими психічними функціями.

Відомо, що на сьогодні загальноприйнятою є теорія мовленнєвої діяльності. Її основою виступає психологічна концепція діяльності. В межах діяльнісного підходу, мовлення розглядається як процес й основний компонент комунікативної, ігрової, навчальної та інших видів діяльності.

Мовленнєва діяльність – активний, опосередкований мовою, цілеспрямований, зумовлений ситуацією спілкування процес взаємодії людей між собою. Це специфічна форма діяльності й прояв загальної мовленнєвої здібності людини [39; 103].

Загальноприйнятою є класифікація етапів розвитку мовлення у дітей відповідно до вікових етапів їхнього розвитку. Відтак, виділено чотири етапи розвитку мовлення у дітей: підготовчий, переддошкільний, дошкільний, шкільний. Кожен етап відповідає певній віковій категорії та має власну характеристику.

Підготовчий етап (від народження до 12 місяців). В цей період відбувається активний розвиток артикуляційного й голосового апарату,

початковий етап розвитку імпресивного мовлення. Етап характеризується такими особливостями: з'являється гуління, белькотіння, аморфні слова, дитина починає розрізняти інтонацію, контури перших слів, назви дій та предметів.

Переддошкільний етап (від 1 до 3 років). На відміну від попереднього, зазначений етап характеризується первинним засвоєнням активного мовлення, отже експресивне мовлення виступає основним засобом спілкування з іншими людьми. До основних змін, характерних цьому етапу, відносять наступні: стрімке накопичення активного та пасивного словникового запасу; з'являється фразове мовлення, що визначає початок розвитку граматичного ладу; продовжується розвиток фонематичних процесів; активно формується вимова звуків раннього та середнього онтогенезу. Розвиток мовлення у дітей зазначеної вікової категорії залежить від мовленнєвого середовища, адже відбувається за наслідуванням.

Дошкільний етап (від 3 до 6(7) років). На дошкільному етапі принципово новим утворенням є розгорнуте фразове мовлення. Водночас вдосконалюються всі компоненти мовлення: лексико-граматичний, фонетико-фонематичний та зв'язне мовлення. Дитина засвоює вимову звуків пізнього онтогенезу, закріплює навички фонематичного контролю, збільшується лексичний запас, вдосконалюються навички застосування граматичних категорій. Отже, дитина накопичує мовленнєвий досвід, що передуює виникненню феномену «почуття мови». Із завершенням зазначеного етапу відмічають повну сформованість експресивного мовлення й готовність до переходу на шкільний етап.

Шкільний етап (від 6(7) років до завершення шкільного навчання). Якщо перші три етапи розвитку були пов'язані зі становленням експресивного мовлення, то на цьому етапі мозок повністю готовий до засвоєння знакової системи символів. Відтак, відбувається активний розвиток писемного мовлення: формуються навички читання й письма. Однак, у зв'язку з тим, що ця форма мовлення історично наймолодша, навички писемного мовлення, на

відміну від усного мовлення, не формуються за наслідування, а вимагають організованого навчання.

Всесвітньовідомий педагог М. Монтесорі в процесі тривалого спостереження за дітьми раннього й дошкільного віку дійшла висновку, що мозок дитини від народження до шести років має особливу чутливість до певних подразників. Концепція отримала назву «сенситивні періоди розвитку». На думку науковиці, сенситивний період розвитку мовлення у дітей охоплює ранній та дошкільний вік [32; 85; 89]. В цей період відбуваються активні фізіологічні й психологічні зміни центральної нервової системи, триває процес дозрівання кори головного мозку, активується діяльність мовленнєво-рухового й мовленнєво-слухового аналізаторів. Отже, весь процес розвитку експресивного мовлення завершується близько шести років, саме в цей період мозок особливо чутливий як до сприйняття зверненого мовлення, так і до продукування власного мовлення.

Цих поглядів дотримується доктор педагогічних наук, професор М. Шеремет, яка зазначила, що на тлі загальної сенситивності розвитку мовлення можна виокремити досить обмежені за часом три фази гіперсенситивності.

Перша фаза (від 1 року до 1 року 6 місяців). Такій фазі відповідає процес активного накопичення пасивного й активного словника. Активне спілкування з дорослим дозволяє дитині швидко накопичувати лексичний запас, що надалі є підґрунтям розвитку фразового мовлення.

Друга фаза (від 2 років 6 місяців до 3 років 6 місяців). Гіперсенситивність періоду пов'язана з опануванням розгорнутого фразового мовлення та переходом від конкретних до узагальнених форм спілкування. Друга фаза характеризується такими змінами: ускладнення внутрішньомовленнєвого програмування; формування ієрархічної організації семантичних й синтаксичних структур; мовлення стає основним засобом інтелектуального розвитку.

Третя фаза (від 5 до 6 років). Гіперсенситивність цього періоду полягає в інтенсивному розвитку і ускладненні механізмів переходу із внутрішньої програми висловлювання до зовнішнього мовлення. Отже, відбувається процес формування контекстного мовлення [32, 85, 89].

Здійснений науковий пошук свідчить, що передумовами комунікативно-мовленнєвого розвитку є унормований розвиток та злагоджена робота різних структур, а саме:

- аналізаторних систем (зоровий, кінетичний, слуховий, тактильний, пропріоцептивний, смаковий, нюховий аналізатори), за допомогою яких мозок отримує, переробляє та зберігає інформацію від зовнішнього і внутрішнього середовища, що своєю чергою слугує джерелом формування уявлень дитини про зовнішній світ й пристосовуватися до нього;

- мовленнєвих центрів (мовленнєворухового і мовленнєвослухового аналізаторів, центрів кінетичної й кінестетичної організації рухів артикуляційного апарату), які здійснюють складні операції: сприйняття зверненого мовлення, моторної організації рухів мовленнєвого апарату, забезпечення еферентного та аферентного зв'язку;

- мозолистого тіла, основною функцією якого є забезпечення міжпівкульної взаємодії, адже воно містить велику кількість комісуральних волокон, що з'єднують симетричні ділянки обох півкуль головного мозку та здійснюють їх синхронну діяльність.

У правшій домінантною за мовленням вважають ліву півкулю, саме в ній розташовані найважливіші мовленнєві центри. Проте, слід зазначити, що враховуючи явище асиметрії, у шувльги ці центри розташовуються у правій півкулі головного мозку. Зона Брока здійснює моторну організацію мовленнєвого акту. Кінетична (рухова) зона артикуляційної зони Пенфілда разом із зоною Брока забезпечують динамічну організацію артикуляційних рухів (лінійна зміна артикуляційних укладів). Формування окремих артикуляційних укладів залежить від функціонування кінестетичної (чутливої) зони артикуляційної зони Пенфілда, саме вона відповідає за

сприйняття імпульсів, що надходять від пропріорецепторів й барорецепторів органів артикуляції. Поряд з цим, зона Верніке відповідає за процеси сприйняття фонем на слух, їх перетворення в мовленнєві коди та подальше зіставлення цих кодів з образами та поняттями. Отже, основні мовленнєві центри забезпечують складну аналітико-синтетичну діяльність що дозволяє відчувати розташування рухливих органів артикуляційного апарату, формувати артикуляційні уклади, змінювати положення органів артикуляції, зберігати в пам'яті отримані кінестезії, сприймати та розуміти звернене мовлення [32;62;90].

Незалежно від домінантності за мовленням півкулі головного мозку, кожна з них відіграє важливу роль в комунікативно-мовленнєвій діяльності. О. Боряк, М. Шеремет (2016) представляють наступну спеціалізацію півкуль головного мозку. Ліва півкуля бере участь у процесах: розуміння значення слів, формування понять, класифікації видимих об'єктів та їх категоризації, розуміння загальної картини, довільне запам'ятовування. Права півкуля забезпечує сприймання: голосу та інтонації, мелодики, частин без розуміння загального змісту, просторових відносин предметів; відповідає за мимовільне запам'ятовування. Отже, ліва півкуля забезпечує формування понять, образів, сприйняття загальної картини, а права півкуля наповнює мовлення чуттєвим змістом.

На основі об'єктивного зв'язку між пізнавальними процесами та мовленням, комунікативно-мовленнєвий розвиток взаємозалежний із процесами спілкування. Відповідно до цього розглянемо нормотиповий розвиток навичок спілкування.

Особливості унормованого розвитку навичок спілкування у дітей раннього та дошкільного віку вивчалися багатьма відомими психологами, лінгводидактами, логопедами, дефектологами серед яких А. Богуш, О. Денисенко І. Кононова, Є. Соботович, М. Шеремет.

На сьогодні в психолого-педагогічну практику впроваджена теорія спілкування дітей раннього та дошкільного віку. Відповідно до цієї концепції

спілкування характеризується як специфічний вид дитячої діяльності, сутність якого полягає в тому, що дитина через активні дії передає та отримує інформацію, а також встановлює емоційний контакт з оточенням. Окрім цього в процесі психологічних досліджень автори вводять поняття «комунікативна діяльність» та роблять висновок, що потреба у спілкуванні не є вродженою, а формується в процесі постійної взаємодії дитини з оточенням [5].

Як відомо, протягом раннього та дошкільного віку виникають та розвиваються чотири форми спілкування: ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна. Кожна форма спілкування виникає на основі вікових потреб дитини у взаємодії з оточенням, а також доступних їй навичок взаємодії. Розглянемо характеристику кожної форми більш детально.

Ситуативно-особистісна форма спілкування виникає на основі взаємодії «матір-немовля» та відповідає двом місяцям життя дитини. У цей період виникає «комплекс пожвавлення», за допомогою якого дитина привертає увагу дорослого. Саме «комплекс пожвавлення» свідчить про виникнення комунікативної потреби у дитини, коли вона потребує взаємодії з дорослим на рівні емоційного та фізичного контакту.

Наступна, ситуативно-ділова форма спілкування взаємопов'язана зі змінами у фізичному розвитку дитини, що розширюють можливості взаємодії з оточенням. Окреслена форма спілкування бере початок з шестимісячного віку та зберігається до трьох років. Саме цей період розвитку пов'язаний з опануванням дитиною навичок сидіння, маніпулювання предметами, повзання, стояння, ходьби. Розширення фізичних здібностей сприяє виникненню потреби пізнання навколишньої дійсності через спільну діяльність з дорослим. Отже, в цей період розвитку навичок спілкування дорослий розглядається дитиною як організатор спільних дій та провідник до пізнання навколишньої дійсності, адже він створює розвиткове середовище та підтримує спілкування спочатку за допомогою емоційних та мімічних засобів, дій з предметами, а згодом й первинних мовленнєвих засобів спілкування.

Під час кризи трьох років відбуваються трансформаційні зміни особистості дитини насамперед вона прагне до самостійності, поваги та активного засвоєння нових знань. Цей життєвий етап супроводжує позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Основним засобом взаємодії між дитиною та дорослим є розгорнуте мовленнєве висловлювання за допомогою якого дитина задовольняє свої пізнавальні мотиви. Мовленнєва комунікація надає можливість обміну інформацією між комунікантами та забезпечує позаситуативність спілкування.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування виникає та удосконалюється наприкінці старшого дошкільного віку, коли дитина починає зосереджувати увагу на соціальному оточенні. Активне пізнання навколишньої дійсності є значущими для дитини, проте на перший план виходить пізнання природи стосунків між людьми, а також визначення їх соціальних ролей.

А. Богуш зазначає, що всі форми спілкування взаємозалежні й взаємодоповнюють одна одну. Онтогенетично вік появи форм спілкування орієнтовано наближено до психофізичних новоутворень, їх послідовність виникнення є незмінною.

### **1.3. Характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна**

Протягом останніх років дослідження проблематики особливостей розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з синдромом Дауна широко відображено в наукових роботах українських та закордонних науковців, серед яких Ю. Бойчук, Г. Зайченко, О. Казачінер, О. Кирилова, О. Ковтун, Г. Кукуруза, Н. Пахомова, А. Савицький, А. Торба, S. Buckley, G. Bird, T. Fiani, S.M. Izquierdo, E.A. Jones, M. Corrales-Astorgano, D. Escudero-Mancebo, C. González-Ferreras, V. Cardeñoso Payo, L. Kumin, P. Martínez-Castilla, A.Q. Angulo-Chavira, R.A. Abreu-Mendoza, M.A. Flores-Coronado, E.M. Vargas-García, N. Arias-Trejo та інші. Всі вони дійшли висновку, що

асинхронний психомоторний розвиток цієї категорії дітей перешкоджає унормованому формуванню комунікативно-мовленнєвих навичок, що своєю чергою обумовлює глибокий системний недорозвиток мовлення. На сьогодні ця тема залишається в колі наукових інтересів багатьох вчених.

Як зазначалося вище, розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок залежить від унормованого функціонування центральної нервової системи, діяльності аналізаторних систем та достатнього рівня розвитку когнітивної сфери. У дітей з синдромом Дауна загальний психомоторний розвиток й когнітивна сфера мають велику кількість порушень, що перешкоджають унормованому типу комунікативно-мовленнєвого розвитку. Розглянемо детальніше особливості дизонтогенезу при синдромі Дауна.

Психомоторний профіль при синдромі Дауна містить коло симптомів, які мають негативний вплив на формування мовлення та встановлення мовленнєвої комунікації. Надмірна рухливість суглобів, м'язова гіпотонія, особливості будови органів артикуляції (порушення будови зубного ряду; язик, витягнутий з порожнини рота через малі розміри порожнини рота), диспраксія негативно впливають на формування артикуляційного, загального та ручного праксису. Через недорозвиток артикуляційного праксису у цієї категорії дітей спотворене засвоєння звуко-складової структури слова. Пізне засвоєння рухових навичок, навичок маніпулювання предметами та ручного праксису значно затримують пізнання явищ навколишньої дійсності. Зазначені процеси призводять до затримки накопичення пасивного словника, його актуалізації, формування фразового мовлення, засвоєння навичок словотворення й словозміни.

Згідно з даними Уніфікованого клінічного протоколу медичної допомоги особам з синдромом Дауна більшість дітей цієї нозологічної групи мають сенсорні порушення. Так, 60 % дітей мають порушення зору, у 75 % – порушення слуху. Порушення діяльності сенсорних каналів обумовлює затримку формування фонематичних процесів, поєднання акустичної



оболонки слова з його зоровим образом, засвоєння уявлення про ознаки й характеристики предметів та явищ.

Загальновідомим фактом є те, що структура дефекту при синдромі Дауна містить порушення інтелектуального розвитку різного ступеня вираженості (від легкого до глибокого). Стійкі порушення пізнавальних процесів обумовлюють затримку розвитку когнітивної сфери. Довільна увага не формується, порушено її концентрацію, утримання й розподіл. Слухове, тактильне, зорове сприйняття формуються зі значною затримкою. Значно порушено всі види пам'яті. Комунікативно-мовленнєвий розвиток в кожному окремому випадку залежить від ступеня вираженості порушень інтелектуального розвитку. Відтак, у дітей з легкими порушеннями інтелектуального розвитку можливе формування розгорнутого фразового мовлення, у дітей з помірними порушеннями можливе формування простої фрази, при тяжких порушеннях інтелектуального розвитку можливе формування окремих слів, спрощених слів, звукокомплексів, вокалізацій, у дітей з глибокими порушеннями інтелектуального розвитку мовлення не формується.

В дослідженнях Libby Kumin доведено, що у дітей з синдромом Дауна наявні порушення сенсорної інтеграції. Дефініція «сенсорна інтеграція» вперше була описана J. Ayres, науковиця характеризує її як здатність організувати всі сенсорні сигнали, що надходять від органів чуття в цілісний образ та здійснювати чуттєве орієнтування у навколишньому середовищі. Через таку дисфункцію у дітей зазначеної категорії фрагментарне сприйняття інформації, що обумовлене ускладненням процесів одночасного аналізу й синтезу інформації, яка надходить з різних сенсорних каналів.

Для накопичення лексики необхідні достатній рівень розвитку розуміння мовлення, унормована діяльність сенсорних каналів та достатній розвиток сенсорної інтеграції. Отже, щоб засвоїти нове слово з його характеристикою ознак та якостей, дитині необхідно побачити предмет, тактильно відчути його форму і текстуру, кінетично здійснити маніпулятивні

дії з цим предметом, почути назву (акустичну оболонку), і тільки потім вона засвоїть образ цього предмета.

Вищезазначене свідчить про те, що накопичення словника у дітей з цією генетичною аномалією сповільнене, уявлення про ознаки та характеристики явищ і предметів формується фрагментарно, що значно сповільнює темпи комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Відтак, особливості психомоторного розвитку дітей цієї нозологічної групи призводять до затримки засвоєння всіх компонентів мовлення: фонетико-фонематичного, лексико-граматичного, зв'язного мовлення, просодії.

Слід зазначити, що у дітей з цією генетичною аномалією є сильні сторони, на які слід спиратися під час організації корекційно-розвиткової роботи, а саме: швидке встановлення соціальної взаємодії, високий рівень наслідувальної діяльності, чуттєвість до тактильно-рухової стимуляції, найбільш розвинені зорова увага та пам'ять.

Вищезазначені дані не вичерпують повну характеристику психомоторного розвитку, проте дозволяють нам розглянути особливості мовленнєвого дизонтогенезу при синдромі Дауна.

Домовленнєвий етап розвитку мовлення має пролонговані терміни (від народження до 24 місяців). Зберігається черговість появи гукання та лепету, проте вони збіднені через обмеження рухів артикуляційного апарату, що обумовлене вираженою м'язовою гіпотонією. Затримка психомоторного розвитку має негативний вплив на розвиток розуміння зверненого мовлення, поряд з цим діти добре орієнтуються на емоційно-інтонаційне забарвлення фрази. Після року починається активне накопичення пасивного лексичного запасу, з цього періоду розвиток розуміння мовлення значно випереджає розвиток експресивного мовлення. Може здаватися, що розуміння зверненого мовлення відповідає унормованим показникам, проте це хибне уявлення, адже при синдромі Дауна діти прагнуть емоційного контакту з дорослим та використовують соціально-побутові жести для соціальної взаємодії. Перші

слова (близько 10) з'являються у два роки. Поряд з цим в псевдоекспресивному мовленні наявні вокалізації, окремі звуки, звукокомплекси, аморфні слова-корені. З'являються звуки раннього онтогенезу: голосні; приголосні (губно-губні, задньоязикові, губно-зубні, призубні [т], [д]). Через м'язову гіпотонію вимова голосних усереднюється до єдиного недиференційованого звуку, вимова приголосних спотворюється, з'являється назалізація.

Подальший розвиток мовлення у дітей з цією генетичною аномалією залежить від вираженості інтелектуальних порушень та наявності супутніх порушень діяльності аналізаторних систем.

Близько трьох років в активному словнику дитини з'являється 30 загальноживаних слів, їх звукоскладову структуру значно порушено. Дитина починає з'єднувати два слова в просту фразу, проте процеси переходу від окремих слів до фрази займає тривалий час. На відміну від унормованого типу розвитку, при синдромі Дауна словозміна засвоюється частково. Фраза аграматична. Розуміння мовлення значно випереджає експресивне мовлення. Звуковимова формується викривлено, через диспраксію та м'язову гіпотонію спостерігаються нестійкі спотворення звуковимови.

До початку шкільного навчання, діти з легкими інтелектуальними порушеннями опановують фразове мовлення за наслідуванням, воно набуває розгорнутий характер. Проте, активний словник дуже збіднений, речення непоширені. Наявні аграматизми. У дітей не формуються квазіпросторові уявлення, розуміння складних логіко-граматичних конструкцій залишається недоступним. Якість звуко-складової структури слова покращується, проте спостерігаються варіативні нестійкі порушення звуковимови.

Класичне засвоєння навичок читання й письма доступно тільки частині дітей з синдромом Дауна з невираженими порушеннями інтелектуального розвитку. Поряд з цим дослідження Глена Домана свідчать про те, що діти цієї категорії здатні засвоїти навички глобального читання.

L. Kumin було виділено особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з синдромом Дауна, які об'єднано в поняття «асинхронність розвитку мовленнєвих навичок», розглянемо їх детальніше.

1. Розрив між станом сформованості імпресивного та експресивного мовлення. Попри затримку розвитку розуміння зверненого мовлення, його стан значно випереджає експресивне мовлення.

2. Труднощі засвоєння синтаксису й семантики. Діти з цією генетичною аномалією мають значні труднощі засвоєння навичок комбінування слів різними способами у речення, залежно від мети і контексту, а також складно розуміють, засвоюють і застосовують словотворення та словозміну. Накопичення словника сповільнене через порушення абстрактного мислення, є тенденція використання в мовленні іменників.

3. Прагматика (контекстне мовлення). Діти з синдромом Дауна добре застосовують мовлення для встановлення соціальних контактів. Навіть ті діти, у яких ще несформовані мовленнєві засоби спілкування, прагнуть використовувати наявні звукокомплекси, аморфні слова-корені, псевдослова, вокалізації, підкріплюючи їх побутовими жестами задля комунікації з оточенням.

В результатах наукового вивчення було встановлено, що діти з цією генетичною аномалією мають здібність ідентифікувати знайомі об'єкти, розширювати нові асоціації слово-об'єкт, проте формування навичок запам'ятовування нових слів значно відстає від унормованих показників (A.Q. Angulo-Chavira, R.A. Abreu-Mendoza, M.A. Flores-Coronado, E.M. Vargas-García, N. Arias-Trejo, 2022).

В процесі дослідження нами було виявлено, що системне порушення мовлення у цієї категорії дітей може поєднуватися з: дизартричними розладами; заїканням; темпо-ритмічними порушеннями мовлення несудомного характеру, порушеннями голосу.

Підсумовуючи вищезазначені відомості, виділимо загальні особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з синдромом Дауна:

- затримка темпів формування мовленнєвих навичок;
- збіднені гукання та лепет;
- значний розрив між станом розвитку розуміння мовлення та експресивним мовленням;
- труднощі актуалізації словника;
- збіднений лексичний запас;
- спотворення звуковимови;
- порушення слухомовленнєвої пам'яті;
- порушення просодичного ладу мовлення;
- порушення складової структури слова (пропуски складів, складоутворюючого голосного; перестановки складів; додавання складоутворюючого голосного; асиміляції; контамінації);
- аграматизми (порушення словотворення та словозміни);
- порушення розуміння складних логіко-граматичних конструкцій;
- порушення формування зв'язного мовлення;
- широке використання побутових жестів для спілкування.

Слід зауважити, що у кожній окремій дитини з синдромом Дауна можуть спостерігатися різні поєднання особливостей мовленнєвого розвитку. Вираженість порушення комунікативно-мовленнєвого розвитку залежить від ступеня порушення інтелектуального розвитку та наявності супутніх порушень діяльності сенсорних каналів.

На основі здійсненого наукового пошуку нами була узагальнена характеристика комунікативно-мовленнєвих порушень у дітей з синдромом Дауна (рис. 1.2).

Відтак, дизонтогенез комунікативно-мовленнєвого розвитку при синдромі Дауна має складну структуру. Поліморфні порушення психомоторного розвитку негативно впливають на розвиток всіх компонентів мовлення (фонетики, фонематики, лексики, граматики, зв'язного мовлення). Отже, порушення мовлення у дітей з цією генетичною аномалією має системний характер. Формування навичок спілкування обмежене, адже попри

виражену потребу в передачі власних вражень спостерігається обмеженість доступних мовленнєвих засобів за допомогою яких може здійснюватися комунікативно-мовленнєвий контакт з оточенням.

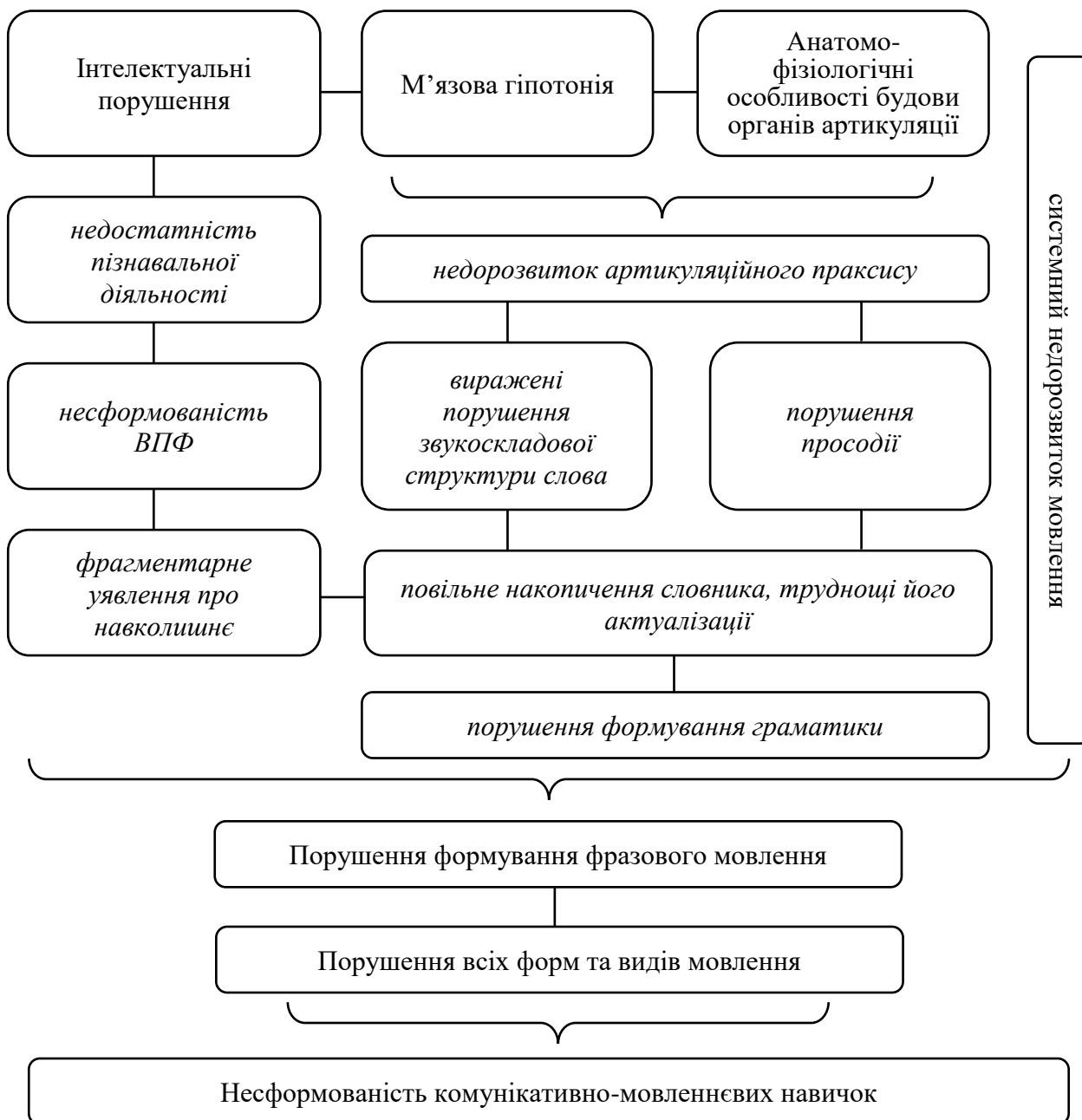


Рис. 1.2 Комунікативно-мовленнєві порушення у дітей з синдромом Дауна

## Висновки до розділу I

Наукове вивчення теоретико-методологічних основ розвитку комунікативно-мовленнєвих у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна дозволило зробити нам наступні висновки.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток є базовим процесом становлення особистості, який має біологічну основу та тісний зв'язок з розвитком всієї психічної сфери людини. Мовлення та навички спілкування, як і будь-яка вища психічна функція, формуються прижиттєво в процесі взаємодії з дорослими та однолітками.

Комунікативно-мовленнєві навички містять три взаємопов'язаних компоненти: комунікативно-поведінковий, соціально-емоційний та когнітивно-лінгвістичний.

Комунікативно-поведінковий компонент визначає вміння: встановлювати контакти з іншими людьми; спрямовувати увагу на партнера по комунікації; виражати власні потреби; обмінюватися інформацією і думками; підтримувати діалог; користуватися жестами і позою відповідно до ситуації спілкування; користуватися елементарними правилами поведінки, що регулюють відносини людей.

Соціально-емоційний компонент характеризується вміннями: розуміння стану іншої людини; обміну почуттями та станами; налагодження взаємодії з іншими людьми в різних видах діяльності; застосування міміко-інтонаційних засобів відповідно до ситуації спілкування; співчуття та допомоги іншим людям.

Когнітивно-лінгвістичний компонент пов'язаний із: сформованістю сенсомоторної сфери (артикуляційний праксис, мовленнєве дихання); здатністю сприймати та розуміти звернене мовлення; сформованістю лексичної сторони мовлення (обсяг та актуалізація словника, семантика); сформованістю граматичної сторони мовлення (словотворення, словозміна, синтаксис); сформованістю звукоскладової структури слова; сформованістю різних форм висловлювання.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток у дітей з синдромом Дауна підпорядковується загальним онтогенетичним показникам, проте терміни засвоєння мовленнєвих навичок пролонговані. Рівень сформованості мовлення залежить від ступеня вираженості інтелектуальних порушень та наявності супутніх порушень функціонування аналізаторних систем. Повільне встановлення зв'язків між аналізаторними системами, слабкість замикальної функції кори головного мозку значно сповільнюють комунікативно-мовленнєвий розвиток цієї категорії дітей. Більша частина дітей з синдромом Дауна застосовує невербальні засоби (побутові жести, міміка) для спілкування.

Відтак, домовленнєвий етап розвитку мовлення у дітей досліджуваної категорії може тривати до трьох років. Після цього розпочинається дошкільний етап, проте якість та рівень формування комунікативно-мовленнєвих навичок буде залежати від глибини інтелектуальних порушень в кожному окремому випадку. Отже, формування фразового мовлення можливе тільки у дітей з легким ступенем порушень інтелектуального розвитку.

Складна структура дефекту при синдромі Дауна обумовлює порушення формування всіх складових комунікативно-мовленнєвої системи, внаслідок чого у дітей цієї категорії спостерігається системне порушення мовлення.

### **Список використаних джерел**

1. Агафонова С.В. (2023). Особливості формування ігрової діяльності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / С.В. Агафонова // Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря. Харків : нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. С. 43–46.
2. Арсентьева Г.О. Філософи Нового часу щодо феномена спілкування. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. № 15. Одеса, 2017. С. 10-12.



3. Арсентьєва Г.О. Філософи ХІХ століття щодо феномена спілкування. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. № 16. Одеса, 2017. С. 6-8.
4. Арсентьєва Г.О. Філософи ХХ століття щодо феномена спілкування. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. Випуск 18. Львів, 2018. С. 33-39.
5. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
6. Бондар В.І., Синьов В.М. Дефектологічний словник : навчальний посібник. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
7. Боряк О.В. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 7. Київ, 2016. С. 38-49.
8. Боряк О.В. Характеристика структури мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Випуск 24. С. 34-38.
9. Бугера Ю.Ю. Розвиток лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 15. Київ, 2020. С. 26-34. DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-15.26-34>
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
11. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки : навч. Посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 142 с.
12. Висоцька А. Реалізація завдань соціального розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Теорія і практика

олігофренопедагогіки та спеціальної психології / За ред. Т.В.Сак // Збірник наукових праць. Вип. 8. Кіровоград, 2013. С. 83-87.

13. Гаяш О.В. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

14. Гаврилов О.В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 14. Київ, 2019. С. 36-49.  
DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.36-49>

15. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макаручук, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, І.В. Гладченко. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 337 с.

16. Дудкевич Т.В. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

17. Засекіна Л.В., Засекін С.В. Вступ до психолінгвістики : навчальний посібник. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2002. 168 с.

18. Зелінська-Любченко К.О. Розвиток мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Випуск 7. Київ, 2016.

19. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти) : навчальний посібник. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222 с.

20. Кайдалова Л.Г., Пляка Л.В. Психологія спілкування : навчальний посібник. Харків : НФаУ, 2011. 132 с.

21. Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В. Психологія мовлення і психолінгвістика. Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, видавництво «Фенікс», 2008. 245 с.
22. Ковтун Р. А. «Особливості структури психологічного недорозвитку дітей з синдромом Дауна». *Науковий вісник Миколаївського державного університету В. О. Сухомлинського : Збірник наукових праць за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової*. Т. 2. Випуск 5. Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. С. 154-158.
23. Ковтун Р. А. Психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6-11 років із синдромом Дауна : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Запоріжжя, 2011. 16 с.
24. Компанець Н.М., Коваль-Бардаш Л.В. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище : особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів. Київ : Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. Миколи Ярмаченка. 137 с.
25. Коріна Г.О. Значення та роль спілкування у формуванні особистості дитини в дошкільному дитинстві. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. Випуск 1. Том 1. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2018. С. 94-99.
26. Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми : Сумський державний університет, 2011. 187 с.
27. Кравець Н.П. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені Н.П. Драгоманова, 2020. 74 с.
28. Кремень В.Г., Заветний С.О., Понамарьов О.С. Людське спілкування як сфера філософської рефлексії : (вступне слово редкол.). *Філософія спілкування: філософія, психологія, соц. комунікація*. № 4. Харків, 2011. С. 9-12.
29. Кремень, В. Г., et al. Философия общения: монография. Харьков: ХНТУСХ им. П. Василенко, 2011. 440 с.

30. Кукуруза Г., Кирилова О., Кашіна-Ярмак В., Ковтун О. Медико-психологічний супровід дітей раннього віку з синдромом Дауна : метод. рекомендації. Харків : НАМН України, 2014. 45 с.

31. Ленів З.П., Ярмак Т.В. Розвиток мовлення старших дошкільників із синдромом Дауна в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти / З.П. Ленів, Т.В. Ярмак // In: *The 11th International scientific and practical conference «Dynamics of the development of world science»(July 8-10, 2020)* Perfect Publishing, Vancouver, Canada. - 2020. – 496 p.

32. Логопедія : підручник / За ред. М.К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. Та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.

33. Ляпичева О.Л. Посібник до вивчення дисципліни «Основи теорії мовленнєвої комунікації». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2016. 44 с.

34. Макарчук Н. О. Теоретико-методологічні та прикладні засади концепції дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : Збірник наукових праць. Випуск 8. Київ, 2013. С. 18-25.

35. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

36. Максименко С.Д. Загальна психологія. Видання 3-є перероблене та доповнене : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

37. Мамічева О.В., Попова О.М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. № 21 (1). Кам'янець-Подільський, 2012. С. 102-108.*

38. Мамічева О.В., Кашіна-Ярмак Ю.В. Психологічні особливості мотиваційного компонента комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з мовленнєвими та інтелектуальними вадами. *Вісник Одеського*

Національного університету імені І.І. Мечникова. Психологія. № 21. Одеса, 2014. С. 216-221.

39. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІ, 2016. 304 с.

40. Мартинчук О.В., Маруненко І.М., Луцько К.В. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

41. Матющенко І.М., Геращенко С.І. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць*. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Вип. 44. С. 24-28. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.04>

42. Мілевська О.П. До проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших дошкільників із синдромом Дауна. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Випуск 3. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. С. 127-133.

43. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2015. 311 с.

44. Михновецька І. Особливості інтерсуб'єктного компонента взаємовідносин у старших дошкільників із синдромом Дауна (за диспозиційним критерієм). *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 3(88). Київ, 2018. С. 74-83.

45. Некраш Л. Використання міжнародної класифікації функціонування для оцінювання функціонування дитини з синдромом Дауна. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія Педагогіка*. Випуск 28, том 3. 2020. С. 109-113.

46. Ніколаєнко С.О., Ніколаєнко С.І. Проблема спілкування як діяльності. *Світогляд-Філософія-Релігія*. Вип. 2. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2012. С. 85-93.

47. Омельченко І.М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог з іншими : суб'єктний підхід. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Вип. 28. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 375-384.

48. Пасікун А.В., Дрожик Л.В. (2023). Формування міжособистісних стосунків у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку / А.В. Пасікун, Л.В. Дрожик // Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря [Електронне видання] : зб. наук. пр. Харків. С. 249–251.

49. Понамарьов О.С. Праксеологічні аспекти філософії спілкування. *Філософія спілкування: філософія, психологія, соціальна комунікація*. № 5. Харків : ХНТУСГ, 2012. С. 51-56.

50. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

51. Прядко Л.О., Фурман О.О. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : методичний посібник. Суми : РВВ СОШПО, 2015. 114 с.

52. Психокорекційна педагогіка. Навчальний посібник: Хрестоматія / За ред. В.М. Синьова. В 2-х томах. Том 1. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 645 с.

53. Психологія : навчальний посібник / за заг. ред. О.В. Винославської. Київ : ІНКІОС, 2009. 390 с.

54. Психологія спілкування : навчальний посібник / за заг. ред. Л.О. Савенкової. Київ : КНЕУ, 2015. 309 с.

55. Савицький А.М. Індивідуальні психофізичні особливості розвитку дітей з синдромом Дауна як провідний фактор в організації індивідуалізованого

навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Випуск 38. С. 142-149.

56. Савицький А. М. Особливості раннього розвитку дітей з синдромом Дауна. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. № 20. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 178-185.*

57. Савицький А.М. Особливості реалізації уявлень про себе та навколишнє середовище у дітей з синдромом Дауна на початковому етапі індивідуалізованого навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 7. Київ, 2016.

58. Саєнко Т.А. Дизонтогенез психомоторного розвитку у дітей з синдромом Дауна. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23-24 березня 2023 року*. С. 199-203.

59. Саєнко Т.А. Порівняльна характеристика онтогенезу комунікативно-мовленнєвого розвитку та його дизонтогенезу при синдромі Дауна. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 44. Київ, 2023. С. 66-73. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.10>  
<https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1397/1140>

60. Саєнко Т.А. Психолого-педагогічна характеристика дітей з синдромом Дауна. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 13-14 квітня 2023 р.)*. Запоріжжя, 2023. С. 122-124.

61. Саєнко Т.А. Теоретичні засади корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з синдромом Дауна. *Матеріали звітної науково-практичної*

студентської конференції «Освіта і наука – 2022», НПУ ім. Драгоманова. Київ, 11 травня 2022. С. 1100-1102.

62. Севериновська О.В., Хоменко О.М., Мурзін О.Б. Посібник до вивчення курсу «Фізіологія мислення та мови». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2014. 33 с.

63. Сергеева В.Ф. Спілкування у дошкільному віці та особливості його розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічний часопис Волині*. № 1. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. С. 123-128.

64. Сидоренко О. Особливості формування мовлення у дітей раннього віку з синдромом Дауна. *Актуальні питання інклюзивної та корекційної освіти : збірник наукових праць*. Харків, 2020. С. 311-315.

65. Сильченко В.В. Мовленнєвий та комунікативний розвиток дитини з інтелектуальними вадами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 2. Київ, 2011. С. 216-222.

66. Синьов В.М. Корекційна педагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Київ : Вид-во НПУ імені МП Драгоманова, 2007. 238 с.

67. Синьов В.М., Маркус І.С., Геращенко С.І. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць*. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Випуск 45. С. 111-117. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.18>

68. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

69. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

70. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 520 с.



71. Супрун М. А., Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Науково методичний збірник. № 14. Київ, 2018. С. 164-174.
72. Сучасний тлумачний психологічний словник / ред. В. Шапар. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
73. Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків : 2017. 125 с.
74. Тарасун В.В. Основи та практика логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : «Каравела», 2017. 316 с.
75. Тертична Н.А., Головань Г.О. Характеристика динаміки змін розвитку емоційної сфери дітей з синдромом Дауна дошкільного віку в рамках інклюзивної освіти. *Науковий Вісник національного медичного університету імені О. О. Богомольця*. № 2. Київ, 2009. С. 148-154.
76. Трикоз С.В., Белич Г.О. (2018). Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 40 с.
77. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 336 с.
78. Український педагогічний словник / ред. С.У. Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
79. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. Шинкарук. Київ : Абрикос, 2002. 742 с.
80. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
81. Хома Т.В. Поняття «мови», «мовлення» та «культури мовлення» у науково-лінгвістичній літературі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 20. Ужгород, 2011. С. 173-175.
82. Хоменко С.О. Порівняльна характеристика розвитку мовлення у дітей раннього віку в нормі та з порушеннями. *Науковий часопис*. Серія 19.

Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 23. Київ, 2013. С. 258-261.

83. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Ліщук Н. І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

84. Шевченко Ю.В. Формування соціальних компетенцій у дітей із синдромом Дауна дошкільного та молодшого шкільного віку (теоретичний аспект). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 17. Київ, 2021. С. 230-239. DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2021-17.230-239>

85. Шеремет М. К. Взаємодія і взаємозв'язок аналізаторних систем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 23(2). С. 384-389.

86. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В., Апухтіна В.В. Психо-мовленнєвий розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. № 26. Київ, 2014. С. 270-274.

87. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічні засади формування мовлення дітей з ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. № 3. С. 384-393.

88. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Особливості мовленнєвого розвитку церебрально-органічного генезу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2010. Вип. 16. С. 243-246.

89. Шеремет М.К., Ряшенцева Д.М. Особливості формування мовлення в ранньому та дошкільному віці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2012. Вип. 21. С. 329-333.

90. Шеремет М.К., Кондукова С.В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та патології. *Науковий*

*часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. Вип. 27. С. 5-7.*

91. Шульженко Д.І. (2019). Особливості самоконтролю дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку / Д.І. Шульженко // Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (28 березня 2019 р.) Випуск 5. Умань. С. 75-77.

92. Шульженко Д. І. Формування самоконтролю у розумово відсталих дітей дошкільного віку [Текст] : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Український педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 1994. 15 с.

93. Якуба Л.С. Вплив середовища спілкування на формування діалогічної компетентності дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології : Збірник наукових праць. Випуск 11 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ, 2023. С. 129-135.

94. Якуба Л.С. Можливості та бар'єри для формування мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Випуск 42. С. 80-90. DO : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.07>

95. Angulo-Chavira A.Q., Abreu-Mendoza R.A., Flores-Coronado M.A., Vargas-García E.M., Arias-Trejo N. Perceptual dissimilarity, cognitive and linguistic skills predict novel word retention, but not extension skills in Down syndrome. Volume 62, April–June 2022, 101166

96. Brown R. The First language. Cambridge, Mass.; Harward University Press, 1973.

97. Buckley S.J., Bird G., Sacks B., Archer T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*. 9(3), 54-67.

98. Corrales-Astorgano M., Escudero-Mancebo D., González-Ferreras C., Cardeñoso Payo V., Martínez-Castilla P. Analysis of atypical prosodic patterns in the speech of people with Down syndrome. *Biomedical Signal Processing and Control*. Volume 69, August 2021.

99. Fiani T., Izquierdo S.M., Jones E.A. Effects of mother's imitation on speech sounds in infants with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*. Volume 119, December 2021.

100. Frost L., Bondy A. The Picture Exchange Communication System Training Manual. Pyramid Educational Products, 2002. 396 p.

101. Liliia Rudenko; Ruslan Simko; Oleksandr Hudyma; Yuliia Boiko-Buzyl; Nataliia Mateiko; Olga Samara. (2022). Psychological Correction of Individual Neurotic Problems. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 13(1Sup1), 295-308. Web of Science. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1sup1/320>

102. Mamicheva O., Dmytriieva I., Omelchenko M., Silchenko V., Bobrova H., Say D. (2022). Socio-Pedagogical and Psychological Aspects of Accompanying Students with Special Needs in the Context of the Development of Inclusive Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*. Volume 22. Issue 9. 527-534. Web of Science. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.68>

103. Martynenko I.V. State of communication activity of elder preschool children with developmental language disorders. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Volume 3(1), 2016. 68-79.

104. Pakhomova N.G., Baranets I.V., Okhrimenko I.M., Hubar O.H., Padun V.S., Drozd L.V., Holovanova I.A. Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomości Lekarskie*. 2022.

Vol. 75. Issue 6. P. 1471–1476. Scopus. DOI:  
<https://doi.org/10.36740/WLek202206108>

105. Pakhomova N. G., Baranets I. V., Lukianenko A. V., Leshchii N. P., Kachurovska O. B., Berezan O. I., Olefir O. I. Comprehensive rehabilitation of children with sensory and intellectual disorders. *World of medicine and biology*. 2022. № 2 (80). P. 113–118. Web of Science. DOI: <https://doi.org/10.26724/2079-8334-2022-2-80-113-118>

106. Susan J. Skallerup. *Babies with Down Syndrome: A New Parents' Guide*: 3rd Edition. Bethesda, MD : Woodbine House, 2008. 358 p.

107. Yuliia Kolomiets, Svitlana Dubiaga, Volodymyr Huz, Yuliia Shevchenko, Svitlana Fedorenko. (2023). Formation of speech regulation of educational activity in junior schoolchildren with speech disorders. *Ad alta: journal of interdisciplinary research*. Volume 13. 88-95. Web of Science

**РОЗДІЛ II ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ  
КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК  
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

**2.1. Експериментальна методика психолого-педагогічної діагностики  
комунікативно-мовленнєвих навичок  
у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна**

Теоретико-методологічний аналіз вивчення проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна підтвердив наше припущення щодо поліморфності, системності та складної структури порушень у дітей цієї нозологічної групи. Потреба комплексного вивчення цієї проблематики стала рушійною силою до проведення експерименту, розробки діагностичного інструментарію шляхом модифікації та адаптації наявних методик.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі не представлені спеціальні діагностичні методики, спрямовані на вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Проте, поряд з цим, представлена низка досліджень, що розкривають методики психолого-педагогічного вивчення комунікативної сфери, особливостей мовленнєвого розвитку, навичок спілкування у дітей різних нозологічних груп.

Задля розв'язання практичних завдань і досягнення поставленої мети нами було спроектовано програму експериментального дослідження, яка складалась з 4 етапів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

*Програма емпіричного дослідження формування  
комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку  
з синдромом Дауна*

Етап дослідження	Завдання дослідження	Методи дослідження
------------------	----------------------	--------------------

Підготовчий етап (орієнтовано-організаційний)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вивчення та аналіз стану проблеми формування комунікативно-мовленнєвих навичок в психолого-педагогічній та спеціальній науковій літературі.</li> <li>2. Аналіз медичної документації та висновків Інклюзивно-ресурсних центрів.</li> <li>3. Підбір діагностичного інструментарію.</li> <li>4. Формування вибірки експериментального дослідження.</li> <li>5. Апробація методики діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.</li> </ol>	Діагностичні методи, вибірковий метод (формування вибірки дослідження), методи математичної статистики (розрахунок похибок вибіркового дослідження, репрезентативності вибірки).
Констатувальний етап дослідження (оцінювальний)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Збір емпіричних даних.</li> <li>2. Опис та інтерпретація отриманих даних.</li> <li>3. Статистичне опрацювання емпіричних даних.</li> <li>4. Формування висновків за результатами констатувального експерименту.</li> <li>5. Розробка експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.</li> </ol>	Метод тестування, методи математичної статистики.
Формувальний етап дослідження	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Апробація методики формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, її експериментальна перевірка.</li> <li>2. Збір емпіричних даних після впровадження</li> </ol>	Методи альтернативної комунікації, ігровий метод, дидактичні ігри і вправи, методи математичної статистики (порівняння дисперсій експериментальних

	експериментальної методики. 3. Статистичне опрацювання отриманих даних.	груп за критерієм Фішера, порівняння емпіричних даних формувального етапу експерименту за критерієм Фішера).
Репрезентаційний етап дослідження (опису, інтерпретації та аналізу даних)	1. Опис та інтерпретація результатів експериментального дослідження. 2. Формування висновків за результатами експериментального дослідження. 3. Розробка програмного забезпечення корекційного блоку занять з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна	Метод інтерпретації емпіричних даних.

Програма емпіричного етапу дослідження здійснювалась впродовж 2022-2024 рр. та складалась з чотирьох етапів: підготовчий етап (орієнтовано-організаційний); констатувальний етап дослідження (оцінювальний); формувальний етап дослідження; репрезентаційний етап дослідження (опису, інтерпретації та аналізу даних). Експериментом охоплено 67 дітей дошкільного віку з синдромом Дауна (з них 43 хлопчики та 34 дівчинки), які відвідують індивідуальні дефектологічні та логопедичні корекційно-розвиткові заняття: Центр комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності Хортицької національної академії (м. Запоріжжя); Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр» Вільнянської міської ради; Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 791 Дарницького району м. Києва; Всеукраїнська благодійна організація «Даун синдром» (м. Київ); Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №284 «ЗІРКОВИЙ» Запорізької міської ради (групи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку); Комунальна установа



«Інклюзивно-ресурсний центр» Покровської сільської ради Нікопольського району (Дніпропетровська область). Згідно з висновками ІРЦ, у 41 дитини констатовано порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня, у 26 дітей констатовано інтелектуальні порушення розвитку помірного ступеня.

Формування експериментальної групи здійснювалося вибіркоким імовірнісним методом з дотриманням його двох основних принципів.

1. Забезпечення випадковості відбору. Участь в педагогічному експерименті взяли діти дошкільного віку з синдромом Дауна з різних областей України: Запорізької, Дніпропетровської, Київської, Одеської, Рівненської, Сумської, Полтавської, Львівської, Чернівецької, Волинської, Івано-Франківської, Житомирської, Харківської, Вінницької.

2. Забезпечення достатньої кількості учасників експерименту. Дотримання другого принципу передбачало розрахунок обсягу вибірки задля отримання репрезентативного результату. З цією метою було здійснено пілотний експеримент вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Пілотним експериментом було охоплено 26 дітей.

Попередні результати пілотного дослідження було використано для оцінки стандартної, граничної та відносної похибки результату вибіркового дослідження. Розглянемо процедуру розрахунків.

Розрахунок стандартної похибки здійснювався з урахуванням генеральної сукупності дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в Україні. Архівні відомості Центру громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України свідчать про те, що станом на 2024 рік кількість дітей дошкільного віку з синдромом Дауна складає 818 осіб.

Стандартна похибка.

$$\sigma_{\mu} = \frac{s}{\sqrt{n-1}} * \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

Де:

$\sigma_{\mu}$  – стандартна похибка;

$N$  – генеральна сукупність;

$n$  – кількість елементів вибірки;

$S$  – виправлене вибіркове середнє квадратичне відхилення.

$$\sigma_{\mu} = \frac{4,3550}{\sqrt{26-1}} * \sqrt{\frac{818-26}{818-1}}$$

$$\sigma_{\mu} = 4,98$$

Розрахунок граничної похибки.

Максимально можливу похибку було розраховано з рівнем надійності 0,95 за формулою:

$$\delta\mu = t_{\gamma} * \sigma_{\mu}$$

Де:

$\delta\mu$  – гранична похибка;

$\sigma_{\mu}$  – стандартна похибка;

$t_{\gamma}$  – квантиль нормального розподілу.

$$\delta\mu = 1,6448 * 4,9821$$

$$\delta\mu = 8,19$$

Розрахунок відносної похибки.

$$V = \sigma_{\mu} \div \mu * 100\%$$

Де:

$V$  – відносна похибка;

$\sigma_{\mu}$  – стандартна похибка;

$\mu$  – середня величина балів за вибіркою.

$$V = 4,98 \div 10,62 * 100\%$$

$$V = 47 \%$$

На основі вибіркового пілотного дослідження дітей дошкільного віку з синдромом Дауна у кількості 26 осіб можна зробити висновок, що середній показник комунікативно-мовленнєвого розвитку може змінюватися у межах від 2,43 до 18,81 одиниці за 40 бальною шкалою з рівнем надійності 0,95, при цьому відносна похибка обчислення середнього вибіркового результату становить 47%.

Отримані результати стали рушійною силою для розв'язання питання репрезентативності вибірки. Отже, наступним кроком було розв'язання питання: скільки потрібно залучити до експерименту дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, для того, щоб вибірка була репрезентативною з надійністю не менше 0,95 і граничною похибкою не більше 1?

Розрахунок обсягу репрезентативної вибірки здійснювався за формулою:

$$n \geq \frac{t_{\gamma}^2 \times S^2}{\delta^2}$$

Де:

$t_{\gamma}^2$  – квантиль нормального розподілу з надійністю 0,95;

$S^2$  – вибіркова дисперсія

$\delta^2$  – бажана похибка

$$n \geq \frac{2,7055 \times 18,9662}{1}$$

$$n \geq 52$$

Проведені розрахунки дозволяють нам зробити висновок, що для того, щоб вибірка була репрезентативною з надійністю 0,95 і граничною похибкою не більше 1 до педагогічного експерименту потрібно залучити не менше 52 дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Відтак, до експерименту було залучено 67 дітей дошкільного віку з цією генетичною аномалією.

Метою констатувального експерименту є розробка та обґрунтування комплексної програми діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок та їх вивчення у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна; подальше впровадження цієї програми в практичну діяльність корекційних педагогів інклюзивно-ресурсних центрів, Центрів комплексної реабілітації, інклюзивних закладів дошкільної освіти.

Досягнення поставленої мети передбачало вирішення наступних завдань:

– модифікація та адаптація наявних методик діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок відповідно до особливостей дітей з синдромом Дауна;

- проведення пілотного дослідження для розрахунків репрезентативності вибірки дослідження;
- збір та вивчення анкетних даних;
- проведення комплексної оцінки рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок під час виконання конкретних завдань у спеціально створених умовах та під час самостійної ігрової діяльності;
- виявлення специфіки дефіцитарності комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна;
- зіставлення та порівняння результатів діагностичного дослідження дітей дошкільного віку з синдромом Дауна з віковими критеріями комунікативно-мовленнєвих навичок при унормованому типі розвитку.

Задля вирішення останнього завдання діагностичного дослідження нами було виділено критерії та показники комунікативно-мовленнєвого розвитку з урахуванням унормованих показників та етапів його формування (табл. 2.2). Умовним орієнтиром оцінювання комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна стала психологічна характеристика унормованих показників комунікативно-мовленнєвого розвитку Т. Піроженко, періодизація мовленнєвого розвитку у дітей з нормотиповим онтогенезом Є. Соботович.

Табл. 2.2

Критерії та показники сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна

№	Назва критерію	Показники
1	Комунікативно-поведінковий	Спрямування уваги на комунікативного партнера; використання невербальних засобів спілкування; уміння налагоджувати міжособистісні контакти, ініціативність; володіння елементарними правилами, які регулюють відносини людей.
2	Когнітивно-лінгвістичний	Сформованість сенсомоторної сфери (артикуляційний праксис, мовленнєве дихання); розуміння зверненого

		мовлення; лексичний запас; граматична правильність мовлення; фонетична правильність мовлення; засвоєння різних форм висловлювання.
3	Соціальний-емоційний	Потреба у міжособистісному спілкуванні, взаємодія у різних видах діяльності; широта та дієвість мотивів спілкування; орієнтування у стані іншої людини (здатність до співчуття, співпереживання, допомоги).

Організація та проведення діагностичного вивчення ґрунтувалися на дотриманні провідних науково-методологічних принципів, що сприяло створенню оптимальних умов дослідження, а саме:

- принцип реалізації диференційованого підходу в діагностичних дослідженнях;
- принцип єдності біологічного і соціального в розвитку дитини;
- принцип комплексного підходу до вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей цієї нозологічної групи;
- принцип єдності діагностики та корекції (добір діагностичного інструментарію здійснювався відповідно до нозологічних та вікових особливостей дітей);
- принцип діяльнісного підходу (діагностичне дослідження відбувалося з врахуванням провідного виду діяльності дітей дошкільного віку – ігрової);
- принцип кількісно-якісного підходу до обробки даних, отриманих в процесі діагностики.

Зазначені принципи відповідають методологічним позиціям дефектології та забезпечують вірогідність зібраних діагностичних даних на всіх етапах констатувального експерименту.

Всебічне вивчення комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна здійснювалося з використанням емпіричних методів дослідження: аналіз змісту медичної та психолого-

педагогічної документації, спостереження (під час спілкування з однолітками та в самостійній ігровій діяльності), анкетування, бесіди, тестування.

Досягнення мети констатувального експерименту відбувалося в декілька етапів.

*Перший етап.* Аналіз змісту медичної та психолого-педагогічної документації. З метою збору анамнестичних даних, вивчення особливостей індивідуального розвитку кожної дитини, виявлення наявності супутніх порушень розвитку, було проаналізовано 67 висновків Інклюзивно-ресурсних центрів, 67 мовленнєвих карт та 67 психолого-педагогічних характеристик дітей досліджуваної групи. За результатами аналітичного вивчення було сформовано 67 протоколів, що містять орієнтовані показники індивідуального комунікативно-мовленнєвого розвитку кожної окремої дитини. Отримані відомості слугували орієнтиром для підбору діагностичних методів вивчення комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

*Другий етап.* Інтерв'ювання та анкетування батьків та корекційних педагогів щодо особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей. Мета другого етапу експериментального дослідження полягала в узагальненні та аналізі інформації батьків та психолого-педагогічних працівників про особливості формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи. З цією метою було застосовано наступний інструментарій: модифікована Карта оцінки стану здоров'я та розвитку дитини із синдромом Дауна (Благодійний фонд «Інститут раннього втручання»); адаптований опитувальник для батьків і педагогів «Стан сформованості навичок спілкування» (М. Пітерсі, Р. Трелоар програма «Маленькі сходинки»); модифікована карта оцінки комунікативних та мовленнєвих здібностей дітей (Благодійний фонд «Інститут раннього втручання»); модифікована методика тест «Ставлення дитини до чужого дорослого» (О. Дєдов); адаптована карта спостереження за довільним спілкуванням дитини (О.І. Денисенко); методика «Контактні відносини»

(О.В. Гнітій, І.В. Макаренко, Л.О. Федорович); Профіль соціального розвитку дитини (О. Дедов). З метою зручності збору відомостей та обробки даних було використано єдину анкету з адаптованими й модифікованими питаннями та твердженнями (додаток А). За результатами другого етапу констатувального експерименту було оформлено 134 протоколи (67 за результатами інтерв'ювання й анкетування батьків дітей експериментальної групи та 67 за результатами опитування корекційних педагогів) з фіксацією рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

*Третій етап.* Опосередковане спостереження за самотійною діяльністю дітей досліджуваної групи в природних умовах. Організація опосередкованого спостереження здійснювалася з врахуванням обставин в країні. Безпекова ситуація не дозволила здійснити пряме спостереження, у зв'язку з цим нами було організовано опосередковане (приховане) спостереження. Задля отримання об'єктивних даних було опрацьовано відеоматеріали (самотійна ігрова діяльність, режимні моменти, взаємодія з однолітками на ігровому майданчику), надані батьками дітей експериментальної групи. Відеоматеріали надали нам змогу здійснити додатковий аналіз й виявити особливості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Отримані відомості було використано для уточнення інформації, наданої батьками дітей та корекційними педагогами.

*Четвертий етап.* Тестування дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в спеціально створених умовах. Під спеціальними умовами ми розуміємо комплекс заходів, що забезпечують оптимальні умови для проведення діагностичного дослідження. Мета четвертого етапу констатувального експерименту полягала у виявленні стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок з використанням системи психолого-педагогічних завдань. Досягнення мети четвертого етапу здійснювалось з застосуванням наступного діагностичного інструментарію: карта оцінки

комунікативно-мовленнєвого розвитку (складена на основі методик дослідження комунікативно-мовленнєвого розвитку І.М. Брушневської, К.Л. Крутій, Н.Г. Пахомової, Ю.В. Рібцун, Є.Ф. Соботович, Л.І. Трофименко, М.К. Шеремет); діагностична методика «Розуміння дитиною стану однолітка» Н.Е. Веракса; діагностична методика «Маски» (Савва Л.І.).

*П'ятий етап.* Кількісний та якісний аналіз даних, отриманих в процесі експериментального дослідження. Визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Схема етапів констатувального експерименту представлена на рисунку 2.3.

Задля зручності підсумування кількісної характеристики виконання завдань дітьми експериментальної групи було вирішено формалізувати якісні показники у вигляді чотирибальної системи оцінювання. Детальне вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволив нам зробити висновок, що оцінка якості виконання завдань здійснюється відповідно до наступних критеріїв: обсяг, правильність і точність виконання завдання; активність та ініціативність; самостійність; здатність приймати допомогу з боку дорослого; кількість спроб виконання завдання; розуміння завдання.

Отже, процедура нарахування балів під час діагностики актуального стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна здійснювалася відповідно до критеріїв за кожним із чотирьох рівнів виконання: низький, базовий, достатній, високий. З метою статистичної обробки й проведення математичних розрахунків рівні, що містять якісну характеристику, було формалізовано відповідною чотирибальною шкалою:

– низький рівень виконання завдання (1 бал) – дитина відмовляється виконувати завдання, виконання недоступне, дитина не розуміє інструкцію, не просить й не сприймає допомогу з боку дорослого (навіть із залученням додаткових стимулюючих матеріалів), після першої-другої невдалої спроби



дитина втрачає інтерес до виконання завдання та залишає його невиконаним, самостійні спроби виконання завдання відсутні;

– базовий рівень виконання завдання (2 бали) – дитина багато разів розпочинає виконання завдання, проте тільки частково розуміє інструкцію, допускає багато помилок, навіть після багаторазового показу способу виконання завдання, підказки з боку дорослого, застосування дорослим додаткових стимулюючих матеріалів виконання неправильне, самостійна діяльність обмежена;

– достатній рівень виконання завдання (3 бали) – після декількох спроб та допомоги з боку дорослого дитина виконує завдання в повному обсязі, під час виконання завдання потребує допомоги з боку дорослого у вигляді спонукальних запитань і показу способів дій, приймає її, інструкцію до виконання завдання розуміє, проте в неповному обсязі, способи виконання дій не переносить на аналогічні завдання, до самостійного виконання не переходить;

– високий рівень виконання завдання (4 бали) – дитина виконує завдання самостійно в повному обсязі, повністю розуміє інструкцію, переносить способи дій на аналогічні завдання, проте допускаються поодинокі випадки виконання завдання з другої спроби й незначна допомога з боку дорослого.

Отже, в нашому дослідженні сформованість комунікативно-мовленнєвих навичок розуміється як певний рівень сформованості поведінкового, когнітивно-лінгвістичного та соціально-емоційного компонентів.

## КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

**МЕТА:** дослідження актуального стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

**Перший етап.** Аналіз змісту медичної та психолого-педагогічної документації.

**Мета:** збір анамнестичних даних, вивчення особливостей індивідуального розвитку кожної дитини.

**Інструментарій:** висновки ІРЦ; мовленнєві картки; психолого-педагогічні характеристики.

**Другий етап.** Інтерв'ювання та анкетування батьків та корекційних педагогів.

**Мета:** узагальнення та аналіз інформації батьків та психолого-педагогічних працівників про особливості формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи.

**Інструментарій:** Карта оцінки стану здоров'я та розвитку дитини із синдромом Дауна, Карта оцінки комунікативних та мовленнєвих здібностей дітей (БФ «Інститут раннього втручання»); Опитувальник «Стан сформованості навичок спілкування» (М. Пітерсон), Методика «Ставлення дитини до чужого дорослого» (О. Дедов); Карта спостереження за довільним спілкуванням дитини (О.І. Денисенко); методика «Контактні відносини» (О.В. Гнітій, І.В. Макаренко, Л.О. Федорович); Профіль соціального розвитку дитини (О. Дедов).

**Третій етап.** Опосередковане спостереження за самостійною діяльністю дітей досліджуваної групи в природних умовах.

**Мета:** уточнення інформації наданої батьками та педагогами щодо особливостей розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи.

**Інструментарій:** відеоматеріали, надані батьками дітей експериментальної групи з фіксацією поведінки під час: взаємодії з однолітками на ігровому майданчику, режимних моментів, самостійної ігрової діяльності.

**Четвертий етап.** Тестування дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в спеціально створених умовах.

**Мета:** виявлення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок з використанням системи психолого-педагогічних завдань.

**Інструментарій:** карта оцінки комунікативно-мовленнєвого розвитку (І.М. Брушневської, К.Л. Крутій, Н.Г. Пахомової, Ю.В. Рібцун, Є.Ф. Собонович, Л.І. Трофименко, М.К. Шеремет); діагностична методика «Розуміння дитиною стану однолітка» Н.Е. Веракса; діагностична методика «Маски» (Л.І. Савва).

Стан сформованості орієнтації у стані іншої людини.

Широта та дієвість мотивів спілкування.

Наявність потреби у мовленнєвому спілкуванні.

Стан сформованості різних форм висловлювання.

Стан сформованості звуко-складової структури слова.

Стан сформованості лексико-граматичного ладу мовлення.

Стан сформованості сенсоромоторної сфери.

Використання правил, що регулюють відносини людей.

Вміння встановлювати міжособистісні контакти.

Спрямованість уваги на партнера по спілкуванню.

Використання невербальних засобів спілкування.

**П'ятий етап.** Кількісний та якісний аналіз даних.

**Мета:** визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна (низький, середній, достатній, високий).

Рис. 2.3 Схеми етапів констатувального експерименту

## **2.2. Організація психолого-педагогічного обстеження дітей дошкільного віку з синдромом Дауна**

Експериментальна методика діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна ґрунтувалася на засадах традиційної методики обстеження дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку й врахуванням структури дефекту при синдромі Дауна у процесі психолого-педагогічного тестування, дефектологічного й логопедичного обстеження з визначенням сформованості комунікативно-поведінкової, когнітивно-лінгвістичної, соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей досліджуваної групи.

Тестування дітей експериментальної групи було сплановано з урахуванням загальноприйнятих правил психодіагностики дітей дошкільного віку:

- зміна видів діяльності, що збільшує тривалість зацікавленості дитини у виконанні запропонованих завдань та запобігає швидкій втомі;
- запобігання домінуванню дорослого через утримання єдиної просторової позиції «очі в очі», забезпечення спілкування дитини з дорослим «на рівних» (організація цієї позиції здійснювала через використання дитячих меблів та організацію взаємодії на килимі (за потреби));
- надання дитині вибору сфери діяльності;
- регламент часу (відповідно до вікових та психологічних особливостей дітей експериментальної групи час однієї зустрічі в процесі обстеження складав 25-30 хвилин);
- дозування емоційно-особистісного та інтелектуального навантаження (чергування вербальних і невербальних тестів);
- дублювання діагностичних методик задля об'єктивної оцінки і підтвердження результатів обстеження;
- у випадках тривалої адаптації дитини до процедури експериментального дослідження зміна структурних етапів обстеження, використання не директивних інструкцій.

Відтак, тестування стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок здійснювалося відповідно до складових комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи, а саме: комунікативно-поведінкова, когнітивно-лінгвістична, соціальна-емоційна.

### **1. Дослідження комунікативно-поведінкової складової.**

Обстеження комунікативно-поведінкової складової відбувалося в процесі спостереження за поведінкою дітей при взаємодії з дорослим, а також за допомогою спеціально підібраних завдань (за методиками О. Гнітій, О. Денисенко, І. Макаренко, С. Миронової, Н. Пахомової, Л. Федорович). Особлива увага приділялася: спрямуванню уваги дитини на дорослого, час утримання уваги, якість взаємодії; зацікавленість в спільній діяльності; використання побутових жестів для спілкування; наявність мовленнєвого контакту; здатність вступати в діалог; використання елементарних жестів, слів в процесі взаємодії з дорослим що регулюють відносини людей (привітання / прощання, згоди / незгоди, вираження подяки / прохання тощо).

З цією метою здійснювалася оцінка поведінки дітей за наступними критеріями:

*1 бал (низький рівень)* – дитина не застосовує жести, слова привітання / прощання, згоди / незгоди, не виявляє позитивної емоційної реакції на дорослого, спільна взаємодія з дорослим короткотривала, дитина не виявляє зацікавленості в спільній діяльності, не приймає допомогу дорослого.

*2 бали (базовий рівень)* – дитина проявляє позитивну емоційну реакцію під час взаємодії з дорослим, іноді застосовує жести привітання / прощання (проте, вони не набули системного характеру), під час взаємодії з дорослим іноді використовує побутові жести, зацікавлена у спільній діяльності з дорослим, проте якщо відчуває труднощі у виконанні запропонованого завдання, швидко втрачає інтерес, потребує постійної допомоги з боку дорослого, приймає її.

*3 бали (середній рівень)* – під час зустрічі та прощання з дорослим дитина завжди використовує жести привітання / прощання, підкріплює їх

позитивними емоціями, зацікавлена у взаємодії з дорослим, в процесі спільної взаємодії широко користується побутовими жестами, іноді використовує прості мовленнєві конструкції, приймає допомогу з боку дорослого.

*4 бали (високий рівень)* – дитина застосовує слова привітання / прощання (може разом з ними застосовувати відповідні побутові жести), проявляє позитивну емоційну реакцію на дорослого, швидко вступає в контакт з дорослим, зацікавлена у спільній діяльності, утримує увагу під час спільної діяльності з дорослим, здатна до підтримання елементарного діалогу.

Окрім спостереження, було створено штучні ситуації через застосування наступних завдань.

### ***Завдання 1 «В гостях у Марічки».***

Мета: виявлення здатності до використання елементарних жестів / слів, що регулюють відносини; оцінка зацікавленості у спільній діяльності; дослідження здатності утримувати увагу під час виконання завдання.

Обладнання: лялька, іграшки (ведмедик, лисичка, зайчик, їжачок), іграшковий набір чайного посуду.

Хід завдання: перед дитиною на столі стоїть чайний посуд, поруч сидить лялька. Педагог розказує дитині, що ми сьогодні прийшли в гості до ляльки Марічки. Потім пропонує дитині привітатися з лялькою. Далі пояснює, що окрім нас до Марічки ще завітали гості (по черзі дістає іграшки: ведмедика, лисичку, зайчика, їжака). З появою кожного нового персонажу педагог звертається до дитини: «Як ведмедик / їжачок / лисичка / зайчик привітається з Марічкою?», «Як Марічка привітається з зайчиком / лисичкою / ведмедиком / їжачком?». В кінці завдання педагог пропонує дитині налити кожному гостю та ляльці чаю.

### ***Завдання 2 «Допоможи бабусі приготувати обід».***

Мета: дослідження вміння встановлювати контакт із дорослим, проявляти зацікавленість у спільній діяльності, наслідувати дії дорослого, виявлення здатності до використання елементарних жестів / слів, що регулюють відносини.

Обладнання: лялька-рукавичка «бабуся», іграшковий набір посуду (каструля з кришкою, ополоник, ложки, сільничка, тарілки).

Хід завдання: Педагог демонструє дитині ляльку – рукавичку «бабусю» та пропонує привітатися із нею. Далі дорослий пояснює дитині, що бабуся хоче приготувати обід, проте вона старенька, тому потребує допомоги. Дорослий пропонує дитині допомогти («Допоможемо бабусі приготувати обід?»). Далі відбувається гра-імітація приготування обіду. Після цього, педагог просить дитину «налити суп» у тарілки й «пообідати» разом з бабусяю. У кінці дорослий пропонує дитині подякувати бабусі за обід та попрощатися з нею.

### ***Завдання 3 «Сюжетні картинки».***

Мета: дослідження здатності розуміти комунікативні відносини між людьми, здатності до спільної взаємодії дитини з дорослим.

Обладнання: сюжетні картинки, які зображують комунікативні ситуації між людьми (додаток Б).

Хід завдання: на столі перед дитиною розкладені картинки, які зображують комунікативні ситуації між людьми. Педагог пропонує дитині розказати що роблять персонажі на картинці (варіативне завдання для дітей з несформованими мовленнєвими засобами спілкування: педагог коментує діяльність людей і просить показати відповідне зображення).

Оцінка якості виконання завдань та їх інтерпретація під час штучно створених ситуацій здійснювалася відповідно до вищезазначених критеріїв.

## **2. Дослідження когнітивно-лінгвістичної складової.**

Оцінка стану сформованості когнітивно-лінгвістичної складової полягала через вивчення: сенсомоторної сфери (орального праксису, мовленнєвого дихання), стану сформованості розуміння мовлення, лексико-граматичного ладу, звукоскладової структури слова, стану сформованості різних форм висловлювання.

### ***Дослідження сенсомоторної сфери.***

#### ***Оральний праксис.***

Всі діагностичні проби виконуються перед дзеркалом й за показом дорослого. В якості стимулюючого матеріалу використовуються картки із зображенням символічних зображень артикуляційних вправ «Віконце», «Млинець», «Годинник», «Голочка», «Сопілочка», «Гойдалки», «Парканчик».

Критеріями оцінки є: правильність й точність виконання, обсяг артикуляційних рухів.

***Проба 1 «Сопілочка».***

Мета: дослідження рухливості м'язів губ.

Просимо дитину зімкнути губи та витягнути їх вперед, утримуючи 5 секунд.

***Проба 2. «Парканчик».***

Мета: дослідження рухливості м'язів губ.

Просимо дитину посміхнутися й показати зуби.

***Проба 3 «Сопілочка – Парканчик».***

Мета: дослідження рухливості м'язів губ, здатність до перемикання від однієї артикуляційної позиції до іншої.

Просимо дитину зімкнути губи та витягнути їх вперед, потім посміхнутися й показати зуби. Повтор проби – 5 разів.

***Проба 4 «Віконце».***

Мета: дослідження рухливості нижньої щелепи.

Просимо дитину широко відкрити рот, як при вимові звука «а».

***Проба 5 «Млинець».***

Мета: дослідження рухливості м'язів язика, здатності утримувати широкий язик за середньою лінією поза межами ротової порожнини.

Просимо дитину широко відкрити рот, а потім покласти широкий язик на нижню губу.

***Проба 6 «Голочка».***

Мета: дослідження рухливості м'язів язика, здатності утримувати гострий язик за середньою лінією поза межами ротової порожнини.

Просимо дитину відкрити широко рот, а потім «гострий» язик, наче голочку, висунути вперед.

***Проба 7 «Млинець – Голочка».***

Мета: дослідження рухливості м'язів язика, динамічної зміни артикуляційних позицій.

Просимо дитину відкрити широко рот й «гострий» язик, наче голочку, висунути вперед, а потім «покласти відпочивати» широкий язик на нижню губу. Повтор проби – 5 разів.

***Проба 8 «Годинник».***

Мета: дослідження рухливості м'язів язика.

Просимо дитину відкрити широко рот, потім кінчиком язика почергово торкатися куточків рота (в кожную сторону – 5 разів).

Інтерпретація результатів виконання завдання:

1 бал (низький рівень) – завдання не виконано.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано неправильно / частково, обсяг артикуляційних рухів обмежено.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано, обсяг артикуляційних рухів не повний.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно, обсяг артикуляційних рухів повний.

***Мовленнєве дихання.***

Обстеження мовленнєвого дихання здійснюється через оцінку сили, тривалості та цілеспрямованості видихуваного струменя повітря. Всі завдання виконуються дитиною після демонстрації способу дії дорослим.

***Завдання «Метелики».***

Мета: дослідження сили й цілеспрямованості видихуваного струменя повітря.

Обладнання: букет квітів, зображений на папері (ламінований), 5 метеликів із паперу (ламінованих) й прикріплених за допомогою ниточок до квітів (додаток В)



Хід завдання: просимо дитину глибоко вдихнути повітря через ніс, потім подути на метеликів так, щоб вони «пурхали навколо духмяних квітів».

***Завдання «Повітряний футбол».***

Мета: дослідження сили, тривалості та цілеспрямованості видихуваного струменя повітря.

Обладнання: футбольні ворота 15\*15 (пластикові, або самостійно виготовлені із картону), маленька пластикова кулька / тенісна кулька.

Хід завдання: дорослий пропонує дитині пограти у футбол, тільки не справжній, а чарівний. Далі повідомляє, що «забивати гол у ворота» потрібно не ногами, а за допомогою «чудо – вітерця» з рота. Потім просить дитину вдихнути багато повітря носом й видихнути через рот на м'ячик таким чином, щоб він потрапив у ворота.

***Завдання «Надуй велику кульку».***

Мета: дослідження сили, тривалості та цілеспрямованості видихуваного струменя повітря.

Обладнання: мильні бульбашки.

Хід завдання: дорослий пропонує дитині надути велику кульку.

***Завдання «Вітрячок».***

Мета: дослідження сили, тривалості та цілеспрямованості видихуваного струменя повітря.

Обладнання: іграшка «Вітрячок».

Хід завдання: дорослий пропонує дитині вдихнути багато повітря через ніс та подмухати на «вітрячок» так, щоб він почав крутитися.

Інтерпретація результатів виконання завдання:

1 бал (низький рівень) – завдання не виконано.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, повітряний струмінь короткий, нецілеспрямований, його сили недостатньо для виконання вправи.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано, обсяг видихуваного струменя повітря достатній, проте недостатньо цілеспрямований, його сила достатня.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно, сила, тривалість та цілеспрямованість видихуваного струменя повітря достатні для якісного виконання завдання.

### *Дослідження розуміння зверненого мовлення.*

Базою формування комунікативно-мовленнєвих навичок є розвиток розуміння зверненого мовлення. Без розуміння зверненого мовлення неможливе повноцінне встановлення комунікативних зв'язків, здійснення міжособистісного спілкування, формування експресивного мовлення. Саме тому вивчення стану розуміння зверненого мовлення у дітей досліджуваної групи є важливим.

Дослідження стану сформованості зверненого мовлення здійснювалося з використанням відповідного обладнання (іграшки, сюжетні картинки, предмети побуту), через виконання доручень, а також спеціальних завдань в штучно створених умовах.

### *Завдання «Дай мамі м'ячик».*

Мета: дослідження розуміння простої інструкції.

Обладнання: м'ячик (варіативна складова: будь-яка іграшка).

Хід завдання: перед дитиною лежить м'ячик. Дорослий просить дитину дати його мамі.

### *Інтерпретація результатів.*

Під час виконання завдання особлива увага приділялася точності виконання інструкції, погляду дитини, її міміці, емоціям, жестам.

1 бал (низький рівень) – дитина не відреагувала на інструкцію, завдання не виконано навіть після додаткового повторення способу дії.

2 бали (базовий рівень) – дитина відреагувала на інструкцію, поглядом знайшла м'ячик, подивилася на маму, або показала рукою на маму / м'ячик,

завдання виконала неправильно, навіть після додаткового повторення способу дії дитині вдалося або тільки підійти до мами, або взяти в руки м'ячик.

3 бали (середній рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкції, взяла в руки м'ячик, підійшла до мами, проте передала мамі м'ячик після додаткового повторення способу дії.

4 бали (високий рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкцію та виконала її правильно, без сторонньої допомоги.

### ***Завдання «Поклади ляльку спати».***

Мета: дослідження розуміння простої інструкції.

Обладнання: лялька, дитяче ліжечко.

Хід завдання: поряд з дитиною на підлозі сидить лялька, в полі зору дитини є дитяче ліжечко. Дорослий каже дитині: «Лялька плаче, вона втомилася, хоче спати. Поклади ляльку спати».

### ***Інтерпретація результатів.***

Під час виконання завдання особлива увага приділялася точності виконання інструкції, погляду дитини, її міміці, емоціям, жестам.

1 бал (низький рівень) – дитина не відреагувала на інструкцію, завдання не виконано навіть після додаткового повторення способу дії.

2 бали (базовий рівень) – дитина відреагувала на інструкцію, поглядом знайшла ляльку, подивилася в сторону дитячого ліжечка, показала рукою ляльку / дитяче ліжечко, завдання виконала неправильно, навіть після додаткового повторення способу дії дитині вдалося тільки взяти в руки ляльку.

3 бали (середній рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкції, взяла в ляльку, підійшла до дитячого ліжечка, проте поклала ляльку у ліжечко тільки після додаткового повторення способу дії.

4 бали (високий рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкцію та виконала її правильно, без сторонньої допомоги.

### ***Завдання «Полий квітку».***

Мета: дослідження розуміння двоскладної інструкції.

Обладнання: кімнатна рослина, лійка з водою.

Хід завдання: доросли просять дитину взяти лійку та полити квітку. В цьому випадку лійка стоїть віддалено від кімнатної рослини.

*Інтерпретація результатів.*

Під час виконання завдання особлива увага приділялася точності виконання інструкції, погляду дитини, її міміці, емоціям, жестам.

1 бал (низький рівень) – дитина не відреагувала на інструкцію, завдання не виконано навіть після додаткового повторення способу дії.

2 бали (базовий рівень) – дитина відреагувала на інструкцію, поглядом знайшла кімнатну рослину, подивилася в сторону дитячої лійки, або показала рукою на кімнатну рослину / лійку, завдання виконала неправильно, навіть після додаткового повторення способу дії дитині вдалося тільки взяти в руки лійку.

3 бали (середній рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкції, підійшла до кімнатної рослини, взяла в руки лійку, проте полила квітку тільки після додаткового повторення способу дії.

4 бали (високий рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкцію та виконала її правильно, без сторонньої допомоги.

***Завдання «Нагодуй тварин».***

Мета: дослідження розуміння простої інструкції.

Обладнання: фігурки тварин (коза, корова, кінь, вівця), фігурки людей (бабуся, дідусь, онучка), трава (імітація із зелених ниток; альтернатива – справжнє сіно / солома).

Хід завдання: перед дитиною розставлені фігурки тварин поруч із якими стоять фігурки людей. Поряд лежить імітоване «сіно». Дорослий просить дитину по чергово нагодувати тварин сіном.

*Інтерпретація результатів.*

Під час виконання завдання особлива увага приділялася точності виконання інструкції, погляду дитини, її міміці, емоціям, жестам.

1 бал (низький рівень) – дитина не відреагувала на інструкцію, завдання не виконано навіть після додаткового повторення способу дії.

2 бали (базовий рівень) – дитина відреагувала на інструкцію, поглядом знайшла кожну тварину, або показала на неї рукою, завдання виконала неправильно навіть після додаткового повторення.

3 бали (середній рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкції, взяла кожну тварину з переліку, проте погодувала тварин тільки після додаткового повторення способу дії.

4 бали (високий рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкцію та виконала її правильно, без сторонньої допомоги.

***Завдання «Хто що робить?».***

Мета: дослідження розуміння дієслів.

Обладнання: сюжетні картинки із зображенням дій (додаток Г)

Хід завдання: перед дитиною розкладено сюжетні картинки. Дорослий надає інструкцію: «Покажи, де дівчинка малює», «Покажи, де їде машина» тощо.

***Інтерпретація результатів.***

Під час виконання завдання особлива увага приділялася точності виконання інструкції, погляду дитини, її міміці, емоціям, жестам.

1 бал (низький рівень) – дитина не відреагувала на інструкцію, завдання не виконано навіть після додаткового повторення способу дії.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина знайшла 1-2 картинки, які відповідають запропонованим словам-діям.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина знайшла 3-4 картинки, які відповідають запропонованим словам-діям.

4 бали (високий рівень) – дитина швидко реагувала на інструкцію та виконувала її правильно, без сторонньої допомоги знаходила всі картинки, які відповідають запропонованим словам-діям.

***Завдання «Кулька для ведмедика».***

Мета: дослідження розуміння основних понять, кольорів.

Обладнання: великий та маленький ведмедик, великі та маленькі кульки (основних кольорів).

Хід завдання: перед дитиною сидять маленький та великий ведмедики. Дорослий дає дитині два м'ячики і пропонує дати маленькому ведмедику – маленьку кульку, великому – велику. Далі дорослий пропонує дати великому ведмедику – червону кульку, маленькому – синю (те саме здійснюється з кульками інших кольорів).

*Інтерпретація результатів.*

Під час виконання завдання особлива увага приділялася точності виконання інструкції, погляду дитини, її міміці, емоціям, жестам.

1 бал (низький рівень) – дитина не відреагувала на інструкцію, завдання не виконано навіть після додаткового повторення способу дії.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина спробувала визначити основні поняття «великий-маленький», впізнала 2 основні кольори.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина визначила основні поняття «великий-маленький», проте неправильно встановила відповідність, впізнала 3 основні кольори.

4 бали (високий рівень) – дитина швидко відреагувала на інструкцію та виконала її правильно, без сторонньої допомоги встановила відповідність основних понять «великий-маленький», впізнала всі основні кольори.

*Дослідження лексико-граматичного ладу мовлення.*

Вивчення лексико-граматичного ладу мовлення полягає через виконання дитиною спеціально розроблених завдань в штучно створених умовах. З цією метою застосовуються фігурки (за лексичними темами), предметні зображення.

*Завдання «Назви фігурку».*

Мета: дослідження наявності в активному словнику слів, що позначають назви предметів та слів-узагальнень.

Обладнання: фігурки овочів, фруктів, свійських та диких тварин, посуду, транспорту (5 з кожної категорії).

Хід завдання: дорослий розкладає перед дитиною фігурки з однієї лексичної групи і просить назвати кожну. Потім просить назвати всі фігурки одним словом.

*Інтерпретація результатів.*

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, виконано неправильно.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла назвати 1-2 фігурки, узагальнення одним словом недоступне, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина назвала 3-4 фігурки, проте узагальнити змогла до двох лексичних категорії, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко назвала всі фігурки, узагальнила всі лексичні категорії одним словом, під час виконання завдання потребувала незначної допомоги з боку дорослого.

***Завдання «Який, яка, яке?».***

Мета: дослідження наявності в активному словнику слів, що позначають ознаки предметів.

Обладнання: предметні картинки (додаток Д).

Хід завдання: педагог викладає перед дитиною предметні картинки, просить назвати кожну. Далі дорослий ставить відповідне питання «Який / яка / яке?».

*Інтерпретація результатів.*

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, виконано неправильно.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла назвати картинки, проте підібрати слова-ознаки змогла тільки до 1-2, під час виконання завдання дитина потребувала значної допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина назвала всі картинки, проте підбрала слова-ознаки тільки до 3-4-, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко назвала всі картинки, до кожної підбрала слова-ознаки, під час виконання завдання потребувала незначної допомоги з боку дорослого.

***Завдання «Допоможи зайчику розібрати урожай».***

Мета: дослідження обсягу лексичного запасу, вміння класифікувати предмети.

Обладнання: іграшковий зайчик, фігурки овочів та фруктів, червона та жовта шухлядки.

Хід завдання: перед дитиною розкладено овочі та фрукти, з'являється зайчик. Дорослий розказує дитині, що зайчик зібрав урожай та йому потрібно допомогти розібрати овочі та фрукти. Овочі – в жовту шухлядку, фрукти – в червону.

Інструкція:

- Що це?
- Це овоч чи фрукт? Куди покладемо?

*Інтерпретація результатів.*

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, виконано неправильно.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла розкласти правильно від 1 до 2 предметів з кожної категорії, під час виконання завдання дитина потребувала значної допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина розклала правильно 3-4 фігурки з кожної категорії, проте під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.



4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко розклала всі фігурки, завдання виконано самостійно.

***Завдання «Що робить?».***

Мета: дослідження наявності в активному словнику слів, що позначають дію.

Обладнання: предметні зображення (додаток Е).

Хід завдання: дорослий пропонує дитини назвати зображення які вона бачить. Потім, називаючи кожен предмет, педагог питає «Що робить?».

***Інтерпретація результатів.***

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання не виконано, або виконано неправильно навіть після стимулюючих запитань з боку дорослого (дитина тільки змогла сказати назви зображених предметів, або їх частину).

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина назвала предмети, які побачила на зображеннях, проте тільки частково використала слова, що позначають дії предметів, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко відреагувала на інструкцію, без сторонньої допомоги.

***Завдання «Родина в магазині».***

Мета: дослідження обсягу словникового запасу.

Обладнання: фігурки: родина (мама, тато, донька, син, бабуся), картопля, морква, черевики, лялька, машинка, м'ячик, борошно.

Хід завдання: перед дитиною розставлені фігурки членів родини, поруч в імпровізованому магазині розкладено інші фігурки. Дорослий розповідає дитині, що сьогодні родина прийшла до магазину. Потім каже, що татові потрібні черевики (мамі – картопля та морква, дівчинці – лялька, хлопчику – машинка та м'ячик, бабусі – борошно):

– Покажи, де черевики? (дитина показує)

– Дай черевики татові.

– Що ти дав татові?

– А мамі потрібні картопля і морква, допоможи їй знайти їх.

Так само дитині пропонується допомогти кожному персонажу.

*Інтерпретація результатів.*

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано неправильно, дитина зрозуміла спосіб дії, але неправильно знайшла предмети навіть після стимулюючих запитань з боку дорослого.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина правильно знайшла 1-4 предмети, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко відреагувала на інструкцію, знайшла всі предмети без сторонньої допомоги.

***Завдання «На фермі».***

Мета: дослідження обсягу словникового запасу, словозміни іменників.

Обладнання: фігурки свійських тварин (коза, свиня, корова, вівця, кінь, кролик), мисочка з водою.

Хід завдання: педагог розповідає дитині, що сьогодні ми потрапили на ферму, де є багато тварин. Потім розповідає, що тварин потрібно напоїти водою.

– Бери тваринку! Це хто?

– Коза.

– Напої її водою. (дитина імітує дію).

– Кого ти напоїв?

– Козу.

Далі педагог по чергово пропонує напоїти всіх тварин.

*Інтерпретація результатів.*

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано неправильно, дитина зрозуміла спосіб дії, але неправильно знайшла тварин навіть після стимулюючих запитань з боку дорослого.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина правильно знайшла 1-4 тварини, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко відреагувала на інструкцію, знайшла всі предмети без сторонньої допомоги.

#### ***Завдання «Схованки».***

Мета: дослідження словозміни іменників.

Обладнання: іграшки (кіт, собака, лялька, машина, мишка).

Хід вправи: перед дитиною розкладено іграшки, педагог питає дитину «Що ти бачиш?». Дитина називає по чергово предмети, які бачить перед собою. Після цього педагог пропонує пограти у схованки. Дорослий по чергово «ховає» іграшку і питає «Кого / чого немає?» (кота, ляльки тощо).

#### ***Інтерпретація результатів.***

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано неправильно, дитина зрозуміла спосіб дії, але неправильно знайшла предмети навіть після стимулюючих запитань з боку дорослого.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина правильно знайшла 1-4 предмети, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко відреагувала на інструкцію, знайшла всі предмети без сторонньої допомоги.

***Завдання: «Заняття дітей».***

Мета: дослідження узгодження дієслів з іменниками однини та множини.

Обладнання: сюжетні картинки із зображенням дій дітей (додаток Ж).

Хід завдання: дорослий викладає перед дитиною парні сюжетні зображення й питає «Що тут зображено? А тут?».

***Інтерпретація результатів.***

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано неправильно, дитина зрозуміла спосіб дії, але неправильно відповідала на питання навіть після стимулюючих запитань з боку дорослого.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина правильно відповіла на 1-4 питання, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко відреагувала на інструкцію, знайшла всі предмети без сторонньої допомоги.

***Дослідження стану сформованості різних форм висловлювання.***

***Завдання «Сюжетні картинки».***

Мета: дослідження вміння будувати просте речення.

Обладнання: сюжетні картинки (додаток З).

Хід завдання: педагог пропонує розглянути дитині сюжетну картинку. Дорослий питає: – «Що ти бачиш на картинці?». Якщо дитина називає тільки іменник, педагог ставить додатково питання: – «Що робить мама (дідусь, дівчинка, хлопчик)?».

***Інтерпретація результатів.***

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина позначає зображення тільки іменником.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина позначила зображення словами-назвами, проте тільки частково використала слова, що позначають дії, утворивши просте речення, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано правильно в повному обсязі, дитина швидко відреагувала на інструкцію, без сторонньої допомоги.

### ***Завдання «На прогулянці».***

Мета: дослідження стану сформованості зв'язного мовлення.

Обладнання: сюжетна картинка «Прогулянка» (додаток К).

Хід завдання: педагог пропонує дитині розглянути зображення і розказати що вона бачить. Педагог ставить дитині стимулюючі запитання: «Що ти бачиш на картинці?», «Що роблять діти?», «Чим грають діти?».

### ***Інтерпретація результатів.***

1 бал (низький рівень) – завдання невиконане, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – дитина тільки перераховує назви предметів, дієвих осіб, яких побачила на зображенні, окремо перераховує слова-дії, іноді будує просте речення, під час виконання завдання дитина потребує значної допомоги з боку дорослого у вигляді стимулюючих запитань.

3 бали (середній рівень) – дитина описує зображення, будує прості речення, іноді використовує слова-ознаки, під час виконання завдання дитина потребувала допомоги з боку дорослого у вигляді спонукальних запитань.

4 бали (високий рівень) – під час опису сюжетної картинки дитина використовувала розгорнуте фразове мовлення, в активному словнику дитини наявні слова-назви, слова-дії, слова-ознаки, дитина потребувала незначної допомоги з боку дорослого.

### ***Дослідження звуко-складової структури слова.***

Оцінка стану сформованості звуко-складової структури слова здійснювалася паралельно з дослідженням лексико-граматичної сторони мовлення та стану сформованості різних форм висловлювання. Під час виконання завдань із зазначених напрямів особлива увага приділялася звуконаповненості й складонаповненості слів, чіткості звуковимови.

Оцінка звуко-складової структури слова відповідає наступним критеріям:

1 бал (низький рівень) – в експресивному мовленні наявні тільки звуки раннього онтогенезу, спостерігаються значні порушення звуко-складової структури слова.

2 бали (базовий рівень) – в експресивному мовленні наявні звуки раннього та середнього онтогенезу, спостерігаються значні порушення звуковимови та складової структури слова.

3 бали (середній рівень) – в експресивному мовленні наявні звуки раннього та середнього онтогенезу, спостерігаються незначні порушення звуковимови та складової структури слова.

4 бали (високий рівень) – в експресивному мовленні спостерігаються незначні порушення звуковимови (обумовлені анатомо-фізіологічною будовою артикуляційного апарату у дітей цієї нозологічної групи) та складової структури слова.

### **3. Дослідження соціально-емоційної складової.**

Дослідження стану сформованості соціальної складової здійснювалося через виявлення потреби дитини у міжособистісному спілкуванні, взаємодії з іншими людьми, здатності до співчуття та допомоги, орієнтуванні у стані іншої людини. З цією метою було застосовано адаптовану методику Л.І. Савва «Маски», адаптовану діагностичну методику Н.Е. Веракса «Розуміння дитиною стану однолітка», завдання «Добре – погано».

#### ***Методика «Маски» (Л.І. Савва).***

Мета: дослідження здатності розпізнавання стану іншої людини за виразом обличчя.

Обладнання: картки із зображенням символів, які позначають емоції радості, гніву, подиву, суму (додаток Л).

Хід завдання: дорослий пропонує дитині розглянути картинки. Потім педагог називає дитині емоцію і просить показати її на картинці. Після цього ставить питання «Як ти це зрозумів?».

*Інтерпретація результатів.*

1 бал (низький рівень) – завдання не виконано, виконано неправильно, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла розпізнати 1 емоцію, проте не розпізнала позитивна вона чи негативна.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла розпізнати 2-3 емоції, дитина спробувала розпізнати негативні та позитивні емоції.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано в повному обсязі, дитина розпізнала правильно всі емоції, визначила позитивні та негативні емоції.

***Методика «Розуміння дитиною стану однолітка».***

Мета: дослідження здатності розуміти стан однолітка.

Обладнання: картки із зображеннями, що передають різні емоційні стани дітей (додаток М).

Хід завдання: дорослий розкладає перед дитиною чотири картки, на яких зображено ситуації, що передають емоційний стан інших дітей. Педагог пропонує дитині розглянути кожне зображення й сказати що відбувається на картинці. Орієнтовані питання до дитини: «Як ти вважаєш, якою дівчинка здається хлопчику?», «Як ти вважаєш, якою хлопчик здається дівчинці?», «Якою тобі здається дівчинка?».

Варіативна складова для дітей із несформованими мовленнєвими засобами спілкування: розглядаючи з дитиною зображення, педагог просить дитину показати де дівчинка сумна / хлопчик веселий тощо.

*Інтерпретація результатів.*

1 бал (низький рівень) – завдання не виконано, виконано неправильно, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла розпізнати декілька емоцій, показала відповідні картки за допомогою вказівного жесту, відтворила деякі емоції за допомогою мімичних засобів спілкування, при цьому не були використані вербальні засоби спілкування.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла розпізнати 2-3 емоції, дитина спробувала розпізнати негативні та позитивні емоції, під час виконання завдання дитина вербально позначала емоції, додатково було підкріплено відповідь мімичними засобами спілкування.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано в повному обсязі, дитина розпізнала правильно всі емоції, визначила позитивні та негативні емоції.

#### ***Завдання «Добре – погано».***

Мета: дослідження розуміння моделей позитивної та небажаної поведінки в комунікативних ситуаціях.

Обладнання: картки із зображенням моделей позитивної та небажаної поведінки в комунікативних ситуаціях (додаток Н).

Хід завдання: дорослий розглядає з дитиною картку із зображенням моделі поведінки. Далі дорослий ставить запитання: «Як ти вважаєш, хлопчик / дівчинка / діти добре поведуться, чи погано?». Після відповіді дитини педагог додатково ставить питання: «А як ти це зрозумів?».

#### ***Інтерпретація результатів.***

1 бал (низький рівень) – завдання не виконано, виконано неправильно, дитина не розуміє змісту інструкції.

2 бали (базовий рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла розпізнати дві моделі поведінки, за допомогою вказівного жесту показала де позитивна модель поведінки, де небажана, під час виконання завдання дитина не застосовувала вербальні засоби спілкування.

3 бали (середній рівень) – завдання виконано частково, дитина змогла розпізнати 3-4 моделі позитивної та небажаної поведінки, під час виконання



завдання використовувала вербальні та міміко-інтонаційні засоби спілкування, які підкріплювала вказівним жестом.

4 бали (високий рівень) – завдання виконано в повному обсязі, дитина розпізнала правильно всі моделі позитивної та небажаної поведінки, під час виконання завдання використовувала вербальні та міміко-інтонаційні засоби спілкування, які підкріплювала вказівним жестом.

### ***2.3. Показники та рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.***

Останнім етапом констатувального експерименту став кількісний та якісний аналіз даних, отриманих під час обстеження комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

В процесі опрацювання отриманих даних було застосовано *методи*: вимірювання, аналізу, опису, інтерпретації та формалізації даних; визначення середнього значення (для об'єктивного визначення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи на основі анкетування батьків, корекційних педагогів та результатів опосередкованого спостереження); методи математичної статистики (визначення середнього значення для обчислення кількісних даних результатів тестування; порівняння дисперсій комунікативно-поведінкової, когнітивно-лінгвістичної та соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвих навичок за критерієм Фішера).

Відповідно до визначених критеріїв і показників, способів виконання завдань дітьми експериментальної групи, стан сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна підпорядковувався чотирьом рівням, розглянемо їх характеристику.

*Низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок*: несформованість мовленнєвих засобів спілкування; дитина малоактивна, мало зацікавлена в спільній діяльності з однолітками і дорослим; під час режимних моментів, самостійної ігрової діяльності користується немовленнєвими засобами спілкування (побутові жести, міміка); дитина дотримується елементарних правил, які регулюють відносини людей на рівні жестів: привітання / прощання, згоди / незгоди; швидко втрачає інтерес до запропонованих завдань або взагалі відмовляється виконувати їх; нульовий рівень розуміння зверненого мовлення, пасивний словник різко обмежений побутовою тематикою; в експресивному мовленні наявні звукокомплекси, вокалізації, аморфні слова, звуконаслідування; спостерігаються грубі

порушення звуко-складової структури слова; граматичний лад мовлення не сформовано.

*Середній рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок:* дитина зацікавлена у взаємодії з дорослим й однолітками; під час режимних моментів дитина звертається по допомогу до дорослого, використовуючи доступні засоби спілкування; прагне брати участь в іграх з однолітками, проте розуміння правил гри обмежене; виявляє інтерес до запропонованих завдань, проте їх виконання недоступне навіть після багатьох показів способів дій; розуміння мовлення ситуативне, пасивний словник збіднений, його актуалізація ускладнена; в експресивному мовленні наявні окремі слова, які дитина активно підкріплює побутовими жестами та міміко-інтонаційними засобами спілкування; дотримується елементарних правил, що регулюють відносини людей на рівні окремих слів; наявні виражені фонетичні порушення (найпоширеніше – викривлення), зберігаються грубі порушення складової структури слова.

*Достатній рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок:* дитина активна, ініціативна, зацікавлена у спільній діяльності з дорослим; прагне до активної участі в спільних іграх з однолітками, проте не завжди дотримується правил гри; дотримується елементарних правил, які регулюють відносини людей на рівні привітання / прощання, слів подяки, співчуття (яскраво підкріплює фрази жестами та міміко-інтонаційними засобами спілкування); запропоновані завдання виконує в повному обсязі, проте потребує допомоги з боку дорослого (показ способу дій, спонукальні запитання), проте не переносить способи дій на аналогічні завдання; розуміє мовлення поза безпосередньою ситуацією, пасивний словник значно переважає над активним словником; в експресивному мовленні дитина користується нерозгорнутою фразою (переважно іменники з дієсловами, іноді застосовує прикметники); спостерігаються невиражені порушення складової структури слова; наявні фонетичні порушення у вигляді спотворень вимови звуків середнього та пізнього онтогенезу.

*Високий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок:* дитина активна, ініціативна, швидко встановлює контакт з дорослим і однолітками; прагне до спільної гри, часто стає її ініціатором; дотримується елементарних правил, які регулюють відносини людей на рівні співчуття, прощання / привітання, слів подяки, розуміння добра і зла (яскраво підкріплює фрази жестами та міміко-інтонаційними засобами спілкування); до запропонованих завдань приступає з цікавістю, виконує в повному обсязі, самостійно, проте іноді потребує незначної допомоги з боку дорослого, способи дій частково переносить на аналогічні завдання (ця особливість обумовлена порушеннями інтелектуального розвитку); добре розуміє звернене мовлення; користується розгорнутим фразовим мовленням, проте експресивний словник збіднений (пасивний переважає над активним); наявні незначні порушення звуко-складової структури слова (обумовлені особливостями анатомічної будови артикуляційного апарату).

Для підвищення об'єктивності оцінки стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи кількісний аналіз результатів здійснювався у двох напрямках: результати анкетування батьків та корекційних педагогів, спостереження за поведінкою дітей в природних умовах; результати тестування дітей в штучно створених умовах (комунікативно-поведінкова, когнітивно-лінгвістична, соціально-емоційна складова).

Для узагальнення результатів анкетування батьків і корекційних педагогів та опосередкованого спостереження за поведінкою дітей в природних умовах було використано таблицю 2.4. З метою подальшої кількісної обробки даних та їх порівняння з результатами, отриманими під час формувального експерименту було застосовано метод формалізації даних. Відтак, переведення якісних даних (рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок) у кількісні відповідає таким показникам: низький рівень – 1 бал; середній рівень – 2 бали; достатній рівень – 3 бали; високий рівень – 4 бали.

Табл. 2.4

Оцінка сформованості КМН за результатами анкетування та спостереження під час констатувального етапу експерименту

Умови Рівень	Анкетування батьків		Анкетування корекційних педагогів		Опосередковане спостереження	
	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>
Високий	0	0	0	0	0	0
Достатній	0	0	0	0	0	0
Середній	3	4,5	2	3	3	4,5
Низький	64	95,5	65	97	64	95,5

Результати, представлені в таблиці 2.4 свідчать про те, що дітей дошкільного віку з синдромом Дауна з високим та достатнім рівнем сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок не виявлено. Середній рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок констатовано: за результатами анкетування батьків – 3 дитини (4,5 %), за результатами анкетування корекційних педагогів – 2 дитини (3 %), за результатами опосередкованого спостереження – 3 дитини (4,5 %). Низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок виявлено: за результатами анкетування батьків – 64 дитини (95,5 %), за результатами анкетування корекційних педагогів – 65 дітей (97 %), за результатами опосередкованого спостереження – 64 дитини (95,5 %).

Обчислення кількісних результатів тестування дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в спеціально створених умовах здійснювалося відповідно до складових комунікативно-мовленнєвого розвитку: комунікативно-поведінкової, когнітивно-лінгвістичної, соціально-емоційної. З цією метою було використанням методу визначення середнього значення сформованості кожної складової за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n).$$

Де:

$\bar{x}$  – середнє значення, що вiдображає коефiцiєнт сформованостi кожної складової комунiкативно-мовленнєвого розвитку кожної дитини;

$x$  – кiлькiсть балiв отриманих пiд час виконання серii завдань / проб досліджуваної складової;

$n$  – загальна кiлькiсть серii завдань кожної досліджуваної складової.

### ***Рiвнi сформованостi комунiкативно-поведiнкової складової у дiтей дошкiльного вiку з синдромом Дауна***

Обчислення рiвнiв сформованостi комунiкативно-поведiнкової складової за результатами виконання серii завдань кожною дитиною здiйснювалося за формулою:

$$\overline{x_{\text{кп}}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n).$$

$\overline{x_{\text{кп}}}$  – середнє значення, що вiдображає коефiцiєнт сформованостi комунiкативно-поведiнкової складової комунiкативно-мовленнєвого розвитку;

$x$  – кiлькiсть балiв, отриманих дитиною пiд час виконання серii завдань комунiкативно-поведiнкової складової комунiкативно-мовленнєвого розвитку;

$n$  – загальна кiлькiсть завдань комунiкативно-поведiнкової складової, запропонованих дитинi для виконання.

Для узагальнення кiлькiсних результатiв показникiв сформованостi комунiкативно-поведiнкової складової комунiкативно-мовленнєвого розвитку у дiтей дошкiльного вiку з синдромом Дауна було використано таблицю 2.5

Табл. 2.5

Узагальнені рівні сформованості комунікативно-поведінкової складової  
комунікативно-мовленнєвого розвитку

Кількість дітей Рівень	Числовий показник	%
Високий	-	-
Достатній	-	-
Середній	4	6
Початковий	63	94

За результатами таблиці 2.5 дітей з високим та достатнім рівнем сформованості комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку не виявлено. Середній рівень сформованості комунікативно-поведінкової складової констатовано у 4 дітей (6 % респондентів). У 63 дітей констатовано початковий рівень сформованості поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку (94 % респондентів).

Наочні результати дослідження комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна представлено на рисунку 2.6.

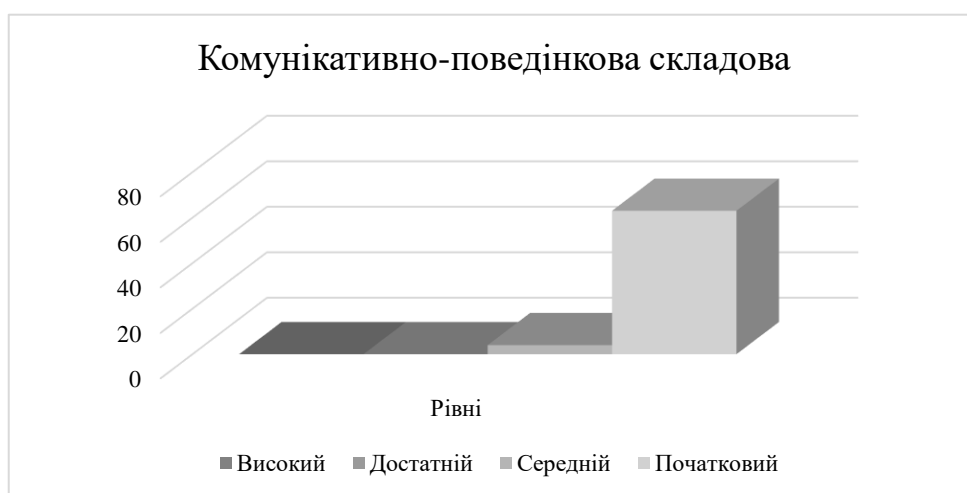


Рис. 2.6 Рівні сформованості комунікативно-поведінкової складової  
комунікативно-мовленнєвого розвитку  
у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна

***Рівні сформованості когнітивно-лінгвістичної складової  
у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна***

Обчислення рівнів сформованості когнітивно-лінгвістичної складової за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\overline{x}_{\text{кл}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n).$$

Де:

$\overline{x}_{\text{кл}}$  – середнє значення, що відображає коефіцієнт сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$x$  – кількість балів, отриманих дитиною під час виконання серії завдань когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$n$  – загальна кількість завдань когнітивно-лінгвістичної складової, пропорованих дитині для виконання.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна було використано таблицю 2.7

Табл. 2.7

Узагальнені рівні сформованості когнітивно-лінгвістичної складової  
комунікативно-мовленнєвого розвитку

Рівень	Кількість дітей	Числовий показник	%
Високий		-	-



Достатній	-	-
Середній	3	4,5
Початковий	64	95,5

За результатами таблиці 2.7 дітей з високим та достатнім рівнем сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку не виявлено. Середній рівень сформованості когнітивно-лінгвістичної складової констатовано у 3 дітей (4,5 % респондентів). У 64 дітей констатовано початковий рівень сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку (95,5 % респондентів).

Наочні результати дослідження когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна представлено на рисунку 2.8.

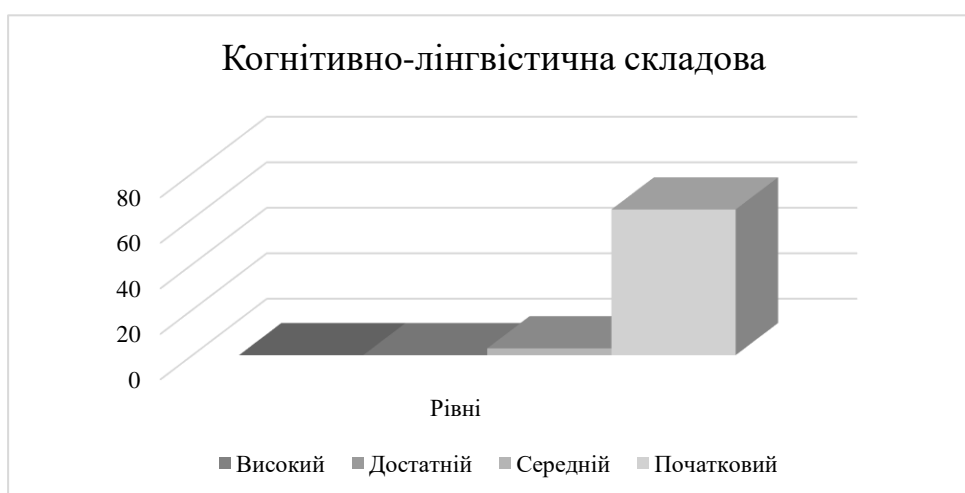


Рис. 2.8 Рівні сформованості комунікативно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна

***Рівні сформованості соціально-емоційної складової у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна***

Обчислення рівнів сформованості соціально-емоційної складової за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\overline{x_{ce}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n).$$

Де:

$\overline{x_{ce}}$  – середнє значення, що відображає коефіцієнт сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$x$  – кількість балів, отриманих дитиною під час виконання серії завдань соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$n$  – загальна кількість завдань соціально-емоційної складової, пропонує дитині для виконання.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна було використано таблицю 2.9.

Табл. 2.9

Узагальнені рівні сформованості соціально-емоційної складової  
комунікативно-мовленнєвого розвитку

Рівень \ Кількість дітей	Числовий показник	%
Високий	-	-
Достатній	-	-
Середній	4	6
Початковий	63	94

За результатами таблиці 2.9 дітей з високим та достатнім рівнем сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого

розвитку не виявлено. Середній рівень сформованості соціально-емоційної складової констатовано у 4 дітей (6 % респондентів). У 63 дітей констатовано початковий рівень сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку (94 % респондентів).

Наочні результати дослідження соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна представлено на рисунку 2.10.

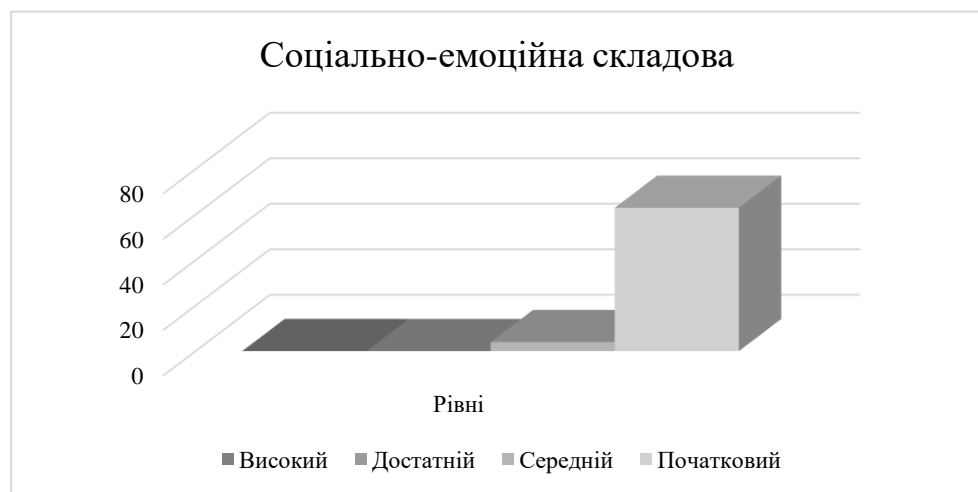


Рис. 2.10 Рівні сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна

З метою узагальнення результатів дослідження комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна на констатувальному етапі експерименту нами було використано таблицю 2.11.

Табл. 2.11

Коефіцієнти сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна на констатувальному етапі дослідження

Складові та рівні комунікативно-мовленнєвих навичок	Кількість дітей	Експериментальна група на констатувальному етапі дослідження (ЕГк)	
		Кількість дітей	%
Комунікативно-поведінкова	Високий	0	0
	Достатній	0	0
	Середній	4	6
	Початковий	63	94
Когнітивно-лінгвістична	Високий	0	0
	Достатній	0	0
	Середній	3	4,5
	Початковий	64	95,5
Соціально-емоційна	Високий	0	0
	Достатній	0	0
	Середній	4	6
	Початковий	63	94

Задля підтвердження того факту, що результати комунікативно-поведінкового, когнітивно-лінгвістичного та соціального показників, отримані на констатувальному етапі дослідження є складовими системи, що вказує на рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, нами було проведено статистичний аналіз отриманих результатів. З цією метою, враховуючи обсяг вибірки та процедуру обстеження, було використано критерій Фішера за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$F_{\text{емп}}$  – емпіричне значення критерію Фішера;

$\sigma_1$  – вибіркова дисперсія з більшим значенням;

$\sigma_2$  – вибіркова дисперсія з меншим значенням.

Для перевірки цього факту нами було висунуто гіпотезу  $H_0$  про те, що результати, отримані під час констатувального експерименту в ЕГкп, ЕГкл та

ЕГсе відрізняються несуттєво. При альтернативній гіпотезі  $H_1$ , про те, що результати отримані в ЕГкп, ЕГкл та ЕГсе відрізняються суттєво.

Де:

ЕГкп – результати, отримані під час дослідження комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвих навичок;

ЕГкл – результати, отримані під час обстеження когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвих навичок;

ЕГсе – результати, отримані під час дослідження соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвих навичок.

Наступним кроком нами було визначено рівень надійності. Відтак, розрахунок здійснювався з рівнем надійності 95% ( $\gamma=0,95$ ).

Розрахунок для емпіричного значення комунікативно-поведінкової та когнітивно-лінгвістичної складових здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$\sigma_1$  – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГкп);

$\sigma_2$  – вибіркова дисперсія з меншим значенням (ЕГкл).

$$F_{\text{емп}} = 1,3125$$

Критичне значення критерію Фішера було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{\text{кр}} = 1,4990$$

Порівняння дисперсій ЕГкп та ЕГкл при рівні надійності  $\gamma=0,95$  надало підстави для відхилення гіпотези  $H_1$  та прийняття гіпотези  $H_0$ . Отже, ЕГкп та ЕГкл мають близькі дисперсії.

Розрахунок емпіричного значення соціально-емоційної та когнітивно-лінгвістичної складових здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$\sigma_1$  – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГсе);

$\sigma_2$  – вибіркова дисперсія з меншим значенням (ЕГкл).

$$F_{\text{емп}} = 1,3125$$

Критичне значення критерію Фішера було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{\text{кр}} = 1,4990$$

Порівняння дисперсій ЕГсе та ЕГкл при рівні надійності  $\gamma=0,95$  надало підстави для відхилення гіпотези  $H_1$  та прийняття гіпотези  $H_0$ . Отже, ЕГсе та ЕГкл мають близькі дисперсії.

Розрахунок для емпіричного значення соціально-емоційної та поведінкової складових здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$\sigma_1$  – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГсе);

$\sigma_2$  – вибіркова дисперсія з меншим значенням (ЕГкп).

$$F_{\text{емп}} = 1$$

Критичне значення критерію Фішера було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{\text{кр}} = 1,4990$$

Порівняння дисперсій ЕГсе та ЕГкп при рівні надійності  $\gamma=0,95$  надало підстави для відхилення гіпотези  $H_1$  та прийняття гіпотези  $H_0$ . Отже, ЕГсе та ЕГкп мають близькі дисперсії.

Здійснення розрахунків з використанням статистичного методу надало нам підстави зробити наступні висновки. Порівняння дисперсій в вибірках при рівні надійності  $\gamma=0,95$  надало підстави для прийняття гіпотези  $H_0$  та відхилення гіпотези  $H_1$ . Отже, ЕГкп, ЕГкл та ЕГс мають близькі дисперсії,

досліджувані складники (комунікативно-поведінковий, когнітивно-лінгвістичний, соціальний-емоційний) мають множинні взаємопов'язані елементи єдиної сукупності.

В процесі якісного аналізу отриманих даних нами було визначено, що діти експериментальної групи сприймали інструкцію до виконання завдань на низькому рівні. Така особливість обумовлена двома факторами: по-перше, в основі складної структури дефекту при синдромі Дауна лежить порушення інтелектуального розвитку, що своєю чергою має негативний вплив на формування когнітивних функцій; по-друге, низький рівень сформованості розуміння зверненого мовлення обмежував можливості повного розуміння пропонованої інструкції.

Під час дослідження комунікативно-поведінкової складової було виявлено, що діти активно використовують побутові жести та мімічні засоби для встановлення контакту з іншою людиною та для отримання необхідних предметів, що задовольняють їх потреби. Основна мета контакту з оточенням – невербальна підтримка позитивної емоційної взаємодії, дітям було важливо буди в центрі уваги оточення. Поряд з цим, отримавши увагу від оточення, дитина швидко втрачала інтерес, спрямовуючи увагу на власну діяльність. Відтак, жестами, які діти застосовували відносно стабільно, були: вказівний, вітання. Жест прощання діти часто ігнорували, навіть після спонукання з боку батьків.

Якісна оцінка когнітивно-лінгвістичної складової дозволила нам дійти наступних висновків.

У дітей експериментальної групи пасивний словник ширший за активний. Проте, низький рівень сформованості розуміння зверненого мовлення перешкоджає накопиченню пасивного словника та його подальшій актуалізації. Розрив між активним та пасивним словником створював враження, що у дітей достатній рівень розуміння зверненого мовлення, але це уявлення хибне, адже розуміння мовлення у дітей досліджуваної групи було обмежено безпосередньою ситуацією. Слід зазначити, що накопиченню

лексики у дітей цієї категорії також перешкоджає недостатній арсенал знань і уявлень про навколишнє, пов'язаний з інертністю психічних процесів, різко обмежений обсяг слухомовленнєвої пам'яті. Відтак, встановлення зв'язків між акустичною оболонкою слова та його характеристикою здійснюється повільно. Наявний грубий імпресивний аграматизм.

Невелика кількість дітей мала ширший словниковий запас. Зазвичай він складався з побутової лексики та тих лексичними темами, з якими дитина найчастіше контактує у життєдіяльності. Проте, фраза, якою вони користувалися була спрощена та грубо аграматична.

У всіх дітей досліджуваної групи спостерігалися грубі спотворення звукоскладової структури слова. У дітей дошкільного віку з синдромом Дауна підґрунтям порушення звуковимови та складової структури слова є: недостатній розвиток артикуляційної моторики, низький рівень сформованості фонематичних процесів, недостатній видихуваний струмінь повітря та недостатній розвиток почуття ритму. Під час дослідження артикуляційного праксису, дітям було важко підбирати та утримувати артикуляційну позицію, змінювати конфігурацію органів артикуляції. В цілому, обсяг артикуляційних рухів був недостатнім. Обстеження функції дихання свідчить про те, що видихуваний повітряний струмінь у дітей експериментальної групи нецілеспрямований, має недостатню силу та тривалість. Визначено, що у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна найбільш поширеним порушенням звуковимови має вважати спотворення, проте також спостерігаються пропуски та заміни. Відтак, спостерігалися наступні фонетичні порушення: бокова вимова приголосних, назалізація ротових звуків, міжзубна вимова приголосних, оглушення дзвінких звуків, тенденція до вимови твердих звуків, заміни передньоязикових звуків задньоязиковими. Поширеними порушення складової структури слова є: виражене скорочення кількості складів; уподібнення складів, порушення послідовності складів.



Констатовано, що в експресивному мовленні переважна частина дітей користується: звуконаслідуваннями, які підкріплює жестами; окремими словами, які спрощує до одного-двох відкритих складів; звукокомплексами. Слова, наявні в вербальному мовленні зазвичай мають початкову форму, використання флексій малодоступне.

Невелика частина дітей має ширші мовленнєві можливості. Вони користуються фразовим мовленням, але воно малозрозуміле поза ситуацією спілкування, аграматичне.

Під час дослідження соціально-емоційної складової було встановлено, що розуміння дітьми експериментальної групи стану іншої людини обмежено. Більша частина дітей розрізняє тільки негативне або позитивне забарвлення емоцій, не розуміючи при цьому сутність кожної окремої емоції. Зазвичай діти впізнавали емоцію радості та гніву. Потреба у міжособистісному спілкуванні у дітей досліджуваної групи на початку взаємодії на високому рівні, але під час виконання, не розуміючи інструкцію, вони швидко втрачають зацікавленість у взаємодії з дорослим.

Інтерпретація результатів психолого-педагогічного вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи на констатувальному етапі експериментального дослідження спонукала нас до розробки корекційно-розвиткової програми. Відповідно до опрацьованих відомостей, ми дійшли висновку, що ідея пошуку особливостей та процесів формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна лежить в площині клінічних та психологічних засад інтелектуальних порушень. Разом з цим, безпосередньо в психіці дітей з цією генетичною аномалією ми встановили психологічні чинники, які сприяють створенню системи корекційно-розвиткової допомоги в дошкільному віці, як найбільш сприятливому для формування комунікативно мовленнєвих. До таких чинників ми відносимо: достатній рівень емоційного захоплення ігровою діяльністю; прагнення до взаємодії з

дорослим та однолітками; наполегливість; бажання спробувати виконати пропоновану вправу.

## **Висновки до II розділу**

Другий розділ дисертаційного дослідження висвітлює проблемне питання вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

З метою планування та впровадження експериментальної частини дослідження було спроектовано програму емпіричного дослідження формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Реалізація програми емпіричного етапу здійснювалась впродовж 2022-2024 рр. та складалась з чотирьох етапів: підготовчий (орієнтовано-організаційний); констатувальний (оцінювальний); формувальний; репрезентаційний (опису, інтерпретації та аналізу даних).

Керуючись вибіркоvim методом та застосуванням методу розрахунку репрезентативності до експерименту було залучено 67 дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Базою експериментального дослідження стали наступні установи: Центр комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності Хортицької національної академії (м. Запоріжжя); Всеукраїнська благодійна організація «Даун синдром» (м. Київ); Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр» Вільнянської міської ради; Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 791 Дарницького району м. Києва; Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №284 «ЗІРКОВИЙ» Запорізької міської ради (групи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку); Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Покровської сільської ради Нікопольського району (Дніпропетровська область).

Констатувальний етап експериментального дослідження відбувався в п'ять етапів: аналіз змісту медичної та психолого-педагогічної документації;

інтерв'ювання та анкетування батьків дітей та корекційних педагогів; опосередковане спостереження за самостійною діяльністю дітей; тестування дітей в спеціально створених умовах; кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

Реалізація завдань констатувального експерименту полягала через розробку експериментальної методики діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку, адже у сучасній практиці корекційно-розвиткової роботи немає єдиного діагностичного інструментарію для розв'язання цього питання.

Дослідження стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи здійснювалося відповідно до складових комунікативно-мовленнєвого розвитку: комунікативно-поведінкова; когнітивно-лінгвістична; соціально-емоційна. Обчислення здійснювалося шляхом застосування формули середнього значення, що відображає коефіцієнт сформованості складових комунікативно-мовленнєвого розвитку після виконання серії завдань кожною конкретною дитиною.

Відповідно до результатів, отриманих під час комунікативно-поведінкової складової: дітей з високим та достатнім рівнем не виявлено; у 4 дітей констатовано середній рівень, це діти з легкими інтелектуальними порушеннями шостого року життя; 63 дитини мають низький рівень комунікативно-поведінкової складової.

За результатами вивчення когнітивно-лінгвістичної складової: дітей з високим та достатнім рівнем не виявлено; у 3 дітей констатовано середній рівень сформованості когнітивно-лінгвістичної складової, це діти шостого року життя з легкими інтелектуальними порушеннями; 64 дитини мають низький рівень.

Результати вивчення соціально-емоційної складової свідчать, що: дітей з високим та достатнім рівнем не виявлено; у 4 дітей констатовано середній рівень сформованості когнітивно-лінгвістичної складової, це діти з легким

ступенем інтелектуальних порушень шостого року життя; 63 дитини мають низький рівень.

Відтак, переважна кількість дітей експериментальної групи мають низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, менше 10% дітей демонструють середній рівень комунікативно-мовленнєвих навичок, що обумовлено неглибоким порушенням інтелекту та віковими особливостями цих дітей.

На основі даних, отриманих під час констатувального експерименту, через порівняння дисперсій ЕГкп, ЕГкл, ЕГсе із застосуванням критерія Фішера було доведено, що комунікативно-поведінковий, соціально-емоційний та когнітивно-лінгвістичний показники є складовими системи, що вказує на рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Якісна обробка результатів дослідження комунікативно-мовленнєвих навичок дозволила нам констатувати, що переважний відсоток (більше 90 %) дітей експериментальної групи мають низький рівень сформованості всіх складових комунікативно-мовленнєвого розвитку. Взаємодія з іншими людьми короткотривала, встановлюється за допомогою міміко-інтонаційних засобів спілкування та побутових жестів. Поряд з цим у досліджуваній категорії дітей виявлено глибокий системний недорозвиток мовлення.

### **Список використаних джерел**

1. Бабич Н.М. Методика дослідження сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. Випуск 6. Київ, 2014. С. 25-29.
2. Березка С.В. Особливості діагностики поведінкових розладів дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. *HUMANITARIUM*.

*Published by Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University. 2019. Том 42, Випуск 1. С. 7-16.*

3. Брушневська І.М., Рібцун Ю.В. Комуникативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей : діагностичний комплекс : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС», 2020. 124 с.

4. Галецька Ю.В. Дослідження лексичної сторони мовлення з використанням піктограм у дошкільників з порушеннями розумового розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 11. Київ, 2018. С. 69-80.

5. Галецька Ю.В. Дослідження сформованості мовленнєвих вмінь у дітей з комбінованими порушеннями. *Inclusion and Diversity*. Випуск 3. Суми, 2024. С. 20-25. DOI <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.4>

6. Гнітій О.В., Макаренко І.В., Федорович Л.О. Психолого-педагогічна діагностика дітей раннього дошкільного віку. Кременчук : Християнська Зоря, 2008. 217 с.

7. Гончаренко Я.В. Теорія ймовірностей і математична статистика : Практикум. Київ : НПУ імені Драгоманова, 2011. 146 с.

8. Гріньова О.М., Терещенко Л.А. Дитяча психодіагностика : навчально-методичний посібник. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.

9. Дєдов О. Діагностика готовності дітей до школи. Хотин, 2014. 194 с.

10. Демченко І.І. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи : метод. реком. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. 105 с.

11. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку : методичний посібник. Черкаси : ЧОПОПП, 2012. 32 с.

12. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, І.В. Гладченко. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 337 с.

13. Дудкевич Т.В. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
14. Кайдалова Л.Г., Пляка Л.В. Психологія спілкування : навчальний посібник. Харків : НФаУ, 2011. 132 с.
15. Коломієць Ю. В. До питань нейропсихологічної діагностики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ, 2011. Вип. 17. С. 95-98.
16. Кравець Н.П. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені Н.П. Драгоманова, 2020. 74 с.
17. Кукуруза Г., Кирилова О., Кашіна-Ярмак В., Ковтун О. Медико-психологічний супровід дітей раннього віку з синдромом Дауна : метод. рекомендації. Харків : НАМН України, 2014. 45 с.
18. Некраш Л. Використання міжнародної класифікації функціонування для оцінювання функціонування дитини з синдромом Дауна. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія Педагогіка. Випуск 28, том 3.* 2020. С. 109-113.
19. Огороднійчук З.В., Руденко Л.М., Малафій М.Б. Використання проєктивних методик у скринінг-діагностиці дітей старшого дошкільного віку. *Логопедія.* № 5. 2015. С. 53-59.
20. Павелків Р.В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст] : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.
21. Пахомова Н.Г., Лук'яненко А.В. Комплексний підхід до діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* Випуск 2(5). Запоріжжя, 2021. С. 112-121. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-12>
22. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 1 : вступ до програми / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 32 с.

23. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 3 : навички спілкування / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 84 с.

24. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 6 : сприйняття мовлення / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 74 с.

25. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 7 : самообслуговування та соціальні навички / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 69 с.

26. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 8 : перелік вмій розвитку дитини / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 79 с.

27. Рібцун Ю.В. Мовленнєва картка обстеження дітей четвертого року життя із ЗНМ. Київ : Освіта України, 2010.

28. Руденко В.М. Математична статистика. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.

29. Руденко Л.М., Федоренко М.В. Діагностичні аспекти синдрому гіперактивності у розумово відсталих дітей дошкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Випуск 5. Київ, 2015. С. 270-281.

30. Саєнко Т. А. Експериментальна методика діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом дауна. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2024. Вип. 1(10). DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-12>

31. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць*. Випуск 1. Київ, 2004. С. 7-35.



## **РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ**

### ***3.1. Впровадження та оцінка ефективності програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна***

Наступним етапом нашого дослідження є реалізація корекційно-розвиткового спеціально організованого експерименту, метою якого визначено наукове обґрунтування, впровадження та експериментальне підтвердження ефективності програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Формувальним експериментом охоплено 67 дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Враховуючи специфіку структури дефекту при синдромі Дауна, було вирішено здійснити розподіл дітей досліджуваної категорії на дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). У складі експериментальної групи 34 особи, з них у 21 дитини інтелектуальні порушення легкого ступеня, помірний ступінь інтелектуальних порушень у 13 дітей. До складу контрольної групи увійшли 33 особи, з них у 20 дітей легкий ступінь інтелектуальних порушень, 13 дітей мають помірний ступінь інтелектуальних порушень. Відповідно до даних, отриманих під час констатувального етапу експерименту, понад 95 % дітей мають низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, незалежно від глибини інтелектуального порушення. Відтак, в процесі формувального експерименту здійснювалося вимірювання та порівняння результатів індивідуальних зсувів у кожної окремої дитини (дані отримані на констатувальному та формувальному етапі експерименту) з подальшим порівнянням результатів отриманих під час формувального етапу в експериментальній та контрольній групах.

Отже, в експериментальній групі було реалізовано розроблену корекційно-розвиткову програму формування комунікативно-мовленнєвих навичок, діти контрольної групи продовжували відвідувати корекційно-розвиткові заняття без впровадження запропонованої програми.

Впровадження програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи тривало протягом одного навчального року. Керуючись положенням [23] про природність розвитку та виховання дитини у двох паралельних напрямках: дитина-дитина (сприяє невимушеному характеру спілкування та розвитку ініціативності); дитина-дорослий (забезпечує цілеспрямований психічний розвитку через спеціально організований простір під контролем дорослого), нами був змодельований корекційно-розвитковий процес через впровадження індивідуальної та підгрупової форм роботи. Відтак, реалізація корекційно-розвиткового впливу здійснювалася на індивідуальних та підгрупових заняттях, тривалістю від 20 до 30 хвилин. Індивідуальні заняття проходили тричі на тиждень (3 заняття з вчителем-логопедом, 1 заняття з вчителем-дефектологом, 1 заняття з психологом) де здійснювався безпосередній психолого-педагогічний вплив в індивідуальному темпі з кожною окремою дитиною. Підгрупові заняття проходили під керівництвом вихователя один раз на тиждень й були спрямовані на формування навичок міжособистісного спілкування між дітьми.

Розробка програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна потребує визначення педагогічних умов що дозволять побудувати корекційно-розвитковий процес. В нашому дослідженні ми погоджуємося із твердженням О. Бражнич, який характеризує педагогічні умови, як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, методів, організаційних форм, розвиткового середовища і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішного досягнення поставленої мети.

Отже, враховуючи детальну характеристику вищезазначеної дефініції, нами було виокремлено педагогічні умови для формування комунікативно-

мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, які представлені на рисунку 3.1.

Відтак, здійснений науковий пошук дозволив нам узагальнити всі педагогічні умови в три групи: організаційні, загальнодидактичні, спеціально-методичні.



Рис. 3.1 Педагогічні умови корекційно-розвиткового процесу

Під *організаційними умовами* в нашому експериментальному дослідженні вважаємо: розбудову корекційно-розвиткового середовища із забезпеченням матеріальних ресурсів, необхідних для здійснення психолого-педагогічного впливу; залучення команди спеціалістів задля забезпечення

комплексного корекційно-розвиткового впливу (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, психолог, вихователь, музичний терапевт); налагодження комунікації між всіма учасниками корекційно-розвиткового процесу, що забезпечить єдині вимоги до дитини під час психолого-педагогічного впливу, а також в домашніх умовах від батьків; залучення лікаря-невролога для додаткової оцінки розвитку дітей експериментальної групи; включення у здійснення корекційно-розвиткового процесу батьків дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, адже вони є постійними посередниками у взаємодії дітей із соціумом.

*Загальнодидактичні умови* охоплюють: детальне планування корекційно-розвиткової програми з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи; поетапне впровадження цієї програми на основі принципу концентричності; індивідуалізація психолого-педагогічного впливу та диференційований підхід відповідно до рівнів сформованості навичок спілкування у кожної окремої дитини; варіативність форм роботи (можливість індивідуальних занять, підгрупових, групових); впровадження корекційно-розвиткової програми з опорою на ігрову діяльність, яка є провідною для вікових особливостей дітей дошкільного віку; створення позитивного емоційного фону на кожному занятті, що є запорукою успішної реалізації поставлених завдань; здійснення моніторингової роботи (первинна діагностика з фіксацією стану сформованості досліджуваних навичок до впровадження корекційного впливу, динамічне спостереження з фіксацією змін в процесі психолого-педагогічного впливу, прикінцеве вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок для підтвердження ефективності запропонованої корекційно-розвиткової програми).

Під *спеціально-методичними умовами* в нашому дослідженні ми розуміємо: пролонгованість термінів здійснення корекційно-розвиткового процесу, що пов'язано із наявністю інтелектуальних порушень у структурі дефекту при цій генетичній аномалії; підбір засобів корекційно-розвиткового

впливу з опорою на візуальний канал сприймання, як провідний, адже як було зазначено вище, у дітей з синдромом Дауна найбільш розвиненими є візуальне мислення та візуальна пам'ять; створення мовленнєвого середовища сприятливого для розвитку навичок спілкування з підбором на початкових етапах роботи лексичних одиниць, пов'язаних з побутовою тематикою та поступовим залученням складнішого словника за різними лексичними темами; створення ситуацій соціальної взаємодії між дітьми під час підгрупових та групових форм роботи, це сприятиме накопиченню досвіду спілкування через імітацію практичних дій; використання візуальних та ігрових методів, як провідних, що забезпечить максимальну ефективність корекційно-розвиткового впливу; порушення замикальної функції кори мозку через зниження інтелекту у дітей досліджуваної категорії вимагає застосування прийому повторюваності навчальних матеріалів в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, це забезпечить продуктивність засвоєння навчального матеріалу.

Розробка корекційно-розвиткової програми, спрямованої на формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна ґрунтувалася на низці теоретичних положень. Розглянемо їх детальніше.

1. Достатній розвиток немовленнєвих психічних процесів та розуміння мовлення передусє формуванню комунікативно-мовленнєвих навичок.

2. Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей досліджуваної категорії вимагає комплексного підходу, що містить: загальнорухову активність, практично-предметні дії, ігрову діяльність, комунікативно-мовленнєву практичну взаємодію в штучно створених ситуаціях, ритмічні вправи.

3. Формування будь-яких психічних новоутворень у дітей відбувається в процесі соціальної взаємодії через спілкування з дорослим та однолітками.

4. Організація корекційної роботи з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку повинна враховувати можливість механічного запам'ятовування. Відтак, послідовне впровадження системного психолого-

педагогічного впливу, використання подібних навчальних завдань та матеріалів, концентричне нашарування знань, умінь та навичок сприяє поступовому накопиченню досвіду.

5. Спрямування корекційно-розвиткового впливу на компенсацію або подолання вторинних порушень та третинних нашарувань у структурі дефекту.

6. Полімодальне залучення сенсорних систем сприяє продуктивному та швидкому накопиченню й закріпленню навчального матеріалу.

7. В процесі побудови системи вправ для формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей цієї нозологічної групи було враховано вікові особливості дітей дошкільного віку, індивідуальний психологічний вік, можливості сприймання інструкцій (переважання конкретного мислення), опору на сильні сторони (візуальне сприйняття, візуальна пам'ять, соціально-емоційна взаємодія).

8. Поділ навчального матеріалу на частини. Зниження пізнавальної активності, інертність нервових процесів, слабкість замикальної функції кори головного мозку перешкоджають засвоєнню великих обсягів навчального матеріалу. Отже, розробка корекційних завдань повинна підпорядковуватися принципу поділу навчального матеріалу на невеликі частини.

9. В процесі корекційно-розвиткового впливу необхідне залучення великої кількості наочності з її поступовим ускладненням. Поєднання візуальних, вербальних та практичних методів.

10. Результативність психолого-педагогічного впливу залежить від формування позитивного середовища. Відтак, педагогічний оптимізм, позитивні емоції доросли, заохочення навіть найменших позитивних результатів сприяє підвищенню мотивації дитини до дії, її активне залучення у співпрацю з дорослим, продуктивне засвоєння запропонованого матеріалу.

11. Орієнтація на розвиток навичок самоконтролю комунікативно-мовленнєвої діяльності. Дослідження Д. Шульженко підтверджують необхідність формування у дитини дошкільного віку, в структурі дефекту якої

наявні інтелектуальні порушення, здатності контролювати власну поведінку, діяльність та вчинки, пов'язаної проявом активності і самостійності в удосконаленні дій які вона виконує. Одним із результатів впровадження корекційної програми з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи є формування здатності самоконтролю за процесами спілкування з оточенням.

Корекційно-розвитковий супровід спрямований на формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку повинен базуватися на загальних онтогенетичних особливостях мовленнєвого розвитку, психолого-педагогічних особливостях дітей дошкільного віку, особливостях комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з синдромом Дауна, індивідуальному рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у кожної дитини. Отже, з врахуванням відомостей, отриманих в процесі наукового вивчення онтогенетичного аспекту комунікативно-мовленнєвого розвитку, дизонтогенетичних особливостей формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи, вважаємо, що командний підхід із залученням батьків, як активних учасників корекційно-розвиткового впливу на дитину найбільш продуктивним. Відтак, ефективність впровадження програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна має пряму залежність від спільних дій всіх учасників корекційно-розвиткового впливу. Взаємодія всіх учасників корекційно-розвиткового процесу представлена на рисунку 3.2.

Розглянемо детальніше напрямки роботи, які здійснює кожен учасник корекційно-розвиткового процесу.

Діяльність *вчителя-логопеда* спрямовано на:

- розвиток артикуляційного праксису;
- розвиток розуміння зверненого мовлення;
- розвиток просодії;
- розвиток фонематичних процесів;

- корекцію звукоскладової структури слова;
- накопичення та актуалізацію словника;
- розвиток граматичної сторони мовлення;
- формування різних форм висловлювання;
- розвиток зв'язного мовлення.

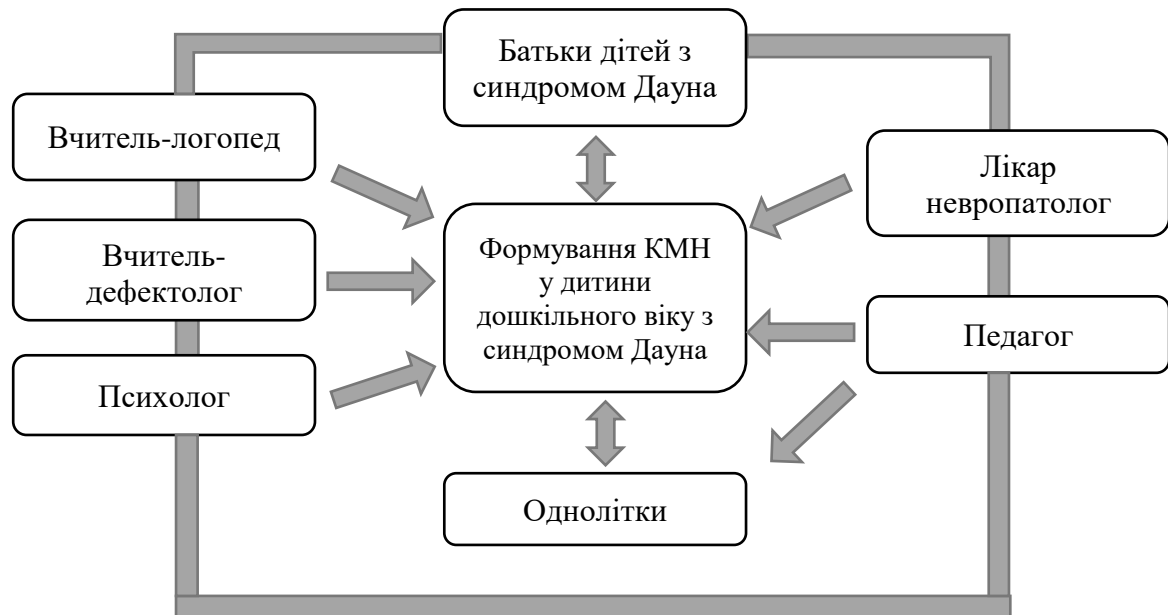


Рис. 3.2 Взаємодія всіх учасників корекційно-розвиткового процесу.

До напрямків роботи *вчителя-дефектолога* відносяться:

- розвиток зорового гнозису;
- розвиток слухового гнозису;
- розвиток тактильного гнозису;
- розвиток мислення;
- розширення уявлень про навколишнє;
- розвиток навичок культури спілкування;
- розвиток самоконтролю комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Діяльність *психолога* спрямовано на:

- розвиток здатності розуміння власних емоцій та стану іншої людини;
- стимуляцію комунікативної взаємодії;



- формування вміння встановлювати взаємодію з іншими людьми;
- формування моделей комунікативно-мовленнєвої поведінки в ситуаціях спілкування.

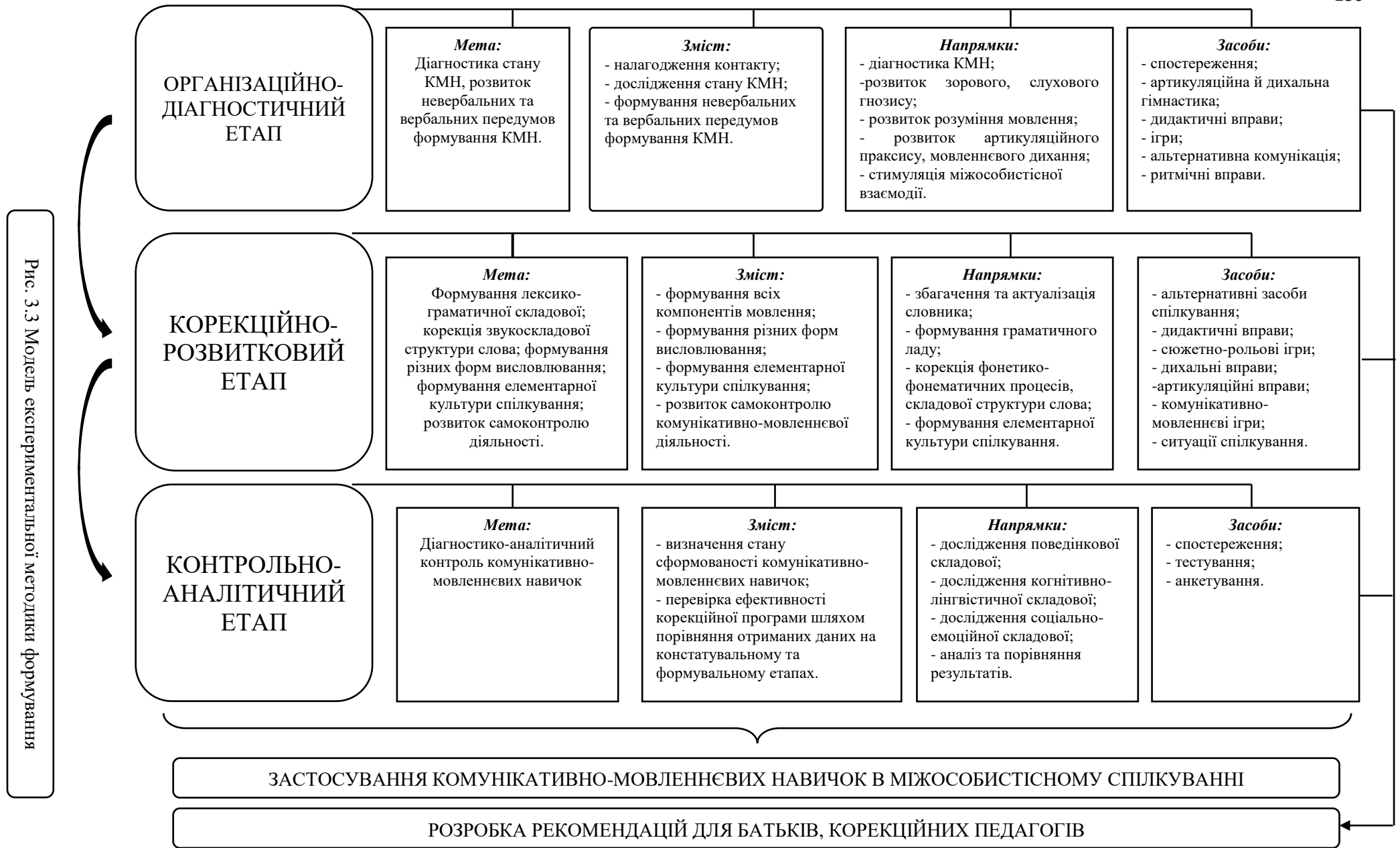
Основні напрямки роботи, які реалізовує *педагог (вихователь)*:

- розширення уявлень про навколишнє;
- накопичення словника;
- закріплення навичок культури спілкування;
- формування навичок орієнтування у стані іншої людини;
- закріплення комунікативно-мовленнєвих навичок в ситуаціях спілкування з однолітками;
- закріплення моделей комунікативно-мовленнєвої поведінки в ситуаціях спілкування.

Батьки дітей дошкільного віку закріплюють комунікативно-мовленнєві навички, сформовані спеціалістами на корекційно-розвиткових заняттях, в реальних ситуаціях спілкування.

Середовище однолітків – є опосередкованим, проте не менш важливим ресурсом відпрацювання сформованих навичок в реальному житті.

На основі наукового вивчення теоретико-методологічного обґрунтування та сучасної практики корекційно-розвиткової роботи нами було спроектовано програму формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, що складається з послідовних етапів єдиної системи психолого-педагогічного впливу. Отже, розроблена експериментальна програма складається з трьох взаємозалежних етапів, що створюють цілісну систему роботи: *організаційно-діагностичний, корекційно-розвитковий, контроль-аналітичний*. На кожному етапі визначено мету, завдання, напрямки роботи, засоби, що сприяє реалізації спільної цілі. Спроектована програма формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна представлена на рисунку 3.3.



*Метою організаційно-діагностичного етапу* є уточнення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна; розвиток невербальних та вербальних передумов формування комунікативно-мовленнєвих навичок.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних *завдань*:

- налагодження позитивного емоційного контакту з дитиною;
- визначення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок;
- розвиток невербальних та вербальних передумов формування комунікативно-мовленнєвих навичок.

Відтак, нами було визначено напрямки роботи на організаційно-діагностичному етапі, розглянемо їх детальніше.

1. *Діагностика* комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи з подальшим визначенням актуального стану, що є основою для подальшого моделювання індивідуальних термінів за змістовних адаптацій психолого-педагогічного впливу. Зазначений напрямок уточнює стан сформованості соціально-емоційної, поведінкової та когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвих навичок та надає підстави для врахування індивідуальних особливостей кожної дитини під час впровадження психолого-педагогічного впливу.

2. *Розвиток* невербальних та вербальних психічних процесів які є підґрунтям для подальшого комунікативно-мовленнєвого розвитку. Реалізація цього напрямку полягає через розвиток психологічної бази формування комунікативно-мовленнєвих навичок, розвиток сенсомоторної сфери, стимуляцію комунікативної взаємодії доступними засобами спілкування.

Розвиток психологічної бази формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

*Розвиток зорового гнозису.* Здійснення операцій розпізнавання, сприймання, аналізу і синтезу візуальної інформації є підґрунтям для накопичення пасивного словника, формування уявлень про навколишнє, джерелом орієнтування у діях та явищах. Цей напрямок реалізується через

впровадження системи спеціально підібраних вправ: сприймання натуральних предметів; порівняння двох натуральних предметів за фізичними ознаками; зіставлення натуральних предметів з їх зображеннями; зіставлення двох зображень; зіставлення зображення та його контуру (наочні матеріали представлено у додатку П).

*Розвиток слухового гнозису.* Здатність виділяти, сприймати, аналізувати та синтезувати немовленнєві шуми передуює сприйманню та розумінню зверненого мовлення. Підбір завдань, задля розвитку слухового гнозису здійснювався на основі класичної методики розвитку першого та другого етапів фонематичних процесів. Система завдань містила наступні: сприйняття голосів тварин, їх диференціація; сприйняття звуків природи, їх диференціація; сприйняття немовленнєвих побутових шумів, їх диференціація; розрізнення звуків за тембром та якісними ознаками (наочні матеріали представлено у додатку Р).

*Розвиток почуття ритму.* Як відомо, мовлення людини є ритмічним послідовно організованим у часі утворенням. Саме почуття ритму є основою розвитку складової структури слова, паузації, акцентуації. Розвиток почуття ритму у дітей досліджуваної категорії здійснювався через застосування: вправ на викладання візуально-ритмічних рядів; ігор з музичними інструментами (трикутник, барабан, маракаси); прийому вистукування слів (плескання в долоні, стукання по барабану); прийому натискання на кнопки (умовні позначення складів камінчиками «Марблс»).

*Розвиток емоційної сфери.* Вміння розуміти стан іншої людини формується на базі розуміння та диференціації емоції, їх мімічних позначень. Цей напрям було реалізовано за допомогою вправ «Мімічна руханка», «Зображення емоцій», «Малювання емоцій пальчиковими фарбами», «Покажи емоцію, зображену на картинці», «Покажи картку з емоцією, яку ти бачиш».

*Розвиток розуміння зверненого мовлення* взаємопов'язаний із накопиченням пасивного словника. З цією метою було застосовано: засоби альтернативної комунікації PECS (додаток С); виконання простих доручень;

виконання двоскладних доручень; виконання складних доручень. Відтак, впровадження засобів альтернативної комунікації відбувалося після проведення вправ з розвитку зорового та слухового гнозису, адже сприйняття зображень комунікативної книги та їх зіставлення з акустичною оболонкою слова потребувало попередньої відповідної підготовки. Комунікативні книги було розроблено разом з батьками кожної дитини, що було обумовлено необхідністю підбору зображень для початкового етапу роботи, які відповідають побутовій лексиці дитини. Подальший підбір зображень здійснювався відповідно до лексичних тем, залучених в програмі корекційно-розвиткового впливу.

*Розвиток артикуляційного праксису.* Формування правильної звуковимови прямо залежить від здатності управління м'язами артикуляційного апарату, підбору та утримання артикуляційних позицій, перемикання від однієї артикуляційної позиції до іншої. Як було зазначено вище, у дітей експериментальної групи спостерігається гіпотонія м'язів артикуляційного апарату. Отже, першочерговим завданням цього напрямку є активізація артикуляційних м'язів. З цією метою застосовано масаж м'язів артикуляційного апарату (мануальний, з використанням зондів). Наступним завданням нами було виокремлено: розвиток цілеспрямованих, координованих рухів м'язів артикуляційного апарату. З метою реалізації поставленого завдання нами було застосовано артикуляційну гімнастику (статичні та динамічні вправи). Приклад наочних матеріалів (додаток Т).

*Розвиток дихання.* Фонетична сторона мовлення залежить від стану розвитку артикуляційного праксису та достатнього видиху. Відтак, нами було підібрано систему завдань для розвитку сили, тривалості та цілеспрямованості видихуваного струменя повітря («Вітрячок», «Заметіль», «Мильні бульбашки», «Футбольне змагання», «Злива», «Літачки», «Бджілки»). Приклад наочних матеріалів (додаток Ф).

3. *Стимуляція комунікативної взаємодії.* Реалізація цього напрямку здійснювалася поступово: мотивація до спілкування за допомогою доступних

дитині засобів – міжособистісне спілкування засобами альтернативної комунікації PECS – стимуляція мовленнєвої активності – застосування мовленнєвих засобів для міжособистісного спілкування. Як відомо, діти з синдромом Дауна, у яких не сформовані мовленнєві засоби спілкування, встановлюють емоційний контакт з оточенням, а також використовують побутові жести для міжособистісної взаємодії. Початкові етапи корекційного впливу з встановлення міжособистісного невербального спілкування здійснювалися за допомогою невербальних засобів, що сприяло спрямуванню уваги дитини на дорослого, підвищенню мотивації до взаємодії з дорослим, виконанню сумісних цілеспрямованих невербальних дій.

Надалі зорова і механічна пам'ять, візуальне мислення, які є найбільш збереженими ланками у дітей досліджуваної категорії, слугували опорою для впровадження роботи із засобами альтернативної комунікації. Основною метою застосування альтернативної комунікації в нашій експериментальній корекційній програмі є підготовка до подальшого формування засобів вербальної комунікації. Відповідно до вікових, психологічних та нозологічних особливостей дітей дошкільного віку з синдромом Дауна задля досягнення поставленої мети нами було обрано систему обміну картками PECS. Альтернативний метод спілкування за системою обміну картками PECS було розроблено Лорі Фростом для дітей із розладами аутистичного спектра. Згодом цей метод почали використовувати в корекційно-розвитковій роботі з дітьми різних нозологічних груп. Основна мета методу полягає в наданні дітям з несформованими вербальними засобами спілкування можливості підтримувати комунікацію з оточенням за допомогою обміну зображеннями. Автор методу пропонує розпочинати психолого-педагогічний вплив в період дошкільного віку.

Корекційно-розвиткова робота із застосуванням PECS виконувала такі завдання:

- розширення пасивного словника;
- подальший розвиток розуміння мовлення;

- підвищення мотивації до міжособистісного спілкування;
- формування здатності обміну невербальними інформаційними повідомленнями з партнером по спілкуванню;
- формування здатності вираження почуттів, емоційних станів;
- засвоєння соціального досвіду під час невербальної взаємодії;
- розширення арсеналу поведінкових патернів в ситуаціях спілкування;
- формування здатності розуміти синтаксичні зв'язки простого речення.

Впровадження системи обміну картками здійснювалося з дотриманням загальних педагогічних принципів, а також спеціальних, спрямованих на роботу з засобами альтернативної комунікації, запропонованих М. Чайкою, Г. Усатенко, О. Кривоноговою (2021): концентричності; систематичності; послідовності; поступового ускладнення матеріалів; природності; ігрового впливу.

Здійснене наукове теоретичне вивчення дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей досліджуваної групи надало нам підстави для адаптації етапів впровадження системи обміну картками PECS під особливості дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Відтак, розглянемо етапи впровадження системи обміну картками PECS в корекційно-розвиткову практику з дітьми цієї нозологічної групи.

1. Визначення кола інтересів дитини.
2. Підбір лексики за колом інтересу дитини та відповідних зображень для комунікативної книги.
3. Розробка індивідуальної комунікативної книги для кожної окремої дитини (разом з батьками дитини).
4. Формування навички встановлення відповідності між зображенням та реальним предметом.
5. Формування навички вибору предмета, відповідного зображенню, із запропонованих 2-5 варіантів.
6. Формування навички висловлення прохання про бажаний предмет за допомогою одного зображення.

7. Формування навички синтезування двох зображень комунікативної книги для відображення повідомлення у формі простої фрази.

8. Формування навички синтезування трьох-чотирьох зображень комунікативної книги для відображення повідомлення у формі простої фрази.

Під час навчання дитини користуванню комунікативною книгою дорослий спонукав дитину до підкріплення інформації жестами, емоціями та мімічними засобами.

Узагальнена розгалужена схема впровадження організаційно-діагностичного етапу представлена на рисунку 3.4.

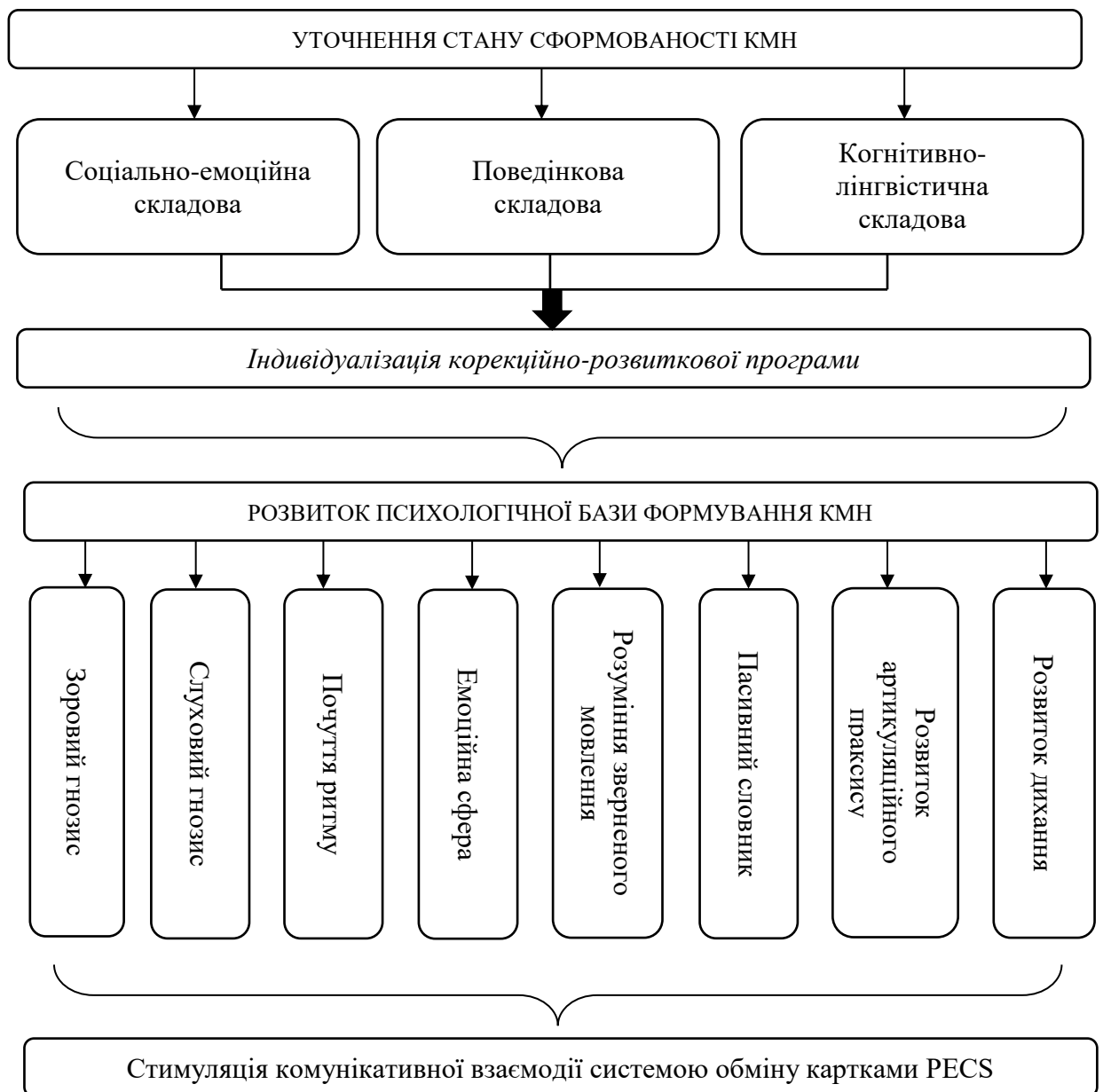


Рис. 3.4 Модель впровадження організаційно-діагностичного етапу



*Метою корекційно-розвиткового етапу* нами було визначено: формування лексико-граматичної складової; корекція звукоскладової структури слова; формування різних форм висловлювання; формування елементарної культури спілкування; розвиток самоконтролю діяльності.

Досягнення поставленої мети полягає через реалізацію завдань:

- стимуляція наслідувальної мовленнєвої діяльності (звуконаслідування, спрощені слова; слова першого та другого класу);
- формування елементарної фрази;
- формування простого речення;
- уточнення, розширення та актуалізація лексичного запасу;
- формування навичок словозміни та словотворення;
- формування звукоскладової структури слова;
- формування навичок культури спілкування;
- закріплення моделей комунікативно-мовленнєвої поведінки в ситуаціях спілкування;
- формування навичок орієнтування в стані іншої людини;
- розвиток самоконтролю в комунікативно-мовленнєвій діяльності.

Психолого-педагогічний вплив на корекційно-розвитковому етапі здійснювався у двох паралельних організаційних формах: індивідуальна робота; групова. Під час впровадження індивідуального корекційно-розвиткового впливу було реалізовано формування: звукоскладової структури слова, лексико-граматичного ладу мовлення, елементарної фрази, простого речення. Групову роботу було спрямовано на формування навичок соціальної взаємодії та культури спілкування, подальшого збагачення лексичного запасу.

Відтак, розглянемо напрямки *індивідуальної* корекційно-розвиткової роботи.

*Формування звукоскладової структури слова.* До компонентів звукоскладової структури слова відносять: фонетико-фонематичну сторону мовлення та складову структуру слова. Корекція звуковимови здійснювалася через: розвиток фонематичного слуху; постановку, автоматизацію,

диференціацію звуків. Для формування складової структури слова було розроблено посібник «Розумні кнопки» на основі поетапності формування типів слів у дітей з унормованим типом розвитку. Посібник надає можливість полімодального залучення аналізаторних систем (зорової, слухової, тактильної) що сприяє ефективному засвоєнню навчальних матеріалів (додаток X). Окрім цього, посібник має подвійне призначення, адже виконує завдання формування словозміни. Слід зазначити, що у зв'язку з анатомо-фізіологічною будовою органів артикуляційного апарату у дітей досліджуваної нозологічної групи, реалізація повної корекції звуковимови обмежена. У зв'язку з цим, було вирішено здійснити максимально можливе подолання порушень звуковимови в кожному індивідуальному випадку.

*Формування лексико-граматичного ладу мовлення.* Корекційно-розвитковий процес було спрямовано на розширення уявлень про навколишнє, накопичення словника, уточнення значення лексичних одиниць, актуалізацію словникового запасу, розвиток розуміння та використання у власному мовленні синтаксичних зв'язків між словами, формування навичок словотворення. В процесі роботи було використано прийоми: словесні (мовленнєвий зразок, пояснення, запитання); ігрові (виконання ігрових дій, створення ігрової ситуації); наочні (показ іграшок, предметів, зображень). Накопичення, уточнення, розширення та актуалізація словникового запасу здійснювалася відповідно до лексичних тем: «Іграшки», «Фрукти», «Овочі», «Свійські тварини», «Дикі тварини», «Меблі», «Посуд», «Сім'я», «Транспорт», «Пори року» (додаток Ц). Формування словозміни та словотворення здійснювалося за допомогою спеціально підібраних завдань: «Кого не стало?», «Чий, чия, чие?», «Жаднюга», «Один-багато», «Кого погодуємо?», «Чим пограємо?», «Яка цукерка?», «Фруктовий пиріг», «Емоції». Поряд із вказаними завданнями формування навичок словозміни відбувалося під час реалізації завдань формування складової структури слова за допомогою посібника «Розумні кнопки».

*Формування елементарної фрази та формування простого речення* здійснювалося засобами альтернативної комунікації PECS та з використанням фразового конструктора (додаток Ц). На першому етапі психолого-психологічного впливу система обміну картками сприяла розвитку розуміння синтаксичних зв'язків речення, другий етап впровадження було спрямовано на формування вербальних навичок. Відтак, було реалізовано принцип повторюваності, що своєю чергою сприяло ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

Організація *підгрупової* корекційно-розвиткової роботи. Потреба включення дітей досліджуваної категорії в групову форму роботи була обумовлена необхідністю накопичення практичного досвіду соціальної взаємодії. У зв'язку з неможливістю об'єднання дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в окремі групи, пов'язане з їх географічним проживанням, для здійснення психолого-педагогічного впливу було вирішено залучити їх до підгрупових корекційно-розвиткових занять, спрямованих на формування навичок спілкування.

В процесі підгрупової роботи вирішувалися *завдання*: з відпрацювання навичок мовленнєво-комунікативної взаємодії з однолітками та дорослим через штучне створення ситуацій спілкування; засвоєння поведінкових патернів соціальної взаємодії; подальший розвиток лексико-граматичної сторони мовленнєвої системи; формування навичок культури спілкування; розвиток самоконтролю в комунікативно-мовленнєвій діяльності. Задля реалізації поставлених завдань нами було розроблено конспекти підгрупових занять, основу яких складають лексичні теми, які застосовуються під час індивідуальної роботи. Конспекти занять розроблено відповідно до загальнопедагогічних вимог, складаються з трьох частин: вступної, основної та заключної. Однією з особливостей проведення вступної та заключної частини є наявність ритуалів привітання і прощання, які спрямовано на формування здатності використання вербальних навичок культури спілкування та розуміння стану іншої людини. Основними методами групової

роботи вважаємо: словесні (бесіда, пояснення); практичні (моделювання ситуацій соціальної взаємодії, словесні дидактичні вправи); ігрові (тематичні сюжетно-рольові ігри, ігри-інсценування); наочні (розглядання сюжетних картинок із зображенням ситуацій спілкування).

Узагальнена розгалужена схема впровадження корекційно-розвиткового етапу представлена на рисунку 3.5.



Рис. 3.5 Схема впровадження корекційно-розвиткового етапу роботи

*Метою контрольньо-аналітичного етапу* нами визначено: діагностично-аналітичне вивчення стану сформованості комунікативно-мовленневих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання завдань:

- повторне вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи;
- визначення актуальних рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок після впровадження корекційно-розвиткової програми;
- порівняння результатів, отриманих під час констатувального та формувального етапів експерименту.

Відтак, *напрямами* контрольно-аналітичного етапу є: анкетування батьків та корекційних педагогів; опосередковане спостереження за поведінкою дітей досліджуваної категорії; дослідження поведінкової, когнітивно-лінгвістичної та соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Під час повторного психолого-педагогічного вивчення було використано експериментальну методику діагностики комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, яку було запропоновано та апробовано під час констатувального етапу експерименту. Узагальнена схема впровадження контрольно-аналітичного етапу представлена на рисунку 3.6.

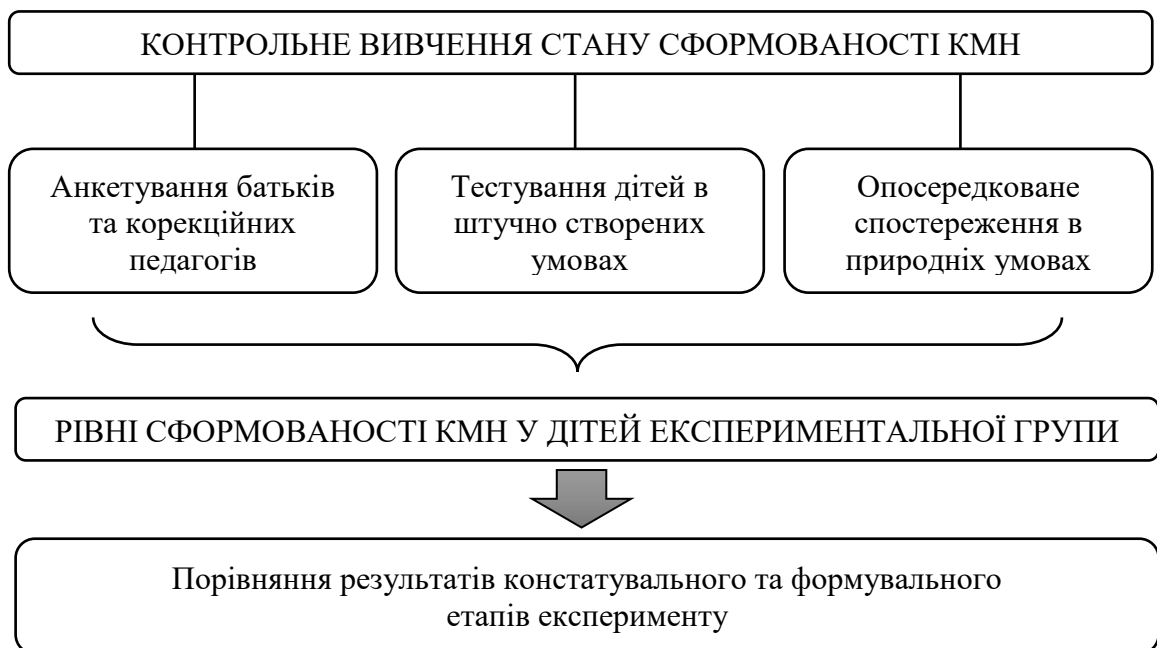


Рис. 3.6 Схема впровадження контрольно-аналітичного етапу

В процесі побудови програми корекційно-розвиткового впливу нами було визначено, що батьки, як активні учасники корекційно-розвиткового процесу повинні бути оснащені арсеналом знань щодо особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей досліджуваної групи, шляхів створення розвиткового середовища вдома та організації ситуацій практичного закріплення сформованих навичок в природних умовах (соціальному середовищі дитини). З цією метою було розроблено консультативні кейси, тематика яких представлена в таблиці 3.6. Організація консультування батьків здійснювалася щотижнево за допомогою цифрового інструменту Google Meet.

Таблиця 3.6

№	Тема, орієнтований зміст.
1.	<p><b>Тема: Взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвого розвитку та стану сформованості немовленнєвих психічних процесів.</b></p> <p><i>План:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Психологічна база мовлення.</li> <li>2. Роль процесу взаємодії дорослого з дитиною для розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок.</li> <li>3. Практичні вправи, що застосовуються для розвитку ВПФ у дітей дошкільного віку.</li> </ol>
2.	<p><b>Тема: Нормативні показники комунікативно-мовленнєвого розвитку.</b></p> <p><i>План:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Домовленнєвий етап розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок.</li> <li>2. Переддошкільний етап розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок.</li> <li>3. Дошкільний етап розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок.</li> </ol>
3.	<p><b>Тема: Особливості мовленнєвого розвитку у дітей із синдромом Дауна.</b></p> <p><i>План:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Зв'язок особливостей психомоторного розвитку та мовленнєвого дизонтогенезу дітей із синдромом Дауна.</li> <li>2. Особливості засвоєння лексико-граматичної сторони мовлення дітьми із синдромом Дауна.</li> <li>3. Особливості засвоєння звукоскладової структури слова дітьми із синдромом Дауна.</li> </ol>
4.	<p><b>Тема: Розбудова розвиткового середовища в домашніх умовах.</b></p> <p><i>План:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Особливості підбору іграшок для розвитку дітей дошкільного віку.</li> <li>2. Створення мовленнєвого середовища.</li> <li>3. Гра, як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку.</li> </ol>
5.	<p><b>Тема: Шляхи розвитку артикуляційної моторики у дітей з синдромом Дауна.</b></p> <p><i>План:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Масаж м'язів артикуляційного апарату.</li> <li>2. Артикуляційні вправи для активізації м'язів артикуляційного апарату.</li> </ol>

	3. Нетрадиційні засоби, що застосовуються в практиці логопедичного масажу.
6.	<b>Тема: Шляхи формування мовленнєвого дихання.</b> <i>План:</i> 1. Формування діафрагмального дихання. 2. Формування диференційованого дихання. 3. Формування фонаційного дихання.
7.	<b>Тема: Шляхи розвитку розуміння зверненого мовлення.</b> <i>План:</i> 1. Розуміння зверненого мовлення, як передумова формування експресивного мовлення. 2. Прийоми та ігри, спрямовані на розвиток розуміння зверненого мовлення.
8.	<b>Тема: Шляхи збагачення лексичного запасу.</b> <i>План:</i> 1. Пасивний словниковий запас. 2. Активний словниковий запас. 3. Прийоми та ігри, спрямовані на накопичення та актуалізацію слів-назв, слів-дій, слів-ознак.
9.	<b>Тема: Використання засобів альтернативної комунікації для формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.</b> <i>План:</i> 1. Вимоги до підбору наочних матеріалів. 2. Створення посібників. 3. Застосування засобів альтернативної комунікації для спілкування в природних умовах.
10.	<b>Тема: Шляхи розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.</b> <i>План:</i> 1. Емоційний інтелект. 2. Вправи на розвиток розуміння власних емоцій та емоційного стану іншої людини.
11.	<b>Тема: Сюжетна гра, яка засіб формування навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії.</b> <i>План:</i> 1. Підбір матеріалів для сюжетно-рольових ігор. 2. Організація ігрової діяльності дитини дошкільного віку з синдромом Дауна.

3.2. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Наступним етапом нашого експериментального дослідження була репрезентація даних, отриманих на формувальному етапі дослідження та їх порівняння з даними, отриманими на констатувальному етапі дослідження з метою доведення ефективності впровадження корекційної програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з

синдромом Дауна. Досягнення поставленої мети полягало через реалізацію наступних завдань:

- кількісний та якісний аналіз даних, отриманих на формувальному етапі експериментального дослідження;
- зіставлення даних, отриманих на формувальному етапі експериментального дослідження з даними, отриманими на констатувальному етапі;
- доведення ефективності корекційної програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна із застосуванням методів математичної статистики.

Опрацювання отриманих даних здійснювалося з використанням *методів*: вимірювання, формалізації та інтерпретації даних; кількісного та якісного аналізу даних; статистичний метод F-критерій Фішера для порівняння дисперсій складових комунікативно-мовленнєвого розвитку (поведінкова, соціально-емоційна, когнітивно-лінгвістична) отриманих на формувальному етапі експериментального дослідження в ЕГ та КГ.

Для узагальнення результатів повторного анкетування батьків і корекційних педагогів та опосередкованого спостереження за поведінкою дітей в природних умовах було використано таблицю 3.7.

Таблиця 3.7.

Оцінка сформованості КМН за результатами анкетування та спостереження під час формувального етапу експерименту

Умови Рівень	Анкетування батьків		Анкетування корекційних педагогів		Опосередковане спостереження	
	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>
Високий (ЕГ)	0	0	0	0	0	0



Високий (КГ)	0	0	0	0	0	0
Достатній (ЕГ)	5	14,71	4	11,76	5	14,71
Достатній (КГ)	1	3,03	1	3,03	0	0
Середній (ЕГ)	26	76,47	25	73,53	26	76,47
Середній (КГ)	6	18,18	4	12,12	5	15,15
Низький (ЕГ)	3	8,82	5	14,71	3	8,82
Низький (КГ)	26	78,79	28	84,85	28	84,85

Як свідчать дані таблиці 3.7 за результатами анкетування батьків: високий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей в ЕГ та КГ не виявлено; достатній рівень виявлено у 5 дітей в ЕГ (14,71 %) та 1 дитини в КГ (3,03 %); середнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок досягли 26 дітей ЕГ (76,47 %) та 6 дітей КГ (18,18 %); низький рівень сформованості виявлено у 3 дітей ЕГ (8,82 %) та 26 дітей КГ (78,79 %).

Відповідно до даних, отриманих у процесі анкетування корекційних педагогів: високий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ не виявлено; достатній рівень констатовано у 4 дітей в ЕГ (11,76 %) та 1 дитини в КГ (3,03); середнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок досягли 25 дітей ЕГ (73,53 %) та 4 дітей КГ (12,12 %); низький рівень сформованості виявлено у 5 дітей ЕГ (14,71 %) та 28 дітей КГ (84,85 %).

Результати опосередкованого спостереження надають нам підстави констатувати, що високий рівень комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна у ЕГ та КГ не виявлено; на достатньому

рівні знаходиться 5 дітей ЕГ (14,71 %), в КГ дітей з достатнім рівнем не виявлено; середній рівень сформованості виявлено у 26 дітей ЕГ (76,47 %) та 5 дітей КГ (15,15 %); низький рівень сформованості виявлено у 3 дітей ЕГ (8,82 %) та 28 дітей КГ (84,85 %).

Для порівняння рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ керуючись даними, отриманими в процесі анкетування батьків нами було використано рисунок 3.8.

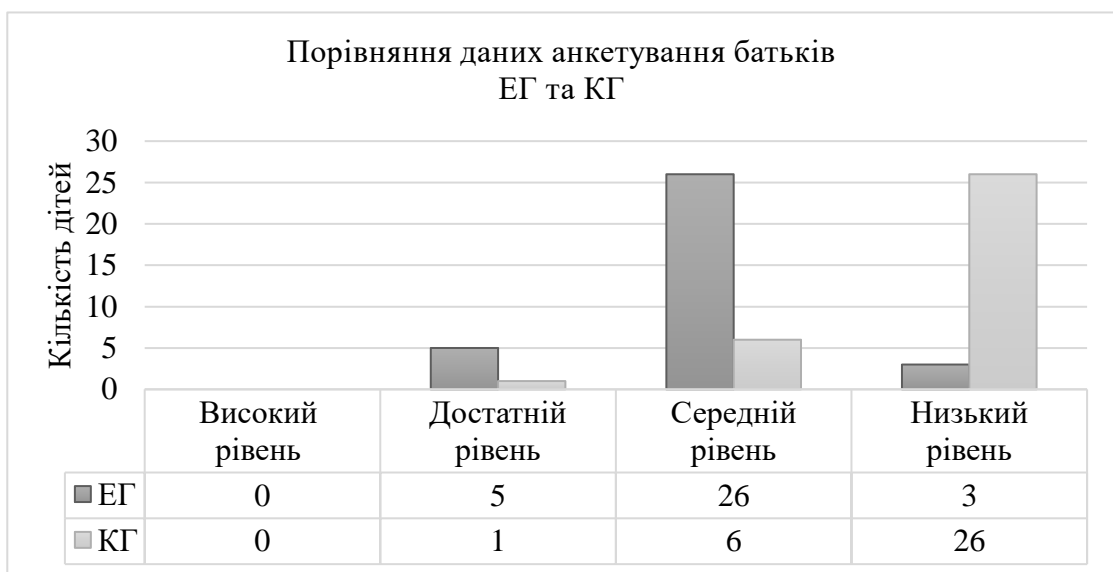


Рис. 3.8 Порівняння даних отриманих в процесі анкетування батьків

Порівняльний аналіз даних анкетування батьків, представлений на рисунку 3.8 свідчить про суттєві відмінності рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна у ЕГ та КГ. Відтак, після впровадження корекційно-розвиткової програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок достатнього рівня на 5,97 % досягла більша кількість дітей ЕГ, ніж в КГ; середнього рівня в ЕГ досягло на 30,12 % дітей більше, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ зафіксовано на 34,33 % менше дітей, ніж в КГ.

Для порівняння рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ керуючись даними, отриманими в процесі анкетування корекційних педагогів нами було використано рисунок 3.9.

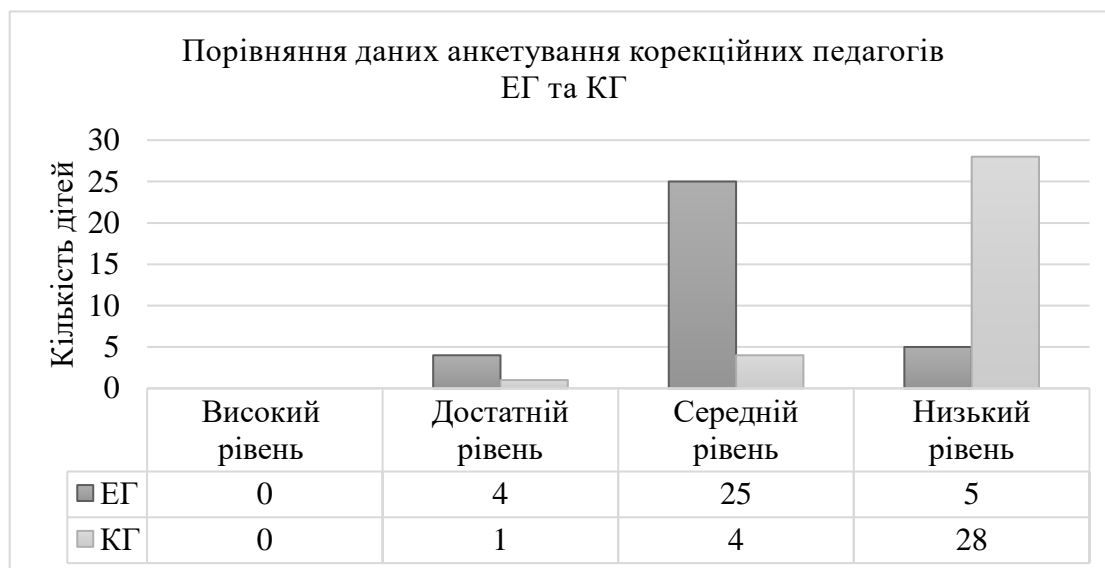


Рис. 3.9 Порівняння даних ЕГ та КГ на основі даних анкетування батьків

Результати опитування корекційних педагогів, представлені на рисунку 3.9 свідчать про значні відмінності рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ після впровадження програми корекційно-розвиткового впливу. Під час формувального етапу експерименту виявлено: в ЕГ на достатньому рівні сформованості опинилося на 4,5 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості в ЕГ досягло на 31,34 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в КГ залишилося на 34,33 % більше дітей, ніж в ЕГ.

Для порівняння рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ, керуючись даними, отриманими в процесі опосередкованого спостереження за поведінкою дітей в природних умовах було використано рисунок 3.10.



Рис. 3.10 Порівняння даних опосередкованого спостереження в ЕГ та КГ

Результати опосередкованого спостереження за поведінкою дітей в природних умовах, представлені на рисунку 3.10 свідчать про значні відмінності рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ після впровадження програми корекційно-розвиткового впливу. В процесі формувального експерименту було констатовано: на достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,46 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в ЕГ досягло на 31,35 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 37,31 % менше дітей, ніж в КГ.

Обчислення кількісних результатів психолого-педагогічного вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в штучно створених умовах здійснювалося відповідно до процедури, яка застосовувалася під час констатувального етапу експерименту. З цією метою було використаням методу визначення середнього значення сформованості кожної складової за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n).$$

Де:

$\bar{x}$  – середнє значення, що відображає коефіцієнт сформованості кожної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку кожної дитини;

$x$  – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб досліджуваної складової;

$n$  – загальна кількість серії завдань кожної досліджуваної складової.

***Рівні сформованості комунікативно-поведінкової складової у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ на формувальному етапі експериментального дослідження***

Обчислення рівнів сформованості комунікативно-поведінкової складової за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_n = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n).$$

$\bar{x}_n$  – середнє значення, що відображає коефіцієнт сформованості комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$x$  – кількість балів, отриманих дитиною під час виконання серії завдань комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$n$  – загальна кількість завдань комунікативно-поведінкової складової, пропорованих дитині для виконання.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна було використано таблицю 3.11

Табл. 3.11

Узагальнені рівні сформованості комунікативно-поведінкової складової  
комунікативно-мовленнєвого розвитку на формувальному етапі  
експериментального дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник ЕГ	%	Кількісний показник КГ	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	5	14,71	0	0
Середній	25	73,52	5	15,15
Початковий	4	11,77	28	84,85

За результатами таблиці 3.11 на формувальному етапі експерименту в ЕГ з високим рівнем сформованості комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей не виявлено. Достатній рівень сформованості комунікативно-поведінкової складової констатовано у 5 дітей (14,71 % респондентів). На середньому рівні сформованості комунікативно-поведінкової складової опинилося 25 дітей (73,53 % респондентів). У 4 дітей констатовано початковий рівень сформованості комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку (11,77 % респондентів).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей не виявлено. Середнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок досягло 5 дітей (15,15 %). На низькому рівні залишилося 28 дітей (84,85 %).

***Порівняння рівнів сформованості комунікативно-поведінкової складової  
комунікативно-мовленнєвого розвитку в ЕГ та КГ за результатами  
формувального етапу експериментального дослідження***

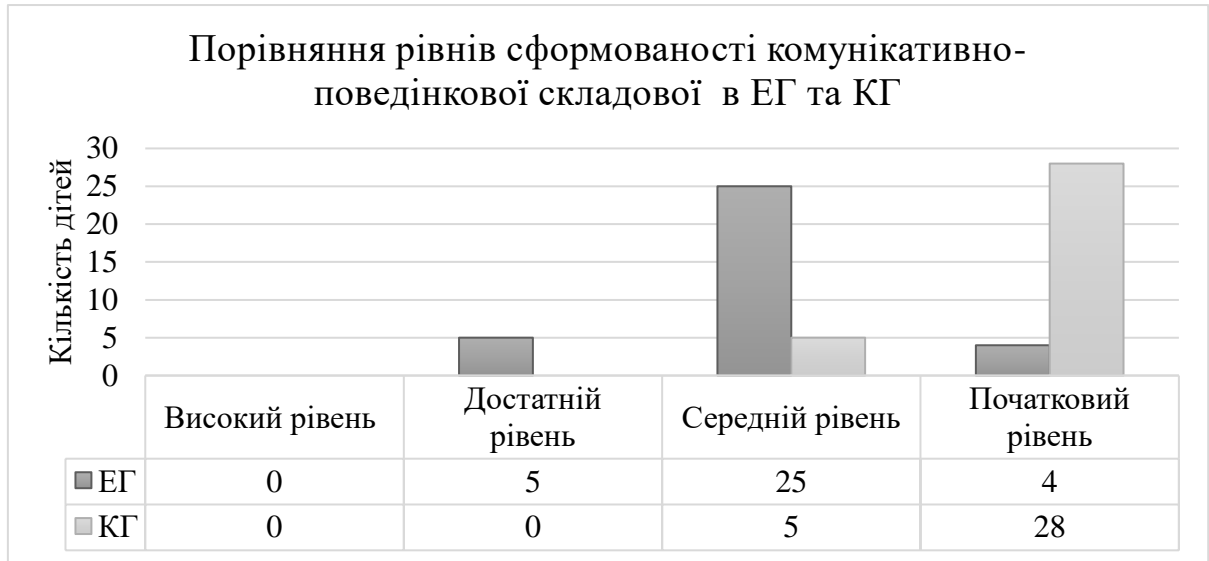


Рис. 3.12 Порівняння рівнів сформованості комунікативно-поведінкової складової в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості комунікативно-поведінкової складової в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.12. Відтак, на формувальному етапі дослідження після впровадження корекційно-розвиткової програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,46 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в ЕГ досягло на 29,85 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 35,82 % менше дітей, ніж в КГ.

***Рівні сформованості когнітивно-лінгвістичної складової  
у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна на формувальному етапі  
експериментального дослідження***

Обчислення рівнів сформованості когнітивно-лінгвістичної складової за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\overline{x_{кл}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n).$$

Де:

$\overline{x_{кл}}$  – середнє значення, що відображає коефіцієнт сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$x$  – кількість балів, отриманих дитиною під час виконання серії завдань когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$n$  – загальна кількість завдань когнітивно-лінгвістичної складової, пропонованих дитині для виконання.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна на формувальному етапі експериментального дослідження було використано таблицю 3.13.

Табл. 3.13

Узагальнені рівні сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку на формувальному етапі експериментального дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник	%	Кількісний показник	%
	ЕГ		КГ	
Високий	0	0	0	0
Достатній	3	8,82	0	0
Середній	27	79,41	4	12,12
Початковий	4	11,77	29	87,88



За результатами таблиці 3.13 на формувальному етапі експерименту в ЕГ з високим рівнем сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей не виявлено. Достатній рівень сформованості когнітивно-лінгвістичної складової констатовано у 3 дітей (8,82 % респондентів). На середньому рівні сформованості когнітивно-лінгвістичної складової опинилося 27 дітей (79,41 % респондентів). У 4 дітей констатовано початковий рівень сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку (11,77 % респондентів).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей не виявлено. Середнього рівня сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвих навичок досягло 4 дитини (12,12 %). На низькому рівні залишилося 29 дітей (87,88 %).

***Порівняння рівнів сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку в ЕГ та КГ за результатами формувального етапу дослідження***

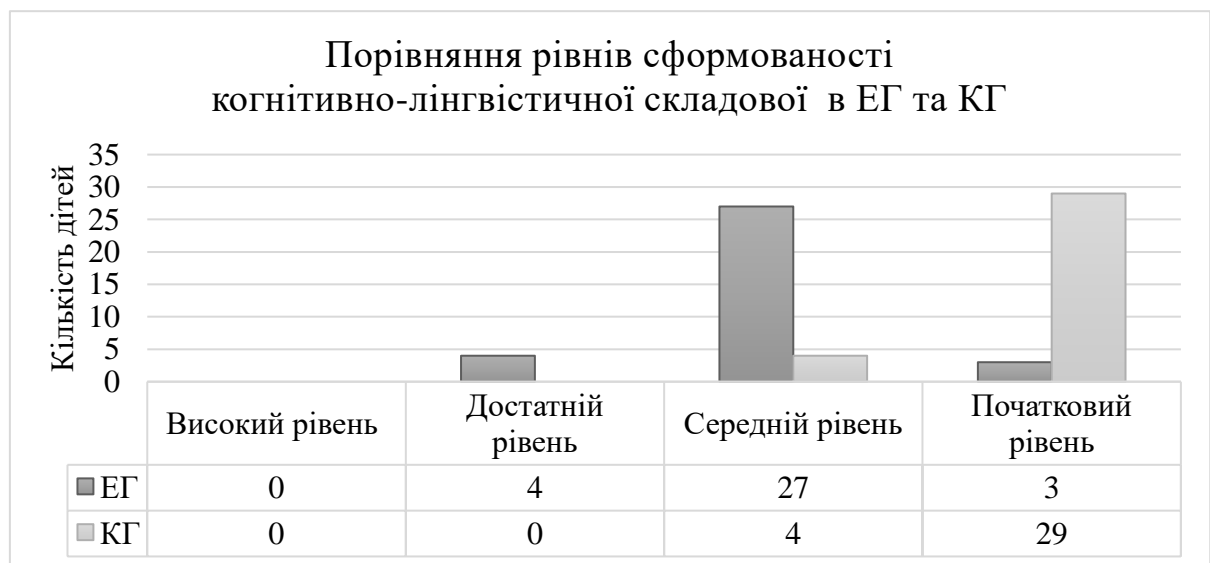


Рис. 3.14 Порівняння рівнів сформованості когнітивно-лінгвістичної складової в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості когнітивно-лінгвістичної складової в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.14. Відтак, на формувальному етапі дослідження після впровадження корекційно-розвиткової програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 5,97 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості когнітивно-лінгвістичної складової комунікативно-мовленнєвих навичок в ЕГ досягло на 34,33 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 38,81 % менше дітей, ніж в КГ.

***Рівні сформованості соціально-емоційної складової  
у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна на формувальному етапі  
експериментального дослідження***

Обчислення рівнів сформованості соціально-емоційної складової за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{ce} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n).$$

Де:

$\bar{x}_{ce}$  – середнє значення, що відображає коефіцієнт сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$x$  – кількість балів, отриманих дитиною під час виконання серії завдань соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку;

$n$  – загальна кількість завдань соціально-емоційної складової, пропорованих дитині для виконання.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна було використано таблицю 3.15.

Табл. 3.15

Узагальнені рівні сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку на формувальному етапі дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник	%	Кількісний показник	%
	ЕГ		КГ	
Високий	0	0	0	0
Достатній	5	14,71	0	0
Середній	27	79,41	4	12,12
Початковий	2	5,88	29	87,88

За результатами таблиці 3.15 на формувальному етапі експериментального дослідження в ЕГ дітей з високим рівне сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвих навичок не виявлено. Достатній рівень сформованості соціально-емоційної складової констатовано у 5 дітей (14,71 % респондентів). На середньому рівні сформованості соціально-емоційної складової опинилося 27 дітей (79,41 % респондентів). У 2 дітей констатовано початковий рівень сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку (5,88 % респондентів).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей не виявлено. Середнього рівня сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвих навичок досягло 4 дитини (12,12 %). На низькому рівні залишилося 29 дітей (87,88 %).

***Порівняння рівнів сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку в ЕГ та КГ***

*за результатами формувального етапу дослідження*

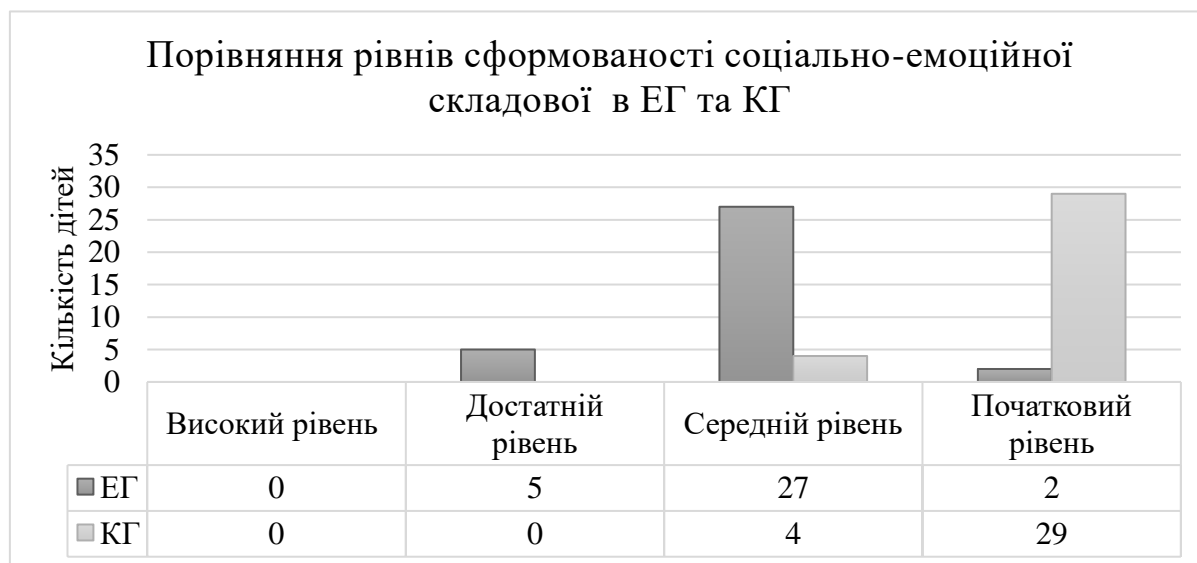


Рис. 3.16 Порівняння рівнів сформованості соціально-емоційної складової в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості соціально-емоційної складової в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.16. Відтак, на формувальному етапі дослідження після впровадження корекційно-розвиткової програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,46 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвих навичок в ЕГ досягло на 34,33 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 40,30 % менше дітей, ніж в КГ.

З метою узагальнення результатів дослідження комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту нами було використано таблицю 3.17.

Табл. 3.17

Коефіцієнти сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок  
у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ  
на формувальному етапі дослідження

Складові та рівні КМН		Кількість дітей		Експериментальна група на формувальному етапі дослідження			
				ЕГ		КГ	
		Кількість дітей	%	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Комунікативно-поведінкова	Високий	0	0	0	0	0	0
	Достатній	5	14,71	0	0	0	0
	Середній	25	73,52	5	15,15	5	15,15
	Початковий	4	11,77	28	84,85	28	84,85
Когнітивно-лінгвістична	Високий	0	0	0	0	0	0
	Достатній	3	8,82	0	0	0	0
	Середній	27	79,41	29	87,88	29	87,88
	Початковий	4	11,77	4	12,12	4	12,12
Соціально-емоційна	Високий	0	0	0	0	0	0
	Достатній	5	14,71	0	0	0	0
	Середній	27	79,41	4	12,12	4	12,12
	Початковий	2	5,88	29	87,88	29	87,88

Задля підтвердження того факту, що суттєві зміни між співвідношенням коефіцієнтів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ та КГ є наслідком впровадження корекційно-розвиткової програми, а не впливом фактору випадковості,

проведемо статистичний аналіз результатів експериментального дослідження. Враховуючи обсяги вибірки та процедуру нарахування балів для статистичної обробки даних було обрано F-критерій Фішера. Відтак, порівняння дисперсій здійснювалося в кожній складовій комунікативно-мовленнєвого розвитку (поведінкова, соціально-емоційна, когнітивно-лінгвістична) за результатами отриманими в ЕГ та КГ на формувальному етапі експериментального дослідження.

З цією метою висунемо гіпотезу  $H_0$  про рівність дисперсій в групах:  $EГ_{кп}$  і  $КГ_{кп}$ ;  $EГ_{кл}$  і  $КГ_{кл}$ ;  $EГ_{се}$  і  $КГ_{се}$ . Поряд з цим висунемо альтернативну гіпотезу  $H_1$ , про неоднаковий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в цих групах.

Де:

$EГ_{кп}$  – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості комунікативно-поведінкової складової у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

$КГ_{кп}$  – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості комунікативно-поведінкової складової у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

$EГ_{кл}$  – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості когнітивно-лінгвістичної складової у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

$КГ_{кл}$  – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості когнітивно-лінгвістичної складової у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

$EГ_{се}$  – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості соціально-емоційної складової у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

$КГ_{се}$  – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості соціально-емоційної складової у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

Для перевірки гіпотез було визначено рівень надійності 95% ( $\gamma=0,95$ ).

Розрахунок емпіричного значення критерія Фішера здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$F_{\text{емп}}$  – емпіричне значення критерію Фішера;

$\sigma_1$  – вибіркова дисперсія з більшим значенням;

$\sigma_2$  – вибіркова дисперсія з меншим значенням.

### ***Порівняння дисперсій комунікативно-поведінкової складової в групах ЕГкп та КГкп***

Розрахунок емпіричного значення для ЕГкп та КГкп здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$\sigma_1$  – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГкп);

$\sigma_2$  – вибіркова дисперсія з меншим значенням (КГкп).

$$F_{\text{емп}} = 2,0504$$

Критичне значення критерію Фішера було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{\text{кр}} = 1,7774$$

Порівняння дисперсій ЕГкп та КГкп при рівні надійності  $\gamma=0,95$  надало підстави для відхилення гіпотези  $H_0$  та прийняття гіпотези  $H_1$ . Отже, ЕГкп та КГкп мають різні дисперсії, що свідчить про неоднаковий рівень сформованості комунікативно-поведінкової складової у дітей ЕГ та КГ.

***Порівняння дисперсій когнітивно-лінгвістичної складової  
в групах ЕГкл та КГкл***

Розрахунок емпіричного значення для ЕГкл та КГкл здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$\sigma_1$  – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГкл);

$\sigma_2$  – вибіркова дисперсія з меншим значенням (КГкл).

$$F_{\text{емп}} = 1,9229$$

Критичне значення критерію Фішера було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{\text{кр}} = 1,7774$$

Порівняння дисперсій ЕГкл та КГкл при рівні надійності  $\gamma=0,95$  надало підстави для відхилення гіпотези  $H_0$  та прийняття гіпотези  $H_1$ . Отже, ЕГкл та КГкл мають різні дисперсії, що свідчить про неоднаковий рівень сформованості когнітивно-лінгвістичної складової у дітей ЕГ та КГ.

***Порівняння дисперсій соціально-емоційної складової  
в групах ЕГсе та КГсе***

Розрахунок емпіричного значення для ЕГсе та КГсе здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$\sigma_1$  – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГсе);

$\sigma_2$  – вибіркова дисперсія з меншим значенням (КГсе).



$$F_{\text{емп}} = 1,8580$$

Критичне значення критерію Фішера було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{\text{кр}} = 1,7774$$

Порівняння дисперсій ЕГсе та КГсе при рівні надійності  $\gamma=0,95$  надало підстави для відхилення гіпотези  $H_0$  та прийняття гіпотези  $H_1$ . Отже, ЕГсе та КГсе мають різні дисперсії, що свідчить про неоднаковий рівень сформованості соціально-емоційної складової у дітей ЕГ та КГ.

Відтак, відмінності між даними отриманими в процесі психолого-педагогічного вивчення комунікативно-поведінкової, когнітивно-лінгвістичної та соціально-емоційної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку в ЕГ та КГ під час формувального етапу експерименту вважаються достовірними. Отже, ми маємо достатньо підстав стверджувати, що корекційна програма формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна є ефективною.

Під час якісного аналізу повторного психолого-педагогічного вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок було встановлено, що всі діти демонструють позитивні показники у всіх складових комунікативно-мовленнєвого розвитку. Переважна частина дітей продемонструвала середній рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, невелика кількість досягла достатнього рівня, але це ті діти, які під час констатувального етапу знаходилися на середньому рівні. Поряд з цим, невелика кількість дітей залишилася на початковому рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, це діти із супутніми захворюваннями, проте, слід зазначити, що в кожній складовій вони мають якісні позитивні зміни.

Покращилось сприйняття вербальної інструкції, що свідчить про збільшення рівнів сформованості розуміння зверненого мовлення. Під час виконання завдань діти стали краще сприймати допомогу дорослого,

утримувати увагу під час спільних дій, орієнтуватися на пропонований зразок виконання завдань. У разі потреби діти частіше почали звертатися по допомогу до дорослого. Більша частина дітей почала встановлювати вербальний контакт з однолітками та дорослим на рівні фрази та простого речення. Діти, які залишилися на низькому рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок почали встановлювати вербальний контакт з однолітками та дорослими на рівні окремих слів. Слід зазначити, що всі діти експериментальної групи під час взаємодії з дорослим жваво підкріплюють вербальне спілкування міміко-інтонаційними засобами та побутовими жестами.

Під час повторного психолого-педагогічного вивчення комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, було констатовано, що у всі діти почали користуватися елементарними правилами, які регулюють відносини людей. Відтак, діти, які досягли середнього та достатнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, в ситуаціях соціальної взаємодії почали використовувати слова «привітання-прощання», подяки, прохання. Діти, які залишилися на низькому рівні, частково використовують окремі слова, що регулюють відносини людей, частково замінюють ці слова жестами. Окрім цього, діти почали ініціювати ігрову діяльність з однолітками, брати активну участь в спільних ігрових діях.

Опис якісних змін в когнітивно-лінгвістичній складовій комунікативно-мовленнєвого розвитку слід розглядати з позиції рівнів, яких досягли діти експериментальної групи. Відтак, найбільша кількість дітей досягла середнього рівня сформованості. У цієї групи дітей експресивне мовлення складається з простих непоширених фраз, якими вони користуються в побуті та під час взаємодії з однолітками. Фраза аграматична, проте, діти почали користуватися флексіями, що свідчить про вищий рівень сформованості словозміни, ніж під час констатувального експерименту. Значно розширився обсяг пасивного та активного словника, порівняно з первинною діагностикою. Діти добре орієнтуються в назвах предметів, способах дій з ними, назвах

якісних характеристик. Збільшився обсяг артикуляційних рухів, збільшився час утримання статичних артикуляційних укладів. Видихуваний струмінь повітря став цілеспрямованим, сильнішим, проте недостатньо тривалим. Відмічаються позитивні зміни в звуконаповнені та складонаповнені слів. Проте, ця група дітей ще має порушення звуковимови свистячих, шиплячих та сонорів пізнього онтогенезу. Слід зазначити, що в процесі корекційно-розвиткового впливу значно покращилась вимова приголосних раннього онтогенезу.

У невеликої групи дітей, яка досягла достатнього рівня сформованості когнітивно-лінгвістичної складової відмічаються наступні позитивні показники. Експресивне мовлення цієї групи дітей складається з поширеної фрази, яку вони використовують під час взаємодії з дорослими та однолітками. Значно розширився обсяг пасивного та активного словника. У власному мовленні діти переважно користуються словами-назвами, словами-діями, словами-ознаками. Поряд з цим діти іноді застосовують прийменники. Порівняно з дітьми попередньої групи, діти з достатнім рівнем краще граматично оформлюють фразу та розуміють синтаксичні зв'язки у простих реченнях, поширених прикметниками. Поряд з цим, іноді зустрічаються аграматизми. Словотворенням діти практично не користуються, проте намагаються підмінити словотворення словозміною. Якість звуковимови, звуконаповнення та складонаповнення значно краща, ніж під час констатувального етапу експерименту. Проте, спостерігаються специфічні порушення вимови, властиві дітям цієї нозологічної групи. Відтак, частими порушеннями залишаються: бокова вимова свистячих та шиплячих, міжзубна вимова приголосних, ротацизми, ламбдацизми. Слід зазначити, що ці порушення обумовлені особливостями анатомо-фізіологічної будови органів артикуляційного апарату, властиві дітям з цією генетичною аномалією. Поряд з цим, важливим фактором досягнення достатнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей експериментальної групи стали вік та ступінь інтелектуального порушення. Отже, діти, які досягли

достатнього рівня, це діти шостого року життя з легким ступенем інтелектуальних порушень.

Діти, які залишилися на низькому рівні сформованості, у вербальному мовленні почали використовувати більш стійкі слова (першого, другого та третього класу), що позначають окремі предмети та дії. Обсяг пасивного словника значно збільшився, порівняно з результатами констатувального етапу, діти краще почали орієнтуватися в назвах предметів, дій та явищ, безпосередньо пов'язаних з їх життєвим досвідом. Розуміння зверненого мовлення досягло номінативного рівня сформованості. Поєднання двох слів у фразу дітям цієї групи недоступне, проте частина дітей замінює друге слово фрази соціально-побутовими жестами, що свідчить про внутрішнє розуміння структури фрази. Окрім цього відмічаються позитивні зміни у стані сформованості артикуляційної моторики та фізіологічного контрольованого видиху. Збільшилася звуконаповненість та складонаповненість слів. Найбільш поширеними порушеннями звуковимови у цієї категорії дітей залишаються: міжзубні сигматизми; бокові сигматизми; ламбдацизми; ротацизми; тенденція до вимови твердих звуків; заміни передньоязикових задньоязиковими звуками. Корекція частини зазначених порушень звуковимови потребує пролонгованіших термінів корекційно-розвиткового впливу, проте частина порушень обумовлена анатомо-фізіологічними особливостями будови артикуляційного апарату у дітей досліджуваної категорії.

### ***3.3. Практичні рекомендації для батьків та спеціальних педагогів щодо формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.***

Діти дошкільного віку з синдромом Дауна складають специфічну нозологічну групу, в основі структури дефекту яких знаходяться порушення інтелектуального розвитку. Поряд з цим, діти цієї категорії мають сильні сторони, які слід використовувати під час корекційно-розвиткової роботи з розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок, а саме: візуальну пам'ять,

механічну пам'ять та потребу у соціальній взаємодії. Отже, організація та впровадження корекційно-розвиткової роботи завжди повинні ґрунтуватися із врахуванням сильних сторін цієї категорії дітей, а також базуючись на загальних принципах розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Реалізація психолого-педагогічного впливу з дітьми дошкільного віку з синдромом Дауна повинна відбуватися із врахуванням загальнопедагогічних та спеціальних принципів.

*Принцип поваги до особистості дитини.* Будь-яка взаємодія з дитиною, не залежно від особливостей її розвитку, повинна керуватися ідеєю про цінність особистості кожної людини й не приниження її гідності. Окрім цього використання розумних вимог з боку дорослого націлює дитину на позитивну діяльність. Дотримання цього принципу сприятиме покращенню продуктивності дитини та збільшенню ефективності корекційно-розвиткового впливу.

*Принцип педагогічного оптимізму.* Тільки вміння побачити та підкреслити найменші успіхи дитини дозволяють ефективно здійснювати корекційно-розвиткову роботу. Основна мета дорослого: не зацікнення на невдачах дитини під час виконання завдань, а стимуляція бажання діяти шляхом позитивного підкріплення найменших вдалих спроб.

*Принцип врахування особливостей психологічного віку.* Під час організації корекційно-розвиткової роботи слід пам'ятати, що не всі діти дошкільного віку з синдромом Дауна мають однаковий рівень психічного розвитку. Ступінь порушення інтелектуального розвитку в кожному конкретному випадку впливатиме на стан розвитку психічної сфери. Відтак, побудова індивідуальної програми корекційно-розвиткового впливу, запропоновані завдання, наочність повинні відповідати психологічному віку дитини.

*Принцип врахування зони найближчого та актуального розвитку.* Розвиток кожної дитини підпорядковується загальним закономірностям.

Накопичення знань умінь та навичок здійснюється послідовно від простого до складного. Так, зону актуального розвитку можна вважати для дитини «простим», тобто те, що вона може робити без сторонньої допомоги. Зона найближчого розвитку для самостійного виконання дитиною – це «складне», проте, вона є тим невичерпний потенціал, який дорослий може використовувати як базу корекційно-розвиткового впливу. Зона найближчого розвитку дозволяє дитині в процесі спільних дій з дорослим накопичити та закріпити новий досвід.

*Принцип комплексного використання сенсорних каналів.* Залучення всіх аналізаторних систем під час корекційно-розвиткової роботи сприяє встановленню більшої кількості нейронних зв'язків, отже якіснішому засвоєнню навчального матеріалу.

*Принцип комунікативної спрямованості.* Розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в штучно створених умовах потребує подальшого закріплення у реальних ситуаціях спілкування.

В умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти формування комунікативно-мовленнєвих навичок повинно здійснюватися комплексно: на індивідуальних корекційно-розвиткових заняттях; під час групових занять; в процесі самостійної ігрової діяльності.

Індивідуальні корекційно-розвиткові заняття в штучно створених умовах повинні бути спрямовані на: розвиток сенсомоторних функцій (артикуляційного праксису, фізіологічного і мовленнєвого дихання, якісних характеристик голосу), немовленнєвих психічних процесів (зоровий гнозис, слуховий гнозис, мислення, пам'ять); розвиток розуміння зверненого мовлення; формування всіх сторін мовленнєвої системи (лексика, граматики, звукоскладова структура слова, зв'язне мовлення); формування різних форм висловлювання.

На групових заняттях з розвитку мовлення реалізують наступні завдання: накопичення словника словами-назвами, словами-діями та словами-

ознаками; актуалізація словника; засвоєння розуміння граматичних категорій (синтаксис, словозміна, словотворення); розширення знань про навколишнє.

Самостійну ігрову діяльність дорослим слід використовувати як невичерпний ресурс для закріплення комунікативно-мовленнєвих навичок в природних умовах. Свідоме керування ігровою діяльністю дозволяє дорослому створювати ситуації спілкування між дітьми, що є природним засвоєнням практичних навичок.

Для роботи з дітьми цієї категорії, під час здійснення корекційно-розвиткового процесу бажано дотримуватися наступних рекомендацій.

1. Використання великої кількості наочних матеріалів (натуральних предметів, предметних фігурок за лексичними темами, предметних та сюжетних картинок, комунікативної книги, фразових конструкторів). З огляду на те, що у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна психологічний вік значно нижчий ніж у дітей з унормованим типом розвитку цієї ж вікової категорії, предметна діяльність у них має пролонгований термін. Відтак, дії з натуральними предметами та предметними фігурками повинні складати основу індивідуальних занять. Проте, врахування сильних сторін цієї категорії дітей, а саме добре розвинені зорову пам'ять та мислення, поряд з реальними предметами доцільно використовувати предметні та сюжетні картинки. Таке поєднання наочних матеріалів дозволяє якісному засвоєнню навчального матеріалу.

2. Повторюваність навчального матеріалу з його поступовим ускладненням. Порушення інтелектуального розвитку, які складають основу структури дефекту при синдромі Дауна, обумовлюють специфічне сприйняття та засвоєння навчального матеріалу. Відтак, через інертність психічних процесів, порушення замикальної функції кори головного мозку потрібне систематичне повторення навчального матеріалу задля його закріплення. Застосування ідентичних посібників повинно реалізовуватися як на індивідуальних заняттях, так і на групових заняттях.

3. Залучення найбільшої кількості аналізаторних систем. Уявлення про комунікативно-мовленнєву систему формуються під час безпосередньої роботи аналізаторних систем. Засвоєння явищ навколишньої дійсності відбувається через аналітико-синтетичну діяльність всіх сенсорних каналів. Розглянемо з практичного погляду засвоєння дитиною умовного поняття «лимон» з всіма його характеристиками. Під час першого досвіду взаємодії з реальним лимоном дитина побачила його візуальний образ, за допомогою тактильного аналізатора вивчила його поверхню й форму, почула його назву. Далі, в процесі безпосереднього життєвого досвіду, дитина відчула смак та запах лимону. На основі аналізу і синтезу всієї отриманої інформації сформувалося єдине поняття про лимон. Отже, максимальне залучення аналізаторних систем під час корекційно-розвиткової роботи з формування комунікативно-мовленнєвих навичок сприяє встановленню більшої кількості нейронних зв'язків, що сприяє ефективному засвоєнню комунікативно-мовленнєвих явищ.

4. Поділ навчального матеріалу на частини. Дозований, розподілений матеріал на частини сприятиме швидшому його усвідомленню, адже через порушення інтелекту діти дошкільного віку з синдромом Дауна не можуть одночасно сприймати великі обсяги інформації.

5. Створення реальних комунікативно-мовленнєвих ситуацій. Під час режимних моментів, самостійної ігрової діяльності, ситуаціях соціальної взаємодії поза межами освітньої установи необхідно закріплювати навички, накопичені на індивідуальних корекційно-розвиткових заняттях. Без практичного засвоєння матеріалу в реальних ситуаціях спілкування навички, напрацьовані дітьми цієї категорії на індивідуальних заняттях, втрачаються через порушення замикальної функції кори головного мозку.

Проведене експериментальне дослідження формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна дозволило нам сформулювати практичні ігри та вправи для їх використання корекційними педагогами та батьками дітей в практичній діяльності.



*Розвиток артикуляційного праксису.*

Задля розвитку артикуляційного праксису доцільно використовувати: логопедичний масаж (мануальний, з допоміжними засобами), спрямований на активізацію м'язів артикуляційного апарату; артикуляційну гімнастику.

Метою мануального (ручного) масажу в роботі з дітьми цієї категорії є: нормалізація м'язового тону, активізація пропріорецептивних відчуттів. Під час мануального логопедичного масажу слід застосовувати прийоми, спрямовані на активізацію та зміцнення м'язів артикуляційного апарату, до таких прийомів відносять: глибоке погладження, розтирання, розминання.

В практичній діяльності проведення артикуляційної гімнастики з дітьми дошкільного віку з синдромом Дауна повинно бути спрямоване на вирішення наступних завдань: активізація м'язів артикуляційного апарату, розвиток обсягу та амплітуди рухів органів артикуляційного апарату, формування вміння утримувати одну артикуляційну позицію, формування динамічного праксису.

З огляду на особливості стану м'язів артикуляційного апарату властиві дітям з синдромом Дауна (виражений м'язовий гіпотонус), нами було сформовано добірку вправ, спрямованих на розв'язання завдань корекційно-розвиткової роботи з розвитку артикуляційного праксису у цієї категорії дітей.

*Вправи на розвиток артикуляційного праксису.*

Активізацію кругового м'яза рота, м'язів, що опускають нижню щелепу доцільно здійснювати через виконання: статичних вправ «Віконечко», «Парканчик», «Хоботок», «Посмішка», «Бублик»; динамічних вправ «Віконечко – Посмішка», «Хоботок – Посмішка», «Посмішка – Парканчик», «Посмішка – Бублик».

***Вправа «Віконечко».***

Хід вправи. Просимо дитину широко відкрити рот, утримувати це положення під рахунок 10.

***Вправа «Парканчик».***

Хід вправи. Просимо дитину посміхнутися, оголити зуби, зімкнути їх та утримувати це положення під рахунок 10.

***Вправа «Хоботок».***

Хід вправи. Просимо дитину витягнути зімкнені, напружені губи трубочкою, утримуємо цю позицію під рахунок 10.

***Вправа «Посмішка».***

Хід вправи. Просимо дитину розтягнути зімкнені губи у посмішці та утримувати це положення під рахунок 10.

***Вправа «Бублик».***

Хід вправи. Просимо дитину округлити губи «бубликом» та витягнути вперед. Утримувати цю позицію під рахунок 10.

Динамічні вправи здійснюються чергуванням артикуляційних вправ за запропонованим вище описом під рахунок 1-2.

Для активізації м'язів язика у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна доцільно використовувати: статичні вправи «Млинець», «Голочка», «Кицька гнівається»; динамічні вправи «Гойдалки», «Годинник», «Чистим зубки», «Смачне варення».

***Вправа «Млинець».***

Хід вправи. Просимо дитину посміхнутися, відкрити рот та покласти «широкий язичок» на нижню губу. Утримувати артикуляційну позицію під рахунок 10.

***Вправа «Голочка».***

Хід вправи. Просимо дитину відкрити роти і витягнути «гострий язичок» за межі ротової порожнини. Утримувати артикуляційну позицію під рахунок 10.

***Вправа «Кицька гнівається».***

Хід вправи. Просимо дитину відкрити рот, заховати кінчик язика за нижні різці, а спинку підняти догори. Утримувати артикуляційну позицію під рахунок 10.

***Вправа «Гойдалки».***

Хід вправи. Просимо дитину відкрити рот і почергово кінчиком язика тягнутися до носа та підборіддя. Вправа виконується під рахунок 1-2.

***Вправа «Годинник».***

Хід вправи. Просимо дитину відкрити рот і почергово кінчиком язика торкатися куточків рота. Вправа виконується під рахунок 1-2.

***Вправа «Чистим зубки».***

Хід вправи. Просимо дитину відкрити рот і кінчиком язика «почистити» верхній зубний ряд і нижній зубний ряд.

***Вправа «Смачне варення».***

Хід вправи. Просимо дитину відкрити рот і широким язиком «облизати» верхню губу.

Поряд з розвитком артикуляційного праксису необхідно здійснювати корекційно-розвиткові вправи на розвиток дихання. Основною метою дихальних вправ є розвиток сили, тривалості, цілеспрямованості видихуваного струменя повітря. Розглянемо добірку вправ, рекомендованих для досягнення цієї мети.

***Вправа Мильні бульбашки».***

Хід вправи. Пропонуємо дитині зробити глибокий вдих через ніс, потім витягнути губи вперед і здійснити довгий видих через рот, щоб «надути багато кульок».

***Вправа «Метелик».***

Хід вправи. На долоню дитини кладемо маленького паперового метелика. Пропонуємо дитині зробити глибокий вдих через ніс, потім витягнути губи вперед і здійснити довгий видих через рот, щоб «метелик полетів».

***Вправа «Вітрячок».***

Хід вправи. Пропонуємо дитині зробити глибокий вдих через ніс, потім витягнути губи вперед і здійснити довгий видих через рот, щоб «вітрячок почав крутитися».

***Вправа «Сопілочка».***

Хід вправи. Пропонуємо дитині пограти з вами в оркестрі. Пропонуємо дитині здійснити глибокий вдих через ніс, потім подмухати в сопілочку.

***Вправа «Кораблики».***

Хід вправи. Перед дитиною розташовано таз з водою «озеро», в якому на поверхні розташовано паперовий кораблик. Пропонуємо дитині здійснити глибокий вдих через ніс, потім подмухати на кораблик, щоб він «поплив до іншого берега».

*Розвиток розуміння зверненого мовлення.*

Реалізація цього напрямку полягає через дотримання наступних правил.

1. Єдині вимоги до здійснення комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дитиною з боку дорослих. Дотримання цього правила дозволить дитині швидко встановлювати зв'язки між акустичною оболонкою фрази та її сутністю.

2. Спілкування з дитиною на доступному їй рівні. Розвиток розуміння зверненого мовлення відбувається виключно в процесі спілкування з оточенням. Поряд з цим бажано розпочинати спілкування з дитиною короткими фразами, з поступовим їх ускладненням.

3. Активне використання прийому доручень. Роботу слід розпочинати з односкладних інструкцій (дай м'ячик, погладь кицю), поступово ускладнюючи їх (відкрий шафу і дай мені книгу).

4. Розвиток розуміння мовлення тісно пов'язаний з накопиченням пасивного словника. Відтак, доцільно пропонувати дитині предметні іграшки, предметні картинки, за лексичними темами, що сприятиме накопиченню пасивного словника з його подальшою актуалізацією.

5. Створення спеціальних ігрових ситуацій. Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра. В процесі ігрових дій дитина засвоює мовленнєві явища, накопичує арсенал знань про навколишню дійсність. Використання ігрової діяльності є невичерпним ресурсом для розвитку розуміння зверненого мовлення.

6. Використання прийому коментування дій. Супровід всіх дій дитини з боку дорослого є природним розвитком розуміння мовлення. Доцільно коментувати дії під час режимних моментів (Відкривай кран. Водичка ллється. Доторкнися до водички. Водичка тепла) та діяльності з дорослим (Де морква. Помий моркву. Дай мені моркву). Важливим є використання простих речень на початку корекційно-розиткового процесу, з їх поступовим ускладненням.

*Розвиток лексико-граматичної сторони мовлення.*

Розширення пасивного словника, його актуалізацію доцільно здійснювати на основі мовленнєвого матеріалу за лексичними темами «Іграшки», «Частини тіла», «Сім'я», «Овочі», «Фрукти», «Свійські тварини», «Дикі тварини», «Пори року», «Меблі», «Посуд», «Транспорт», «Побутова техніка», «Одяг, взуття», «Продукти». З метою накопичення словника необхідно підбирати предметні картинки (картки Домана), предметні фігурки, натуральні предмети. В процесі бесіди з дитиною дорослий розширює її уявлення про характеристику предметів, їх властивості та способи дій, що сприяє розширенню словника іменників, дієслів та прикметників. Важливо використовувати вправи на узагальнення предметів («Назви одним словом») та їх класифікацію (наприклад: овочі-фрукти).

***Приклад роботи за лексичною темою «Фрукти» з дитиною дошкільного віку з синдромом Дауна.***

Обладнання: картки Домана «Фрукти», предметні фігурки фрукти, «чарівний мішечок».

Хід заняття. Дорослий почергово викладає перед дитиною картки із зображенням фруктів.

*Дивись, це апельсин. Де апельсин? Ось апельсин. Круглий, помаранчевий апельсин. Смачний апельсин.*

Після показу, картинок всієї серії дорослий показує зразок узагальнення категорії «Фрукти».

*Банан, апельсин, яблуко, груша, абрикос – це фрукти. Покажи, де фрукти? Ось фрукти!*

Далі дорослий дістає «Чарівний мішечок» в якому сховані предметні фігурки фруктів. Дитині пропонується діставати по чергово фрукти з чарівного мішечка та накладати їх на зображення.

*Це що? Що ти дістав? Це яблуко! Поклади яблуко до яблука.*

Після завершення дій з предметними фігурками для закріплення назв доречно запропонувати дитині «допомогти скласти фігурки у мішечок».

*Візьми грушу. Поклади грушу у мішечок.*

Вправи на формування граматичної сторони мовлення.

***Вправа «Кого не стало?».***

Обладнання: предметні фігурки (корова, собака, кішка, пташка).

Хід вправи. Дорослий пропонує дитині розглянути фігурки та назвати їх.

Далі дорослий просить дитину заплющити очі та прибирає одну фігурку.

Питання до дитини: *Кого не стало? (корови, собаки, кішки, пташки).*

***Вправа «Жаднюга».***

Обладнання: предметні фігурки (капуста, огірок, молоко, м'ясо, картопля, помідор).

Хід вправи. Дорослий пропонує дитині розглянути фігурки, назвати їх.

Далі спонукає дитину «забирати» свої фігурки (моя капуста, мій огірок, моє молоко, моє м'ясо, моя картопля, мій помідор).

***Вправа «Нагодуй тваринок».***

Обладнання: фігурки тваринок (корова, коза, свиня, кішка, собака); предметні зображення (сіно, капуста, морква, молоко, кістка).

Хід вправи. Дорослий пропонує дитині розглянути та назвати фігурки тварин. Далі повідомляє, що тваринки зголодніли, їх потрібно нагодувати. Дорослий пропонує дитині по чергово зображення з їжею для тварин і пропонує нагодувати їх.

*Дивись, це що? Це сіно. Кому дамо сіно? Корові.*

***Вправа «Допоможемо бабусі помити посуд».***

Обладнання: лялька-рукавичка «бабуся», іграшковий посуд.

Хід вправи. Перед дитиною з'являється бабуся. Дорослий пояснює дитині, що вона дуже стомилася, коли готувала обід. Потім пропонує дитині допомогти бабусі помити посуд.

*Це що? Тарілка (чашка, склянка, каструля). Помий тарілку. Що ти миєш? Тарілку.*

***Вправа «Що чим робиш?».***

Обладнання: предметні картинки (пилосос, лійка, ложка, ручка).

Хід вправи. Дорослий пропонує дитині розглянути зображення та назвати їх.

Питання до дитини:

*Чим ти будеш прибирати дім (поливати квіти; їсти суп; писати)?*

*Пилососом (лійкою, ложкою, ручкою).*

***Вправа «Лисиця та лисеня».***

Обладнання: фігурка лисиці та лисеня.

Хід вправи. Дорослий пропонує дитині розглянути фігурку мами лисиці та її дитинча – маленького лисеняти. Потім пояснює, що мама – велика, а лисеня – маленьке. Далі дорослий пропонує дитині назвати що є у мами лисиці та у маленького лисеняти.

*Я буду називати що є мами лисиці, а ти будеш називати що є у лисеня, тільки пам'ятай, що лисиця велика, а лисеня маленьке. У мами лисиці є лапи, а у маленького лисеняти? Лапки (ротик, носик).*

***Вправа «Вовчище».***

Обладнання: іграшка «Вовк».

Хід заняття. Дорослий розповідає дитині, що сьогодні ми потрапили в лігво вовчища. Потім пропонує назвати що є у вовка, тільки слід пам'ятати, що він дуже суровий.

*У вовка не лапи, а... (лапища), не зуби, а... (зубища), не очі, а... (очища).*

*Формування звукоскладової структури слова.*

Корекція звуковимови у дітей цієї категорії здійснюється за загальноприйнятою у логопедичній практиці схемою: постановка (за

наслідуванням, від артикуляційних вправ, механічно, від опорних звуків), автоматизація, диференціація звуків. Особливістю роботи при синдромі Дауна є пролонгованість термінів корекційно-розвиткового впливу. Поряд з цим, враховуючи виражену гіпотонію м'язів артикуляційного апарату, слід приділяти багато уваги виконанню артикуляційної гімнастики.

Формуванню складової структури слова повинна передувати робота, спрямована на розвиток відчуття ритму. З цією метою пропонується використання наступних вправ: викладання візуально-ритмічних рядів (як зорової основи сприйняття ритмічної послідовності); залучення прийомів на чергування загальних рухів (якщо бачиш зелений кружечок – плесни в долоні, якщо червоний – стукни кулачком); проплескування в долоні складів.

Безпосередньо робота з формування складової структури слова здійснюється відповідно до загальноприйнятої типізації класів слів. Для формування складової структури слова доцільно використовувати посібник «Розумні кнопки». Посібник розроблено на основі поетапності формування типів слів у дітей з нормотиповими показниками розвитку. Робота здійснюється від першого класу слів, з їх поступовим ускладненням. Посібник надає можливість залучення зорового, слухового та тактильного аналізаторів, що сприяє ефективному засвоєнню матеріалів. Робочий планшет посібника містить візуальне зображення схеми слова (того класу, який пропонується дитині для засвоєння) з наголошеним складом та відповідні тактильні кнопки.

#### *Формування фразового мовлення.*

Реалізація цього завдання повинна здійснюватися з опорою на сильні сторони цієї категорії дітей: візуальне сприйняття, візуальне мислення, механічну пам'ять. Відтак, в корекційно-розвитковій роботі бажано використовувати «Фразові конструктори». Такі посібники дозволяють поступово сформувати просту фразу, а згодом речення. Фразові конструктори є максимально адаптованим інструментом для дітей з порушеннями інтелекту, адже схематичний розбір фрази задовольняє потребу в поділі матеріалу на частини й надає покрокову інструкцію дитині «як діяти».



*Розвиток розуміння стану іншої людини.*

Процес спілкування між людьми передбачає розуміння співрозмовниками емоційного стану одне-одного. Пізнання емоційного стану іншої людини відбувається через усвідомлення власних емоцій. Дітей з синдромом Дауна потрібно цілеспрямовано навчати диференціації та розумінню емоційного стану інших людей. Для розвитку сприйняття та розуміння емоцій дітьми цієї категорії нами було підібрано спеціальні вправи.

***Вправа «Актори».***

Обладнання: дзеркало, опорні картки з позначенням емоцій (сум, подив, радість, гнів, образа, страх).

Хід вправи. Дорослий розповідає дитині, що сьогодні ми справжні актори і будемо наслідувати різні ролі. Далі дорослий просить дитину розглянути опорні картки із зображенням емоцій та назвати їх. Потім дорослий залишає одну картку і просить показати таку саму емоцію з опорою на зоровий контроль (у дзеркало).

*Що ти бачиш на картинці? Подив. Покажи і ти подив. Підіймай догори брови, зроби очі великими, округли ротик! (опрацьовується кожна емоція).*

***Вправа «Кольорові плями».***

Обладнання: пальчикові фарби, ватман, опорні картки з позначенням емоцій (сум, подив, радість, гнів, образа, страх).

Хід вправи. Дорослий пропонує дитині розглянути одну картку з позначенням емоції. Далі дитині надається вибір кольору, який вона пов'язує з цією емоцією. Після цього дорослий просить дитину зобразити цю емоцію за допомогою фарби.

*Що ти бачиш на картинці? Радість! Так, це радість. Дивись, губки тягнуться до вушок, очі звужені та блищать, від них виходять промінчики радості. Візьми фарбу, яка схожа на радість. Намалюємо фарбою радість на папері! (опрацьовується кожна емоція).*

***Вправа «Різнокольорова водичка».***

Обладнання: банки з водою, фарби, пензлик, опорні картки з позначенням емоцій (сум, подив, радість, гнів, образа, страх).

Хід вправи. Дорослий пропонує дитині розфарбувати воду і зробити її радісною (сумною, сердитою тощо).

*Сьогодні ми з тобою розфарбуємо водичку в різні кольори. Подивись на картинку, що тут зображено? Сум. Яка фарба, схожа на сум. Набери пензликом фарбу. Додай фарбу до водички. Добре, молодець! Дивись яка сумна водичка вийшла. (опрацьовується кожна емоція).*

### ***Вправа «На яку тварину схожа емоція?».***

Обладнання: опорні картки з позначенням емоцій (сум, подив, радість, гнів, образа, страх), картинки із зображенням тварин.

Хід вправи. Дорослий пропонує дитині розглянути картинки із зображенням тварин. Потім дорослий пропонує дитині розглянути одну картинку із зображенням емоції та підібрати до неї зображення тварини яка схожа на цю емоцію.

*Дивись, що ти бачиш на картинці? Гнів. Яка тварина схожа на гнів? Вовк! (опрацьовується кожна емоція).*

## **Висновки до III розділу**

В третьому розділі представлено результати формувального етапу експериментального дослідження, метою якого є наукове обґрунтування, впровадження та оцінка ефективності програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Корекційно-розвиткова програма була побудована з врахуванням особливостей розвитку та сильних сторін дітей досліджуваної категорії. Відтак, програма корекційно-розвиткового базується на ігровому методі, як найбільш природному для дітей дошкільного віку та методах альтернативної комунікації, що задовольняють можливість максимальної візуалізації

навчального матеріалу, його поділу на невеликі частини та чіткої структурної послідовності.

Експериментальна методика формування комунікативно-мовленнєвих навичок містить три послідовні взаємопов'язані етапи: організаційно-діагностичний, корекційно-розвитковий, контрольньо-аналітичний. На організаційно-діагностичному етапі вирішуються завдання: уточнення актуального стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, визначення індивідуальних та особистісних особливостей кожної дитини, налагодження позитивного емоційного контакту, формування невербальних та вербальних передумов формування комунікативно-мовленнєвих навичок. Корекційно-розвитковий етап спрямовано на розв'язання наступних завдань: формування всіх компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичний, лексико-граматичний), формування різних форм висловлювання, формування навичок елементарної культури спілкування, розвиток самоконтролю комунікативно-мовленнєвої діяльності. На контрольньо-аналітичному етапі здійснюється повторне вимірювання стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок з подальшим визначенням ефективності запропонованої корекційно-розвиткової програми.

Програма базується на комплексному та командному підході. Хоча цей підхід не є специфічним для організації психолого-педагогічної роботи з дітьми цієї категорії, проте він демонструє високу ефективність під час вирішення корекційно-розвиткових завдань. Однією з особливостей програми корекції є розробка консультативних кейсів для батьків дітей з синдромом Дауна, як активних учасників корекційно-розвиткової роботи, з метою розширення їх уявлень щодо формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з синдромом Дауна.

Формувальним експериментом охоплено 67 дітей дошкільного віку. До складу експериментальної групи увійшло 34 дитини, з них у 21 легкий ступінь інтелектуальних порушень, у 13 дітей помірний ступінь інтелектуальних порушень. До складу контрольної групи увійшли 33 дитини, з них у 20 дітей

легкі інтелектуальні порушення, 13 дітей мають помірний ступінь інтелектуальних порушень. Незалежно від глибини інтелектуального порушення близько 95 % дітей експериментальної групи під час констатувального етапу експерименту продемонстрували низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, тому впровадження корекційно-розвиткової програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок в ЕГ відбувалося від початкового рівня та вимірювалися індивідуальні зсуви у кожній дитини у всіх складових комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Після реалізації корекційно-розвиткової програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок в експериментальній групі було здійснено повторне вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. За результатами отриманими під час вивчення стану сформованості комунікативно-поведінкової, когнітивно-лінгвістичної та соціально-емоційної складової у дітей ЕГ та КГ констатовано значні відмінності. Так, після впровадження корекційно-розвиткової програми діти експериментальної групи продемонстрували значно вищі результати сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, ніж діти контрольної групи. Переважна кількість дітей експериментальної групи досягла середнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, невелика частина дітей досягла достатнього рівня, це діти шостого року життя з легким ступенем інтелектуальних порушень, незначний відсоток дітей залишився на низькому рівні, проте це діти четвертого року життя з помірним ступенем інтелектуальних порушень та супутніми порушеннями розвитку. Більша частина дітей контрольної групи залишилася на низькому рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, невеликий відсоток дітей продемонстрував середній рівень.

Для підтвердження того факту, що результати ЕГ значно переважають результати, отримані в КГ є наслідком впровадження запропонованої

корекційно-розвиткової програми, а не фактором випадковості, було здійснено статистичну обробку даних з використанням F-критерія Фішера. При порівнянні дисперсій складових комунікативно-мовленнєвого розвитку в ЕГ та КГ була відхилена гіпотеза  $H_0$  та прийнята гіпотеза  $H_1$ , що надало нам підстави стверджувати, що корекційна програма формування комунікативно-мовленнєвих навичок є ефективною.

Порушення інтелектуального розвитку, що складають основу структури дефекту при синдромі Дауна, перешкоджають досягненню високого рівня унормованих показників комунікативно-мовленнєвого розвитку. Впровадження корекційно-розвиткової програми дозволяє досягти максимально можливого рівня формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з синдромом Дауна відповідно до ступеня порушень інтелектуального розвитку в кожному конкретному випадку.

### Список використаних джерел

1. Агафонова С.В. (2023). Особливості формування ігрової діяльності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / С.В. Агафонова // Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря. Харків : нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. С. 43–46.

2. Антоненко Є. В. Огляд сучасних методів альтернативної та додаткової комунікації в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 301–304.

3. Бабич Н.М. Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 5. Київ, 2015.

4. Блеч Г.О. Методичні поради щодо формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / За ред. Т.В.Сак // Збірник наукових праць. Випуск 8. Кіровоград, 2013. С. 105-109.

5. Блеч Г.О. Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Випуск 8. Київ : Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки, Асоціація фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, громадська організація, 2015. С. 18-26.

6. Блеч Г. Соціальні історії як засіб соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 103(3). Київ, 2021. С. 37-48. <https://doi.org/10.33189/ectu.v103i3.78>

7. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку : підручник. Київ, 2021. 336 с.

8. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Кривий Ріг, 2001. 238 с.

9. Брушневська І.М., Рібцун Ю.В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей : методика формування : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС», 2020. 126 с.

10. Бугера Ю.Ю. Розвиток лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 15. Київ, 2020. С. 26-34. DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-15.26-34>

11. Висоцька А. Реалізація завдань соціального розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Теорія і практика

олігофренопедагогіки та спеціальної психології / За ред. Т.В.Сак // Збірник наукових праць. Вип. 8. Кіровоград, 2013. С. 83-87.

12. Гаяш О.В. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

13. Гаврилов О.В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 14. Київ, 2019. С. 36-49. DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.36-49>

14. Галецька Ю.В. Корекційна спрямованість роботи з розвитку мовлення дітей з розумовою відсталістю. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Педагогічні науки*. Випуск 3. Миколаїв, 2017. С. 73-77.

15. Гладченко І.В. Педагогічні принципи організації ігрової діяльності в дошкільному закладі для розумово відсталих дітей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Випуск 14 (3). Луганськ, 2011. С. 32-37.

16. Гладченко І.В. Технологія формування ігрових навичок сюжетно-рольової взаємодії у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : Збірник наукових праць*. Випуск 8. Київ, 2013. С. 88-93.

17. Гончаренко Я.В. Теорія ймовірностей і математична статистика: Практикум. Київ : НПУ імені Драгоманова, 2011. 146 с.

18. Демченко І.І. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи : метод. реком. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. 105 с.

19. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку : методичний посібник. Черкаси : ЧОПОПП, 2012. 32 с.

20. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макарчук, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко,

І.В. Гладченко. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 337 с.

21. Дробіт Л.Р., Матюхіна О.О. Альтернативні засоби комунікації у логопедичній роботі. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць*. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Випуск 45. С. 23-29.  
<https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.04>

22. Дубовенко А.В., Сизко Г.І. Розвиток комунікативних навичок у дітей із синдромом Дауна за допомогою WEB-квест технології / А.В. Дубовенко, Г.І. Сизко // *Стратегії розвитку сучасної освіти і науки : матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (28 лютого 2020 року) : збірник тез. – Бердянськ : БДПУ, 2020. – С. 48-51.*

23. Дудкевич Т.В. *Дитяча психологія : навчальний посібник*. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

24. Зелінська-Любченко К.О. Розвиток мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Випуск 7. Київ, 2016.

25. Казачінер О.С. Ігрові форми, методи та прийоми корекції специфічного порушення мовлення у дітей із синдромом Дауна / О.С. Казачінер, Ю.Д. Бойчук, А.І. Галій // *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти : зб. тез доп. учасників III Всеукр. наук.-практ. конф., Луцьк, 24–26 трав. 2023 р. – Луцьк, 2023. – С. 86–90.*

26. Казачінер О.С. Ефективні методики розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна / О.С. Казачінер, Ю.Д. Бойчук // *Психологічні травелогіи*. 2022. № 1. С. 197–211.

27. Компанець Н.М., Коваль-Бардаш Л.В. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище : особливості формування



комунікації та подолання поведінкових розладів. Київ : Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. Миколи Ярмаченка. 137 с.

28. Коріна Г.О. Значення та роль спілкування у формуванні особистості дитини в дошкільному дитинстві. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. Випуск 1. Том 1. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2018. С. 94-99.

29. Косовська А.О. Командна робота як складова організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 17. Київ, 2021. С. 163-176. DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2021-17.163-176>

30. Кравець Н.П. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені Н.П. Драгоманова, 2020. 74 с.

31. Кукуруза Г., Кирилова О., Кашіна-Ярмак В., Ковтун О. Медико-психологічний супровід дітей раннього віку з синдромом Дауна : метод. рекомендації. Харків : НАМН України, 2014. 45 с.

32. Купіна І.О., Горієнко В.В. (2023). Педагогічний супровід дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану / І.О. Купіна, В.В. Горієнко // Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти [Електронне видання] : зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.]. Харків. С. 125–128.

33. Курєнкова А.В. Методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 14. Київ, 2019. С. 148-158. DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.148-158>

34. Левицький В.Е. Формування зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 17. Київ, 2021. С. 186-195. DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2021-17.186-195>

35. Ленів З.П., Ярмач Т.В. Розвиток мовлення старших дошкільників із синдромом Дауна в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти / З.П. Ленів, Т.В. Ярмач // In: *The 11th International scientific and practical conference «Dynamics of the development of world science»(July 8-10, 2020)* Perfect Publishing, Vancouver, Canada. - 2020. – 496 p.

36. Макаруч Н. О. Теоретико-методологічні та прикладні засади концепції дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : Збірник наукових праць. Випуск 8. Київ, 2013. С. 18-25.

37. Максименко О. А., Кубицький С. О. Соціально-педагогічна робота з дітьми з синдромом Дауна в закладах дошкільної освіти. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія»*. № 291. Київ, 2018. С. 174-178.

38. Малинович Л., Кульбіда С., Міськов Г. Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 112(4). Київ, 2023. С. 95-118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158>

39. Мамічева О., Омельченко М., Сильченко В., Кордонець В. Формування комунікативної компетенції у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку засобами сюжетно-рольової гри. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 106(2). Київ, 2022. С. 7-14. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v106i2.101>

40. Матющенко І.М., Геращенко С.І. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць*. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Вип. 44. С. 24-28. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.04>

41. Мілевська О.П. До проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших дошкільників із синдромом Дауна. *Вісник Кам'янець-Подільського*

національного університету імені Івана Огієнка. *Корекційна педагогіка і психологія* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Випуск 3. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. С. 127-133.

42. Міненко А.В. Соціально-психологічні фактори родинного виховання дошкільників з синдромом Дауна. Актуальні проблеми теорії та практики психологічної допомоги : Матеріали VII 185 Харківських міжнародних психологічних Читань. Харків, 2015 : ХНУ імені В.Н. Каразіна. С. 106-108.

43. Мірошниченко О.М., Бойчук Ю.Д., Дрожик Л.В. (2022). Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у роботі з розвитку мовлення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями / О.М. Мірошниченко, Ю.Д. Бойчук, Л.В. Дрожик // Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберезувальної освіти : зб. наук. пр. [матеріалів круглого столу 20 жовт. 2022 р.]. Харків. С. 124–129.

44. Михновецька І. Структура та зміст програми формування взаємовідносин старших дошкільників із синдромом Дауна. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 3(92). Київ, 2020. С. 84-94. <https://doi.org/10.33189/ectu.v3i92.35>

45. Михновецька І. Особливості інтерсуб'єктного компонента взаємовідносин у старших дошкільників із синдромом Дауна (за диспозиційним критерієм). *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 3(88). Київ, 2018. С. 74-83.

46. Мозолюк-Коновалова О. М. Організація корекційно-виховної роботи з дошкільниками із синдромом Дауна. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. статей молодих вчених. Випуск 2. Київ, 2011. С. 130-140.

47. Начинова О.В. Методики корекційно-розвивального впливу на дітей із синдромом Дауна. Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції). Одеса, 2023. С. 96-99.

48. Омельченко М., Мамічева О., Сильченко В., Кордонець В. Формування комунікативної компетенції у дошкільників з порушеннями

інтелектуального розвитку засобами сюжетно-рольової гри. Особлива дитина : навчання та виховання. № 2 (106). Київ, 2022. С. 7-14.

DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v106i2.101>

49. Пасікун А.В., Дрожик Л.В. (2023). Формування міжособистісних стосунків у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку / А.В. Пасікун, Л.В. Дрожик // Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря [Електронне видання] : зб. наук. пр. Харків. С. 249–251.

50. Пахомова Н. Г. Методичні основи формування невербальної комунікації у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми, 2019. С. 91-94.

51. Пахомова Н.Г., Баранець І.В. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 43. Київ, 2022. С. 55-63. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.43.06>

52. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходинки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 1 : вступ до програми / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 32 с.

53. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходинки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 3 : навички спілкування / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 84 с.

54. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходинки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 6 : сприйняття мовлення / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 74 с.

55. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходинки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 7 : самообслуговування та соціальні навички / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 69 с.

56. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходинокки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 8 : перелік вмій розвитку дитини / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 79 с.

57. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

58. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2023. 438 с.

59. Проскурняк О.І. Організація корекційно-розвивальної роботи з учнями з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 23 січня – 5 березня 2023. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 117-119.

60. Проскурняк О.І. Формування комунікативного репертуару дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального дошкільного закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 7. Київ, 2016. С. 272-281.

61. Прядко Л.О., Фурман О.О. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : методичний посібник. Суми : РВВ СОІППО, 2015. 114 с.

62. Путров С.Ю. Командний підхід до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ, 2024. Випуск 46. С. 91-97.  
<https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2024.46.14>

63. Путров С.Ю. Корекційно-розвитковий супровід дітей з інтелектуальними порушеннями на різних вікових етапах їхнього розвитку. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія : Педагогіка.*

*Соціальна робота.* Запоріжжя, 2024. Вип. 1(10). DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-13>

64. Путров С.Ю. Методологічні аспекти розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. *Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín Věda a perspektivy*. № 9 (40). Praha, České republika, 2024. С. 126-132. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-9\(40\)-126-132](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-9(40)-126-132)

65. Путров С.Ю. Психолого-педагогічні аспекти подолання агресії у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*. Київ, 2024. Випуск 46. С. 97-101. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2024.46.15>

66. Рібцун Ю. В. Формування міжпівкульної взаємодії як засіб психомовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології : Збірник наукових праць. Випуск 11 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ, 2023. С. 101-113.

67. Руденко В.М. Математична статистика. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.

68. Руденко Л.М., Федоренко М.В. Мультимодальна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. № 7 (2). 2016. С. 282-293.

69. Савицький А. М. Особливості раннього розвитку дітей з синдромом Дауна. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна*. № 20. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 178-185.

70. Савицький А.М. Особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ, 2014. С. 179-183.

71. Савицький А.М. Особливості використання форм і методів індивідуалізації навчання дітей з синдромом Дауна. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 5. Київ, 2015. С. 281-292.

72. Савицький А.М. Особливості реалізації уявлень про себе та навколишнє середовище у дітей з синдромом Дауна на початковому етапі індивідуалізованого навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 7. Київ, 2016.

73. Савінова Н., Нездатна А. Вплив ігротерапії на мовленнєвий розвиток дитини з особливими освітніми потребами в історичному дискурсі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 112 (4). Київ, 2023. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.154>

74. Саєнко Т.А. До проблематики організації корекційно-розвиткової роботи з немовленнєвими дітьми. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 листопада, 2021р., м. Запоріжжя)*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2021. С.68-70.

75. Саєнко Т.А. Особливості організації корекційно-розвиткового процесу для дітей з синдромом Дауна на різних вікових етапах їхнього розвитку. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Випуск 2(5). Запоріжжя, 2021. С. 152-159. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-16>

76. Саєнко Т.А. Теоретичні засади корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з синдромом Дауна. *Матеріали звітної науково-практичної студентської конференції «Освіта і наука – 2022», НПУ ім. Драгоманова*. Київ, 11 травня 2022. С. 1100-1102.

77. Саєнко Т.А. Експериментальна корекційно-розвиткова програма формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. *Věda a perspektivy*. № 5(36). Praha, České republika, 2024. С. 211-220. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-5\(36\)-2%2011-220](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-5(36)-2%2011-220)

78. Сидоренко О. Особливості формування мовлення у дітей раннього віку з синдромом Дауна. *Актуальні питання інклюзивної та корекційної освіти : збірник наукових праць*. Харків, 2020. С. 311-315.

79. Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків : 2017. 125 с.

80. Трикоз С.В. Педагогічні технології сенсорного виховання дошкільників з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : Збірник наукових праць*. Випуск 8. Київ, 2013. С. 93-98.

81. Трофименко В. Розвиток зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню засобами сенсорної інтеграції. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 111(3). Київ, 2023. С. 131-150. <https://doi.org/10.33189/ectu.v111i3.150>

82. Трофименко Л. Формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 104(4) Київ, 2021. С. 7-17. <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.86>

83. Ханзерук Л.О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем. *Автореферат дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук*. Київ, 2001.

84. Чайка М.С. Вплив засобів АДК на розвиток комунікативної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Випуск 42. С.39-50. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.04>

85. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Ліщук Н. І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

86. Чеботарьова О.В. Комплексне програмно-методичне забезпечення змісту навчання та виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку.



*Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Випуск 3 (1). Київ : Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки, Асоціація фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, громадська організація, 2012. С. 164-168.

87. Чеботарьова О.В. Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів : Практико зорієнтований посібник.* Дніпро, 2018. С. 77-81.

88. Чеботарьова О., Павлюк Т., Молошнюк Л., Молошнюк В. Психолого-педагогічна підтримка дітей з синдромом Дауна та їх батьків. *Особлива дитина : навчання і виховання.* Випуск 4. Київ, 2023. С. 39-59.

89. Чекан О., Одашевська Є. Використання наочності для розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна. *Матеріали VII Всеукраїнської науковопрактичної онлайн-конференції з міжнародною участю 10-11 листопада 2022 р.* Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. С. 163-166.

90. Шевченко Ю.В. Формування соціальних компетенцій у дітей із синдромом Дауна дошкільного та молодшого шкільного віку (теоретичний аспект). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Випуск 17. Київ, 2021. С. 230-239. DOI : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2021-17.230-239>

91. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічні засади формування мовлення дітей з ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* № 3. С. 384-393.

92. Шульженко Д. І. Інноваційні підходи до удосконалення змісту курсу Спеціальні методики дошкільного виховання. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* № 17. Київ, 2011. С. 288-293.

93. Шульженко Д. І. Формування самоконтролю у розумово відсталих дітей дошкільного віку [Текст] : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Український педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 1994. 15 с.

94. Якуба Л.С. Використання *dir-floortime* в корекційній роботі з формування навичок діалогу у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. Випуск 4. Суми, 2024. С. 36-40. DOI <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.4.7>

95. Якуба Л.С. Вплив середовища спілкування на формування діалогічної компетентності дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології : Збірник наукових праць. Випуск 11 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ, 2023. С. 129-135.

96. Якуба Л.С. Можливості та бар'єри для формування мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Випуск 42. С. 80-90. DO : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.07>

97. Brown R. *The First language*. Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 1973.

98. Buckley S.J., Bird G., Sacks B., Archer T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*. 9(3), 54-67.

99. Corrales-Astorgano M., Escudero-Mancebo D., González-Ferreras C., Cardeñoso Payo V., Martínez-Castilla P. Analysis of atypical prosodic patterns in the speech of people with Down syndrome. *Biomedical Signal Processing and Control*. Volume 69, August 2021.

100. Angulo-Chavira A.Q., Abreu-Mendoza R.A., Flores-Coronado M.A., Vargas-García E.M., Arias-Trejo N. Perceptual dissimilarity, cognitive and

linguistic skills predict novel word retention, but not extension skills in Down syndrome. Volume 62, April–June 2022, 101166

101. Susan J. Skallerup. *Babies with Down Syndrome: A New Parents' Guide: 3rd Edition*. Bethesda, MD : Woodbine House, 2008. 358 p.

102. Fiani T., Izquierdo S.M., Jones E.A. Effects of mother's imitation on speech sounds in infants with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*. Volume 119, December 2021.

103. Frost L., Bondy A. *The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Pyramid Educational Products, 2002. 396 p.

104. Doman G, Doman G. *How to Teach Your Baby to Read*. Square One Publishers, 2006. 262 p.

105. Martynenko I.V. State of communication activity of elder preschool children with developmental language disorders. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Volume 3(1), 2016? 68-79.

106. Montessori M. *Educare alla libertà*. Mondadori, 2016. 160 p.

107. Liliia Rudenko; Ruslan Simko; Oleksandr Hudyma; Yuliia Boiko-Buzyl; Nataliia Mateiko; Olga Samara. (2022). Psychological Correction of Individual Neurotic Problems. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 13(1Sup1), 295-308. Web of Science. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1sup1/320>

108. Pakhomova N. G., Baranets I. V., Lukianenko A. V., Leshchii N. P., Kachurovska O. B., Berezan O. I., Olefir O. I. Comprehensive rehabilitation of children with sensory and intellectual disorders. *World of medicine and biology*. 2022. № 2 (80). P. 113–118. Web of Science. DOI: <https://doi.org/10.26724/2079-8334-2022-2-80-113-118>

109. Pakhomova N.G., Baranets I.V., Okhrimenko I.M., Hubar O.H., Padun V.S., Drozd L.V., Holovanova I.A. Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomości Lekarskie*. 2022. Vol. 75. Issue 6. P. 1471–1476. Scopus. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202206108>

110. Mamicheva O., Dmytriieva I., Omelchenko M., Silchenko V., Bobrova H., Say D. (2022). Socio-Pedagogical and Psychological Aspects of Accompanying Students with Special Needs in the Context of the Development of Inclusive Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*. Volume 22. Issue 9. 527-534. Web of Science. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.68>

111. Yuliia Kolomiets, Svitlana Dubiaga, Volodymyr Huz, Yuliia Shevchenko, Svitlana Fedorenko. (2023). Formation of speech regulation of educational activity in junior schoolchildren with speech disorders. *Ad alta: journal of interdisciplinary research*. Volume 13. 88-95. Web of Science

112. Kasari, C., & Freeman, S. F. N. (2001). Task-related social behaviour in children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 2001, P. 253-264.

113. Molina S., Perez A. A. Cognitive Processes in the Child with Down Syndrome. *Developmental Disabilities Bulletin*. 1993. Vol. 21. № 2. P. 21-33.

114. Wishart J. G. The development of learning difficulties in children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*. 1993. Vol. 37. P. 389-403.

115. Gibson D. Down's Syndrome : The Psychology of Mongolism. Cambridge, 1978. p. 336

116. Carr J. Down's syndrome : children growing up. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1995.

117. Buckley S., Gillian B., Sacks B. and en. Social development for individuals with Down syndrome – An overview. *Електронний ресурс*: <http://www.down-syndrome.org>

## ВИСНОВКИ

Наукове дослідження проблематики формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна надало нам підстави зробити наступні висновки.

В процесі аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури було встановлено, що комунікативно-мовленнєві навички – це вміння, які необхідні для реалізації мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування. Структура комунікативно-мовленнєвих навичок містить три взаємопов'язаних компоненти: комунікативно-поведінковий, соціально-емоційний та когнітивно-лінгвістичний.

Вміння комунікативно-поведінкового компоненту: встановлення міжособистісних контактів; спрямування уваги на партнера по спілкуванню; вираження власні потреби; обмін інформацією і думками; підтримання діалогу; використання жестів і пози відповідно до ситуації спілкування; дотримання елементарних правил поведінки, що регулюють відносини людей.

Соціально-емоційний компонент характеризується вміннями: розуміння стану іншої людини; обміну станами та почуттями; встановлення взаємодії з іншими людьми в різних видах діяльності; застосування міміко-інтонаційних засобів відповідно до ситуації спілкування; співчуття та допомога іншим людям.

Когнітивно-лінгвістичний компонент пов'язаний визначає: сформованість артикуляційного праксису; достатній розвиток мовленнєвого дихання; здатність сприймати та розуміти звернене мовлення; сформованість лексичної сторони мовлення (обсяг та актуалізація словника, семантика); сформованість граматичної сторони мовлення (словотворення, словозміна, синтаксис); сформованість звукоскладової структури слова; сформованість різних форм висловлювання.

Здійснений теоретичний аналіз спеціальної наукової літератури підтвердив складність структури дефекту у дітей дошкільного віку з

синдромом Дауна. В процесі наукового вивчення було визначено, що у дітей досліджуваної категорії комунікативно-мовленнєвий розвиток відбувається за загально прийнятими етапами, проте зі значною затримкою та порушеннями. Поряд з цим, було підтверджено взаємозв'язок вираженості порушень психомоторного розвитку та глибини комунікативно-мовленнєвого недорозвитку при синдромі Дауна. Через поліморфні порушення розвитку у дітей досліджуваної категорії наявний глибокий системний недорозвиток мовлення, отже порушено формування всіх компонентів (фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, просодія, зв'язне мовлення) та видів мовлення (зовнішнє, внутрішнє, ситуативне, контекстне, діалогічне, монологічне). Так, формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна відбувається в умовах: недостатності інтелектуальної діяльності; знижених темпів формування загального, ручного і артикуляційного праксису; дефіцитарності діяльності сенсорних каналів (слуховий, зоровий).

Поглиблено та уточнено уявлення про комунікативно-мовленнєвий розвиток, узагальнено особливості його порушень у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Відтак, комунікативно-мовленнєві навички у дітей дошкільного віку характеризуються наступними особливостями: затримка темпів формування мовленнєвих навичок; диспропорція між станом розвитку розуміння мовлення та експресивним мовленням, зі значною перевагою першого; збіднений словниковий запас; труднощі актуалізації лексичного запасу; спотворення звуковимови; порушення слухомовленнєвої пам'яті; порушення просодичного ладу мовлення; порушення складової структури слова; аграматизми; порушення розуміння складних логіко-граматичних конструкцій; порушення формування зв'язного мовлення. Слід зауважити, що у кожної окремої дитини з синдромом Дауна можуть спостерігатися різні поєднання особливостей мовленнєвого розвитку. Вираженість порушення комунікативно-мовленнєвого розвитку залежить від ступеня порушення

інтелектуального розвитку та наявності супутніх порушень діяльності сенсорних каналів.

Відтак, було підтверджено необхідність створення спеціальних умов, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.

Розроблено критеріально-діагностичний інструментарій для дослідження стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Запропоновано та апробовано експериментальну методику психолого-педагогічного вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей досліджуваної категорії. Методика побудована з врахуванням структури дефекту при синдромі Дауна на засадах традиційних методик психолого-педагогічного обстеження при порушеннях інтелекту.

Із застосуванням методу статистичної обробки даних (критерій Фішера) було підтверджено, що дослідження комунікативно-поведінкового, соціально-емоційного та когнітивно-лінгвістичного компонентів, як складових єдиної системи вказують на рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Отже, ми маємо всі підстави рекомендувати використання запропонованої діагностичної методики спеціальними педагогами в дефектологічній практиці.

Керуючись результатами констатувального етапу експериментального дослідження було встановлено, що ідея пошуку процесів формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна лежить в площині клінічних та психологічних засад порушень інтелектуального розвитку. Окрім цього, у дітей з синдромом Дауна визначено психологічні чинник що сприяють ефективному впровадженню системи корекційно-розвиткового впливу саме в дошкільному віці, а саме: прагнення до взаємодії з однолітками та дорослими, наполегливість, достатній рівень захоплення ігровою діяльністю, бажання виконати пропоновані завдання.

Теоретично обґрунтовано та розроблено корекційно-розвиткову програму з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Програма складається з трьох послідовних етапів єдиної системи психолого-педагогічного впливу.

Перший, організаційно-діагностичний етап спрямовано на реалізацію завдання розвитку невербальних психічних процесів та вербальних передумов формування комунікативно-мовленнєвих навичок (розвиток зорового, слухового гнозису; розвиток артикуляційного праксису та мовленнєвого дихання; стимуляція міжособистісної взаємодії).

Корекційно-розвитковий етап розв'язує завдання: формування всіх сторін мовленнєвої системи (фонетико-фонематична, лексико-граматична); формування різних форм висловлювання; формування елементарної культури спілкування; розвиток самоконтролю комунікативно-мовленнєвої діяльності. Цей етап психолого-педагогічного впливу побудовано з опорою на знання про сильні сторони цих дітей, що були використані як компенсаторні механізми розвитку (достатній розвиток механічної та зорової пам'яті, прагнення до спільної діяльності з іншими людьми). Відтак, в основу корекційно-розвиткового впливу було покладено ігровий метод і методи альтернативної комунікації.

Останній, контрольний-аналітичний етап програми вирішує завдання діагностико-аналітичного контролю комунікативно-мовленнєвих навичок. Повторна діагностика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна здійснювалася з використанням експериментальної методики діагностики, запропонованої на констатувальному етапі дослідження з метою відстеження динамічних змін.

Відомості, отримані в процесі повторного психолого-педагогічного обстеження на формуальному етапі експериментального дослідження, після апробації програми корекційно-розвиткової роботи з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна надали нам підстави здійснити статистичну обробку даних з метою



доведення її ефективності. Відтак, порівняння дисперсій на основі коефіцієнтів сформованості комунікативно-поведінкової, соціально-емоційної та когнітивно-лінгвістичної складових комунікативно-мовленнєвого розвитку в експериментальній та контрольній групах за методом критерія Фішера показало суттєві відмінності, що є прямою підставою стверджувати що зміни є наслідком впровадження запропонованої корекційно-розвиткової програми, а не впливом фактору випадковості.

Отже, ми маємо всі підстави рекомендувати використання програми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна вчителями-логопедами, вчителями-дефектологами інклюзивних закладів дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, центрів комплексної реабілітації в корекційно-розвитковій практиці.

За результатами проведеного наукового дослідження розроблено практичні рекомендації для батьків дітей дошкільного віку. Практичні рекомендації та консультативні кейси рекомендуємо використовувати батькам дітей дошкільного віку з синдромом Дауна з метою розширення арсеналу знань щодо особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку, створення корекційно-розвиткового середовища в природних умовах та подальшої командної взаємодії в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу зі спеціальними педагогами.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснювалося педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів, інклюзивних закладів дошкільної освіти під час здійснення корекційно-розвиткової роботи з дітьми досліджуваної категорії та консультативної роботи з їхніми батьками, професорсько-викладацьким складом закладів вищої освіти під час підготовки майбутніх спеціальних педагогів, що підтверджується відповідними довідками.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Опитувальник для батьків та корекційних педагогів**

(для визначення актуального рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна)

*Шановні батьки (корекційні педагоги)! Пропонуємо Вам відповісти на запитання опитувальника щодо дослідження стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у ваших дітей.*

*Уважно прочитайте кожне запитання та позначте «+» у стовпчику з обраним варіантом відповіді.*

*Опитувальник анонімний. Результати опитувальника будуть використані в узагальненому вигляді.*

*Щиро дякуємо за співпрацю!*

№	Твердження	так	частково / іноді	ні
1	Дитина виконує нескладне доручення (дай м'ячик, покажи кицю).			
2	Дитина виконує двоскладне доручення (візьми гребінець та дай його бабусі).			
3	Дитина виконує складні інструкції (піди на кухню, відьми ложку та принеси її татові).			
4	У дитини наявне «автономне мовлення» (під час гри дитина супроводжує свої дії «власним, незрозумілим для оточення, мовленням»).			
5	В мовленні дитини є прості фрази (наприклад: «тут киця», «дай пити»).			
6	В мовленні дитини є прості речення (наприклад: «киця сидить», «тато спить»).			

78	В мовленні дитини є розгорнуті фрази (наприклад: «тато купив велику машину», «киця п'є молоко з миски», «пташка співає у садку»).			
9	Дитина використовує мімічні засоби з метою встановлення комунікації.			
10	Дитина використовує вказівні жести в значенні «Що це?», «дай мені!»?			
11	Дитина розуміє побутові висловлювання в спонтанній ситуації спілкування?			
12	Дитина розуміє висловлювання поза ситуацією спілкування?			
13	Дитина розуміє зміст малюнку («хто?», «що?», «де?», «що робить?» тощо).			
14	Дитина добре орієнтується в назвах своїх іграшок, свійських тварин, овочів та фруктів, навколишніх предметів (якими користується у побуті).			
15	Дитина добре орієнтується в назвах дій з предметами (імітує запропоновані дії, наприклад: показує за запитом, використовуючи фігурку тварини, як вона «йде», «стоїть», «лежить» тощо; під час гри з дитячим посудом імітує дії «мішай», «наливай», «годуй» тощо).			
16	Дитина орієнтується в поняттях «великий» – «маленький» (наприклад: показує правильно маленького та великого ведмедика).			
17	Дитина розуміє «однину» та «множину» (наприклад: показує де «цукерка», а де «цукерки»).			
18	Дитина орієнтується в основних кольорах: «жовтий», «червоний», «синій», «зелений» (наприклад: якщо ви запропонуєте дитині дві			

	однакові іграшки різного кольору та попросите показати «жовту іграшку», вона зробить правильний вибір).			
19	Дитина використовує предмети за призначенням (наприклад: під час гри, коли бере в руки гребінець, імітує розчісування волосся; коли бере в руки іграшкову ложку, імітує годування ляльки / ведмедика тощо).			
20	Дитина реагує на «дозволи» та «заборони» (можна / не можна).			
21	Мовлення дорослих є засобом регуляції поведінки дитини (наприклад: «стій поряд, там їде машина»).			
22	Дитина може іноді заподіяти собі шкоди, наприклад: б'є себе по голові, кусає руку, щипає тощо.			
23	Дитина легко зосереджується на обличчі дорослого в ситуаціях спілкування.			
24	Дитина легко вступає в контакт з дорослим.			
25	Дитина швидко встановлює контакт з іншими дітьми.			
26	Дитина віддає перевагу грі з однолітками.			
27	Дитина віддає перевагу грі з дітьми, молодшими за віком.			
28	Дитина віддає перевагу грі з дітьми, старшими за віком.			
29	Дитина вміє організувати інших дітей для спільної гри, бере на себе тільки провідні ролі.			
30	Дитина однаково добре виконує в грі як провідні, лідерські, так і другорядні ролі.			
31	Дитина в спільній ігровій діяльності бере на себе другорядні ролі.			
32	Дитина вміє дружити і без конфліктів грати з іншими дітьми.			

33	Дитина часто конфліктує з іншими дітьми.			
34	Дитина охоче ділиться іграшками з іншими дітьми.			
35	Дитина співчуває іншому, коли той чимось засмучений, намагається його втішити, допомогти.			
36	Дитина часто скаржиться дорослим.			
37	Дитина образлива.			
38	Дитина звертається по допомогу до дорослого у разі потреби.			
39	Дитина використовує слово «привіт» / його замітник / жест привітання в ситуаціях привітання.			
40	Дитина використовує слово «бувай» / його замітник / жест прощання у відповідних ситуаціях.			
41	Дитина використовує слово «дякую» у відповідних ситуаціях.			
42	Дитина утримує увагу під час спільної діяльності з дорослим.			
43	Дитина приймає допомогу дорослого.			

Супровідний наочний матеріал для обстеження комунікативно-поведінкової складової комунікативно-мовленнєвого розвитку  
(завдання «Сюжетні картинки»)



Сюжетна картинка

«Діти грають на дитячому майданчику»

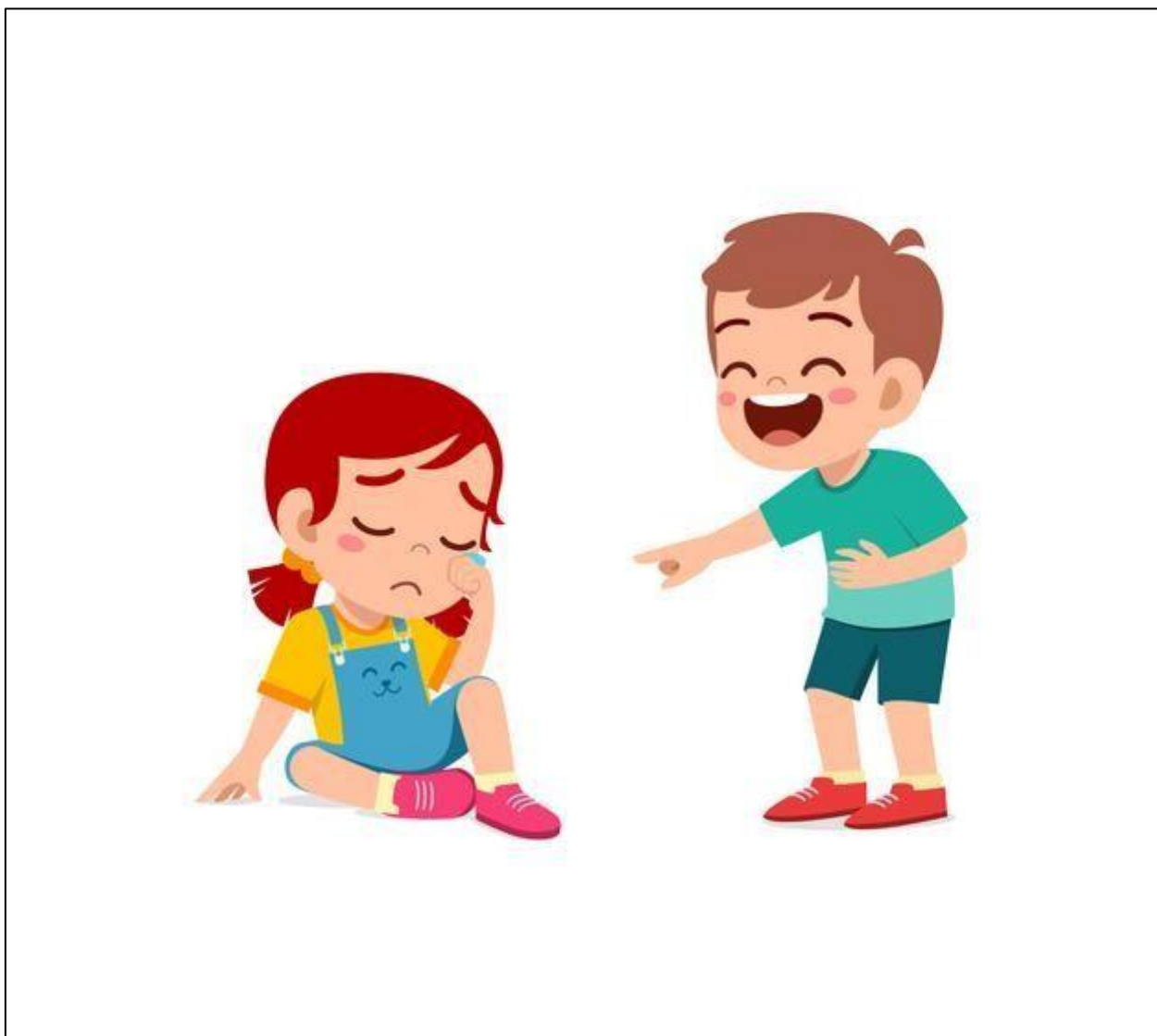


Сюжетна картинка

«Дівчинка допомагає мамі мити посуд»

Продовження

Додатка Б



Сюжетна картинка

*«Хлопчик ображає дівчинку»*





Сюжетна картинка

*«Хлопчик жаліє дівчинку»*

Наочний матеріал для обстеження дихання



Наочний матеріал для завдання «Метелики»

Наочний матеріал для обстеження розуміння зверненого мовлення



Картинка із зображенням дії «малює».

Продовження

Додатка Г



Картинка із зображенням дії «іде».



Картинка із зображенням дії «грає».



Картинка із зображенням дії «їсть».



Картинка із зображенням дії «читає».



Картинка із зображенням дії «прибирає».

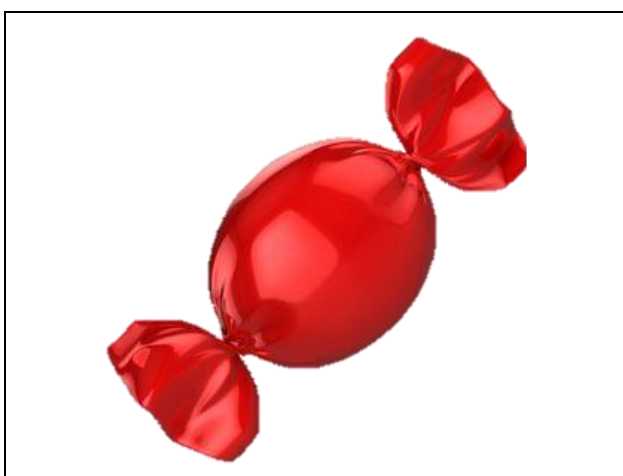
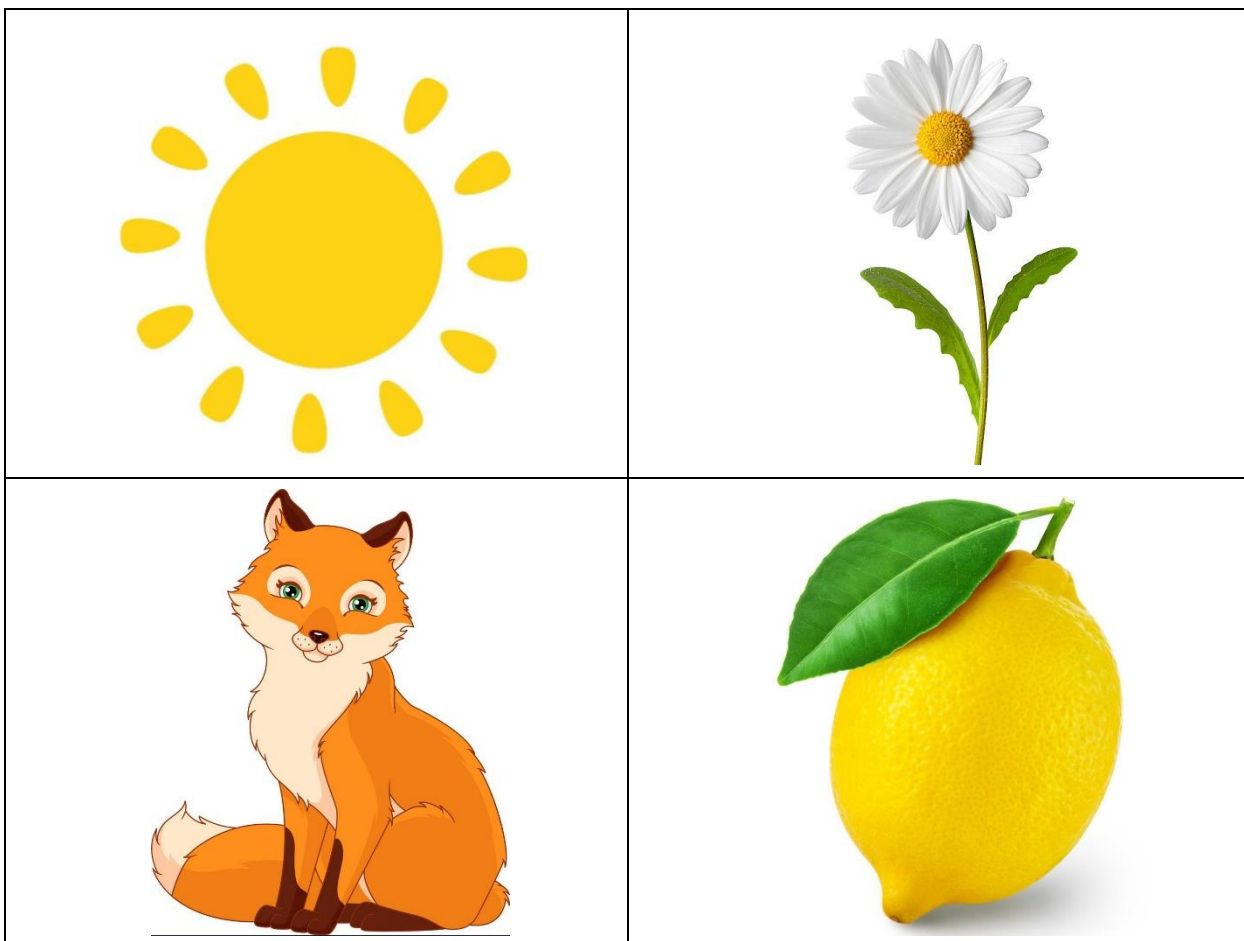




Картинка із зображенням дії «миє».

Картинки для вивчення стану прикметникового словника

(завдання «Який, яка, яке»)



Картинки для вивчення стану дієслівного словника  
(завдання «Що робить?»)



Картинки для дослідження узгодження дієслів з іменниками

однини та множини

(завдання «Заняття дітей»)



Картинки для дослідження вміння будувати просте речення  
(завдання «Сюжетні картинки»)



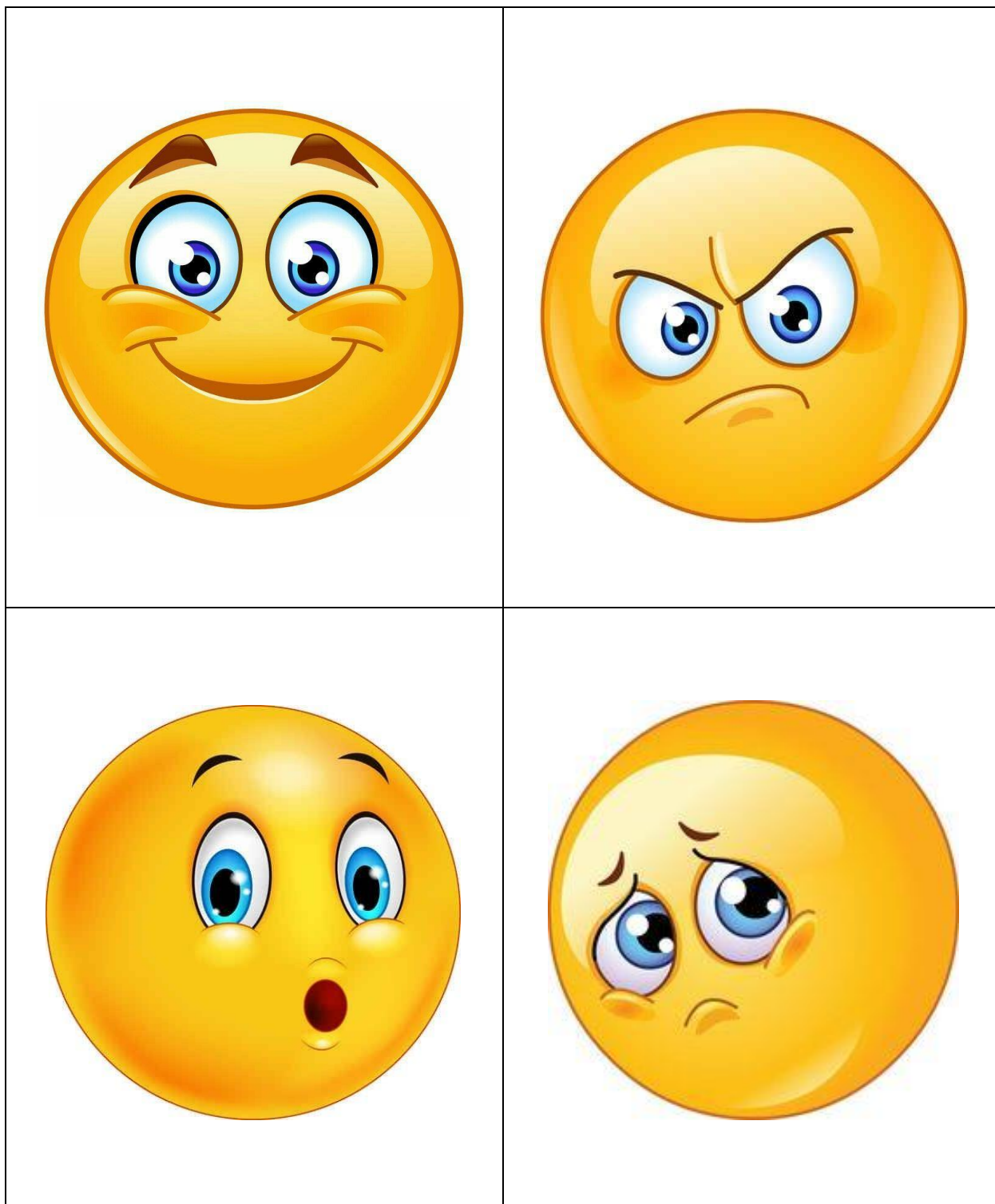
Картинки для дослідження стану сформованості зв'язного мовлення  
(завдання «На прогулянці»)



Сюжетна картинка «Прогулянка»

Наочність для дослідження здатності розпізнавання стану іншої людини

(за методикою «Маски»)



Наочність для дослідження здатності розуміти стан однолітка  
(за методикою «Розуміння дитиною стану однолітка»)

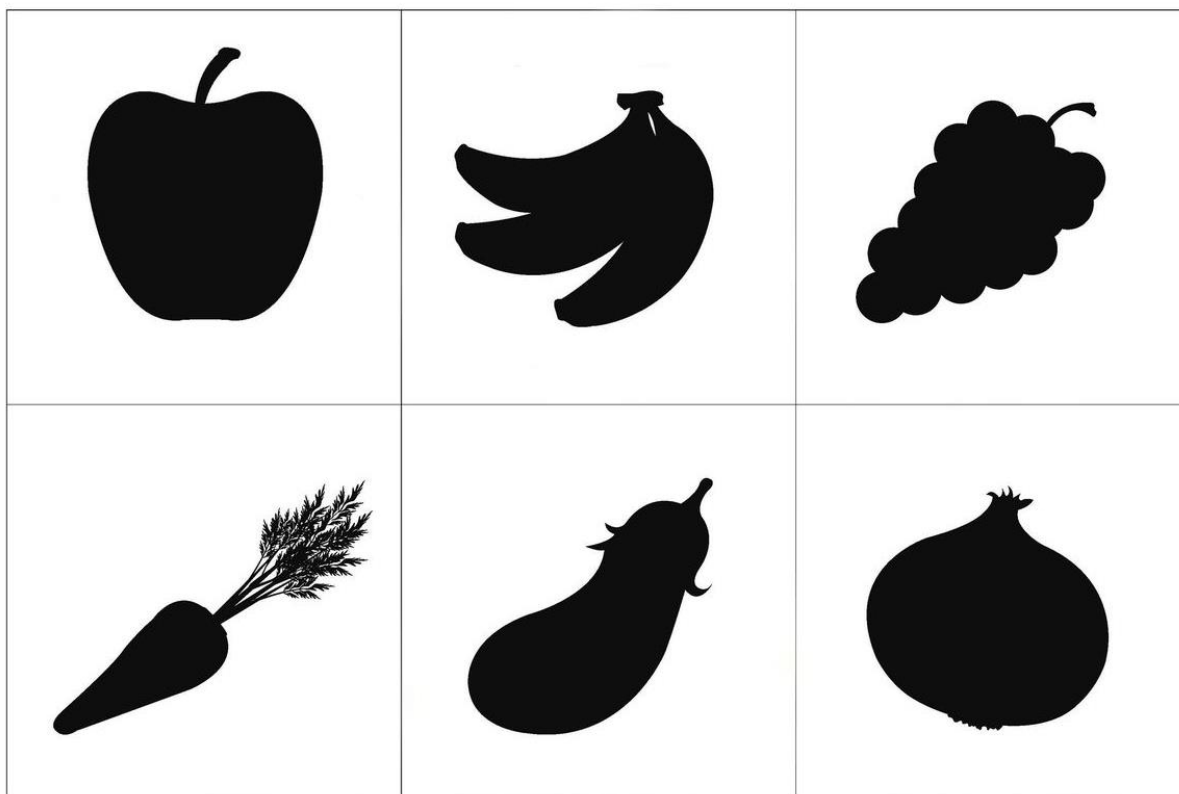
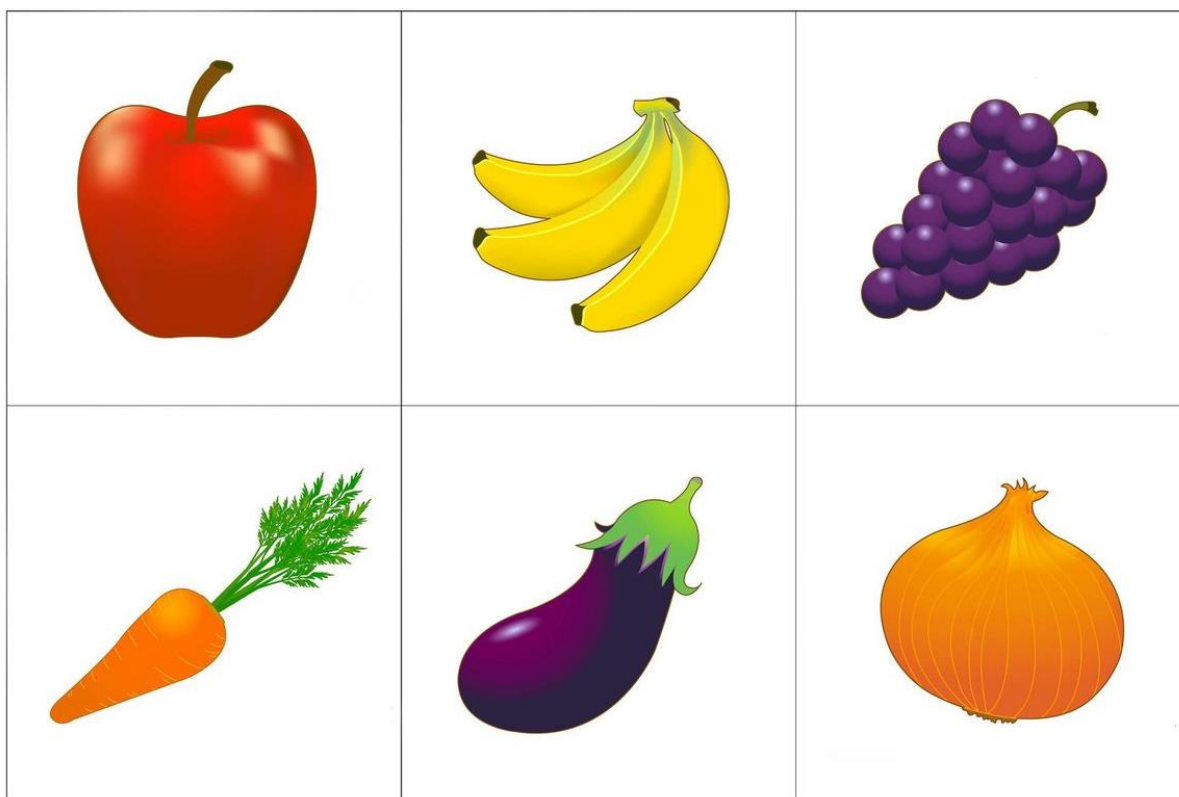




Наочність для дослідження розуміння моделей  
позитивної та небажаної поведінки  
(Завдання «Добре-погано»)

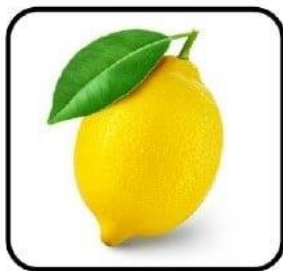
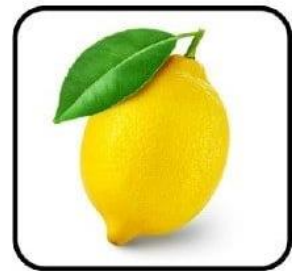
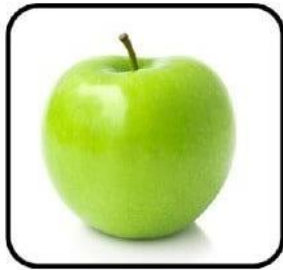
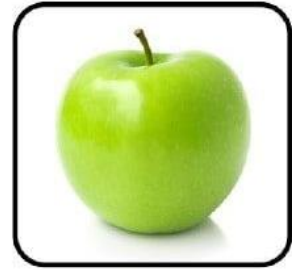


## Наочні матеріали для розвитку зорового гнозису



Продовження

Додатка П

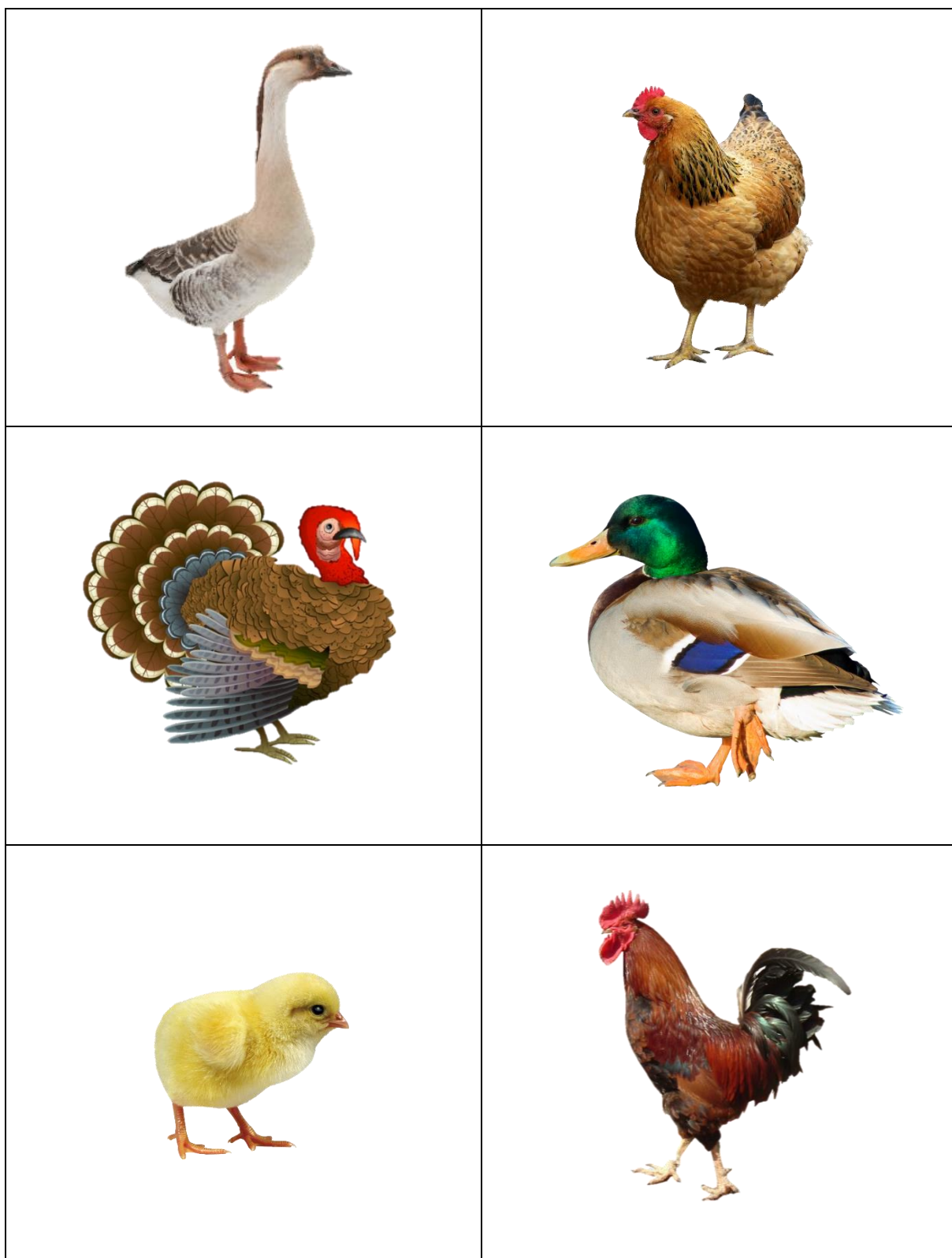


Продовження

Додатка П



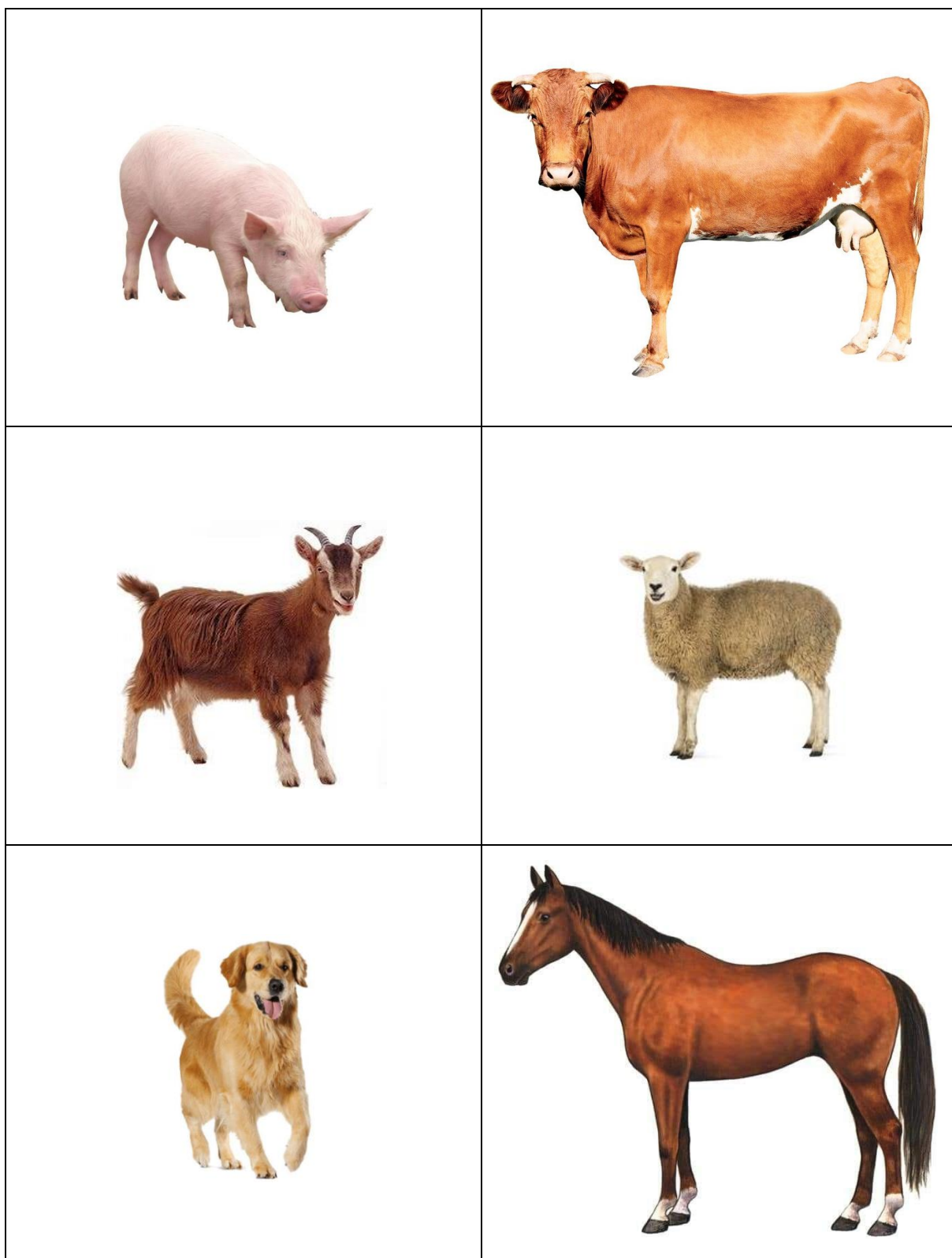
## Наочні матеріали для розвитку слухового гнозису



*Розрізнення голосів свійських птахів*

Продовження

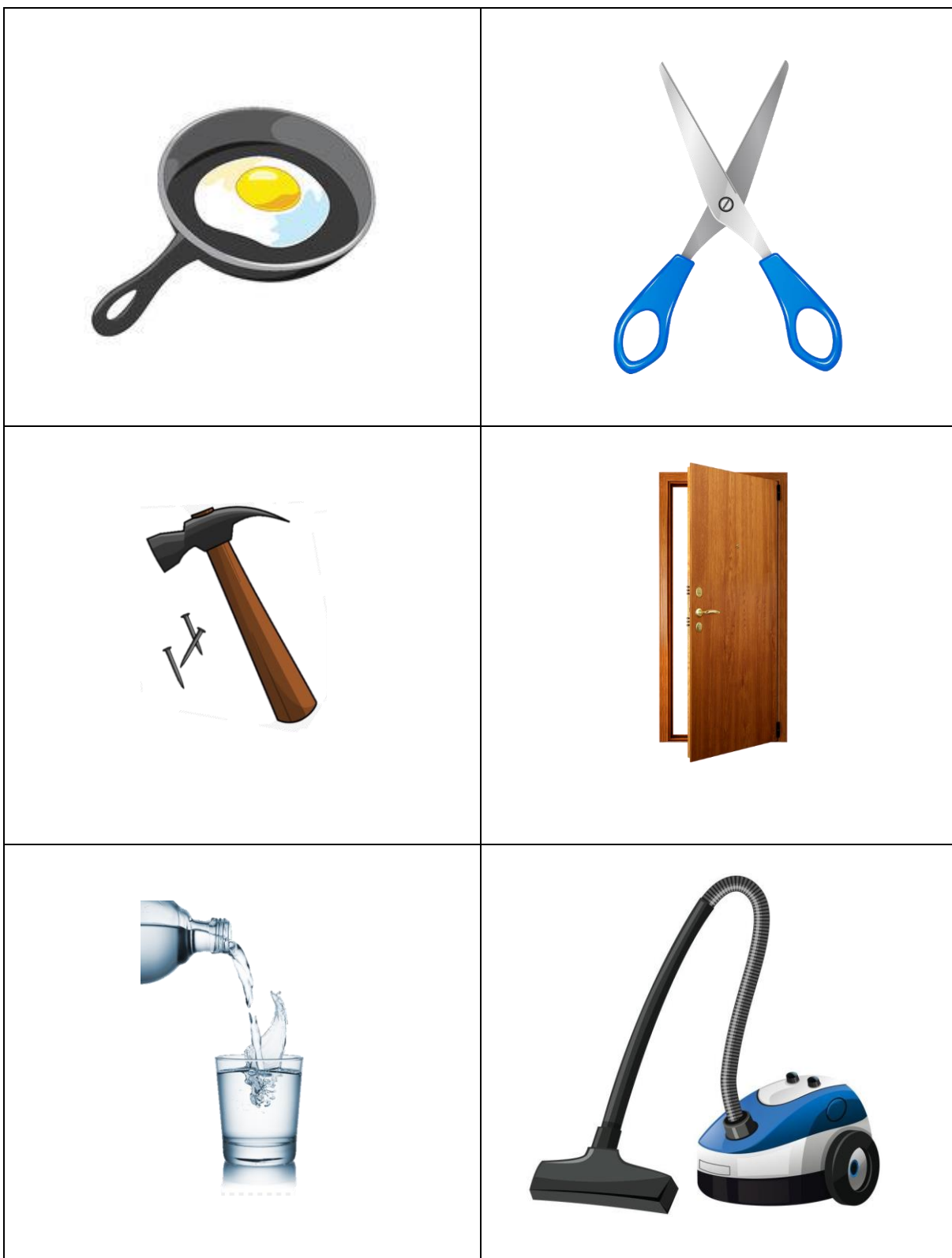
Додатку Р



*Розрізнення голосів свійських тварин*

Продовження

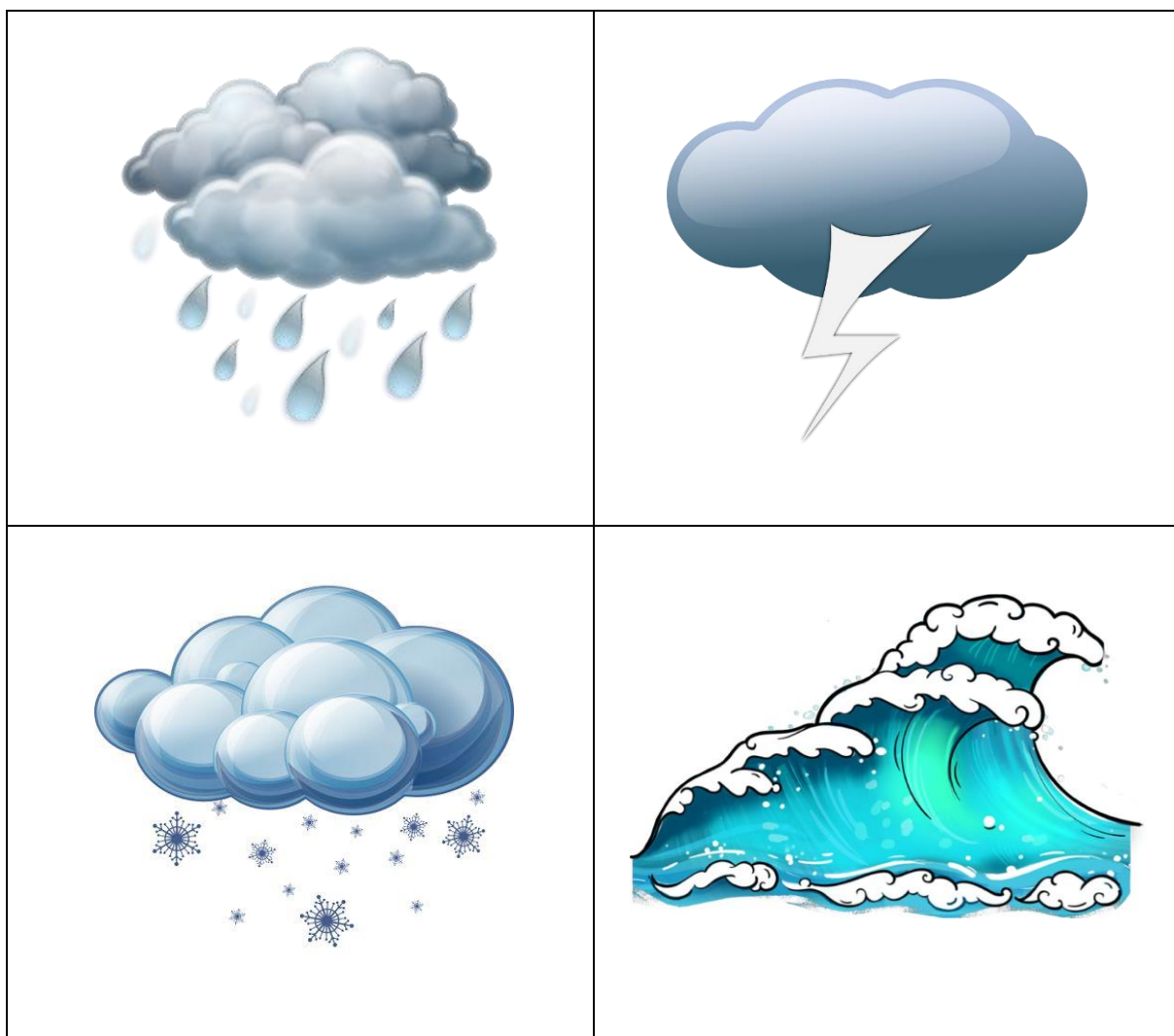
Додатку Р



*Розрізнення побутових шумів*

Продовження

Додатку Р

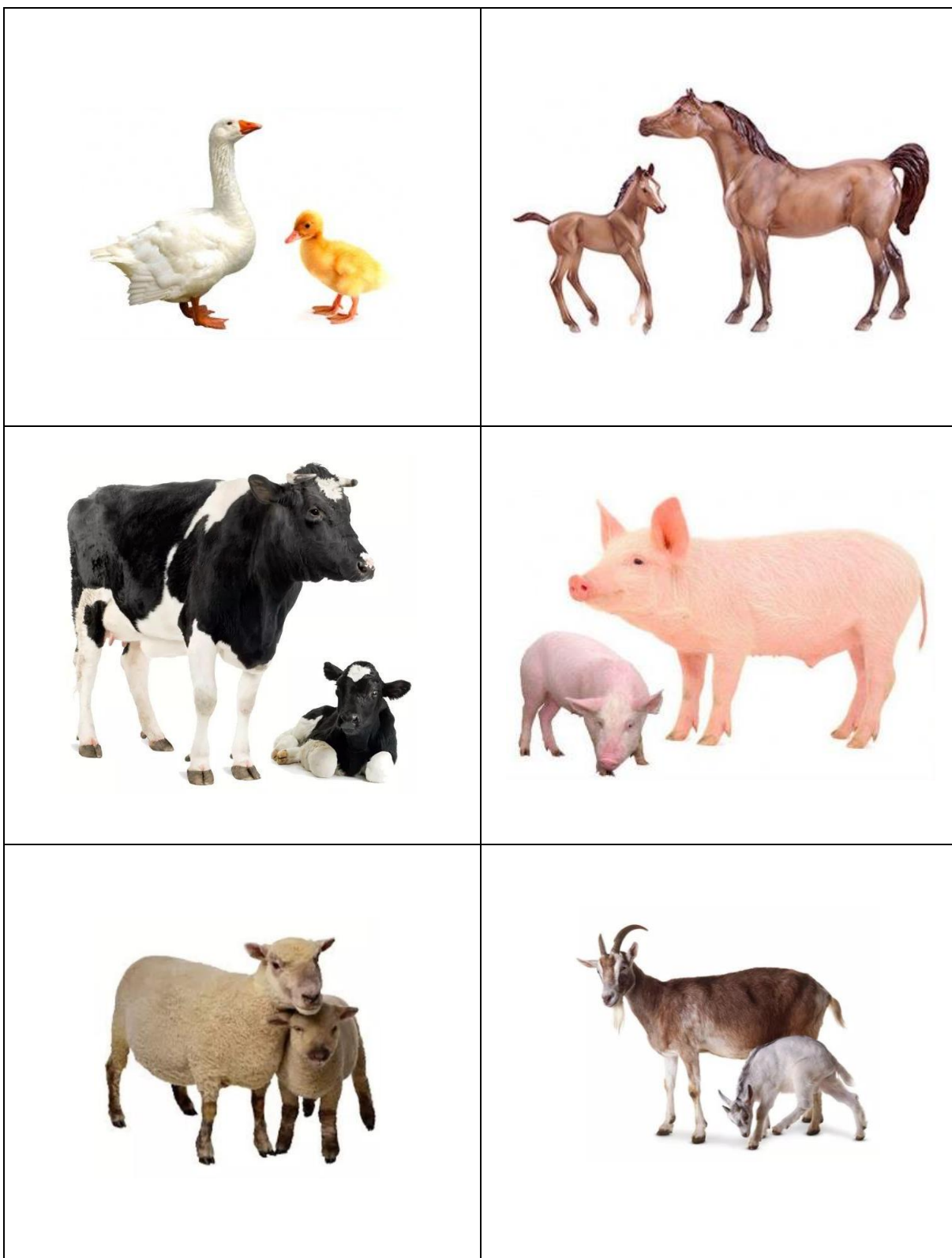


*Сприйняття і розрізнення звуків природи*



Продовження


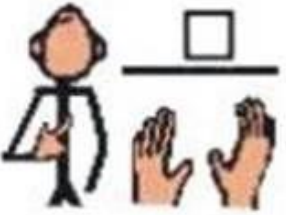
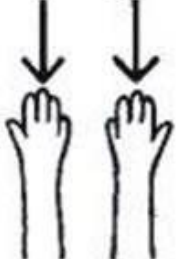




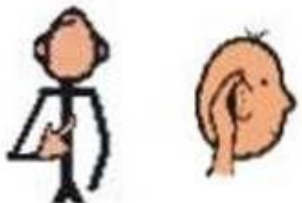
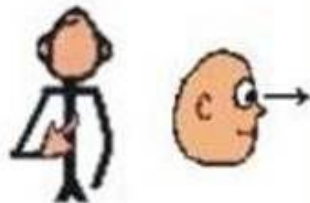


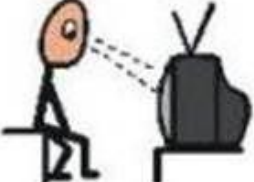
Додатку Р


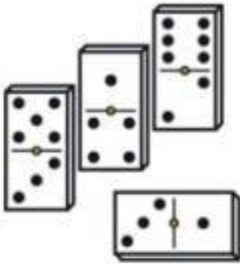
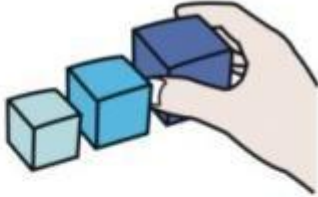











## Приклади карток PECS

 <p>КУБИКИ</p>	 <p>ПУЛЬТ</p>	 <p>ТАТО</p>
 <p>МАМА</p>	 <p>ВОДА</p>	 <p>ДИВИТСЯ ТЕЛЕВІЗОР</p>
 <p>Я (У МЕНЕ)</p>	 <p>ХОЧУ</p>	 <p>МОРОЗИВО</p>
 <p>Я</p>	 <p>НЕ ЛЮБЛЮ</p>	 <p>Є</p>


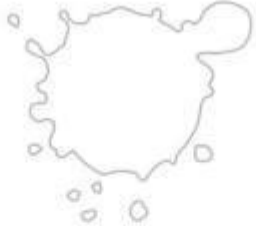










 <p>РОБОТ</p>	 <p>ДЗИґА</p>	 <p>КОНИК</p>
 <p>КАЛЕЙДОСКОП</p>	 <p>ЛЯЛЬКА</p>	 <p>ПИСТОЛЕТ</p>
 <p>КУБИКИ</p>	 <p>ВЕДМЕДИК</p>	 <p>МАШИНКА</p>
 <p>М'ЯЧИК</p>	 <p>КЕГЛІ</p>	 <p>БУЛЬБАШКИ</p>

<p>я</p> 	<p>я ХОЧУ</p> 	<p>ХОЧУ</p> 
<p>ХОЧУ</p> 	<p>ХОЧУ</p> 	<p>СПАТИ</p> 
<p>ЧИТАТИ</p> 	<p>я ЧУЮ</p> 	<p>я БАЧУ</p> 
<p>СИДІТИ</p> 	<p>ЙТИ</p> 	<p>ДИВИТИСЯ ТЕЛЕВІЗОР</p> 

 <p>ЛОТО</p>	 <p>ДОМІНО</p>	 <p>ЛОТО</p>
 <p>ВІДІРВИ</p>	 <p>ПОГОДА</p>	 <p>МОЛОДЕЦЬ</p>
 <p>ДЕ ЖИВЕ?</p>	 <p>КУДИ?</p>	 <p>ДЕ?</p>
 <p>ДОПОМОЖИ</p>	 <p>ПОРАХУЙ</p>	 <p>СКІЛЬКИ?</p>











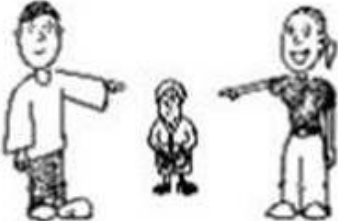
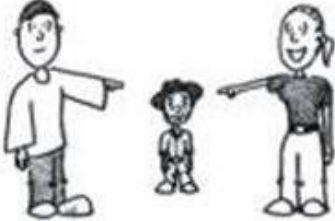
Продовження

Додатка С

 ЧЕРВОНИЙ	 БІЛИЙ	 ЗЕЛЕНИЙ
 БЛАКИТНИЙ	 СИНІЙ	 СІРИЙ
 ЧОРНИЙ	 ПОМАРАНЧЕВИЙ	 ЖОВТИЙ
 КОРИЧНЕВИЙ	 РОЖЕВИЙ	 ФІОЛЕТОВИЙ

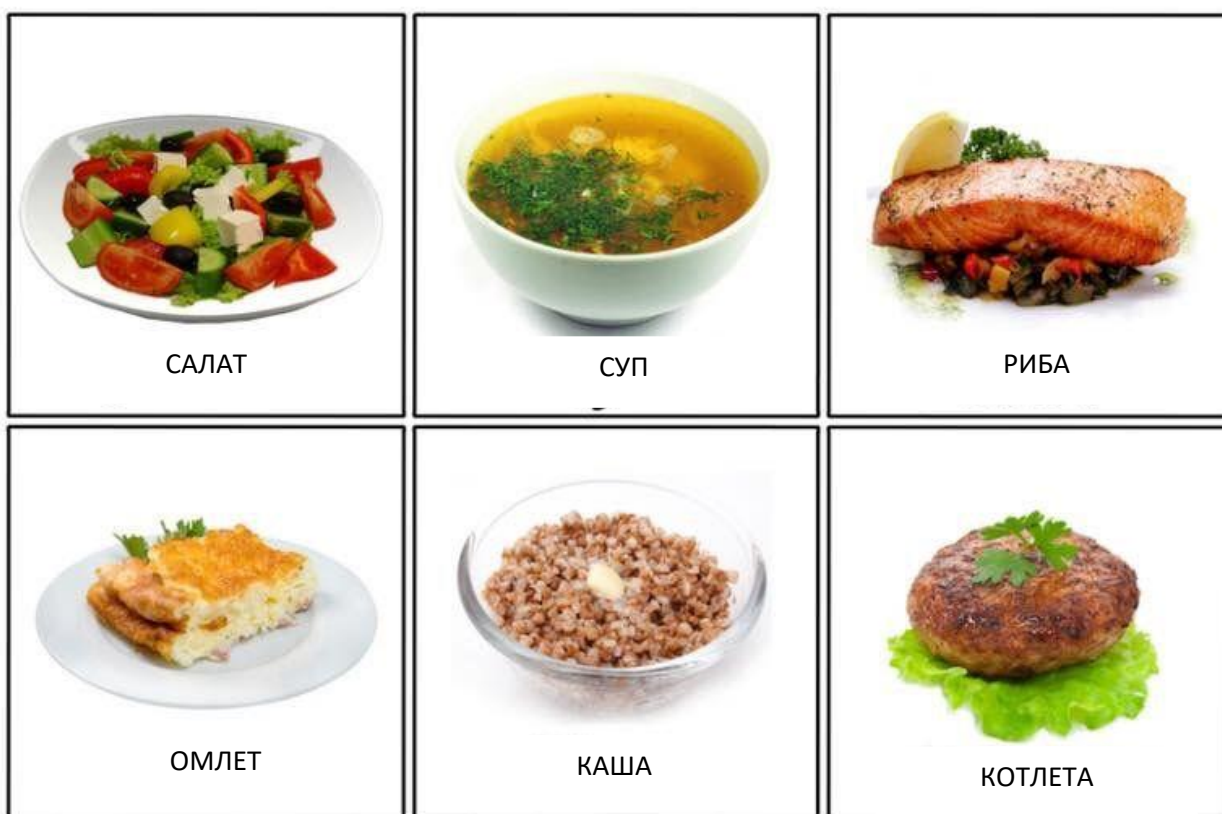
## Продовження

## Додатка С




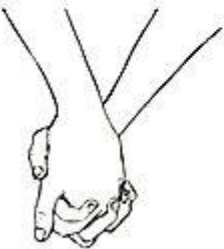
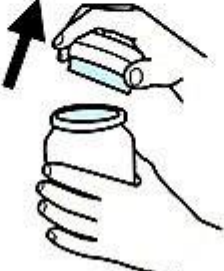
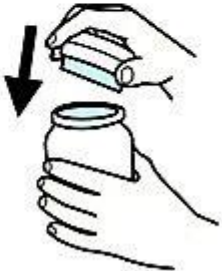

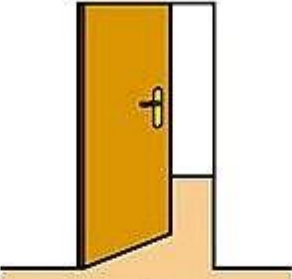



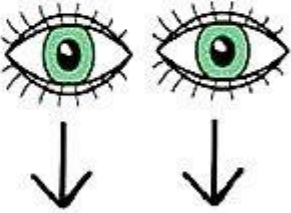
<p>Я</p> 	<p>ВІН</p> 	<p>ВОНА</p> 
<p>ТИ</p> 	<p>ВОНИ</p> 	<p>ВОНО</p> 
<p>МИ</p> 	<p>ВИ</p> 	<p>ВОНИ</p> 
<p>Я</p> 	<p>ВОНА</p> 	<p>ВІН</p> 

Продовження

Додатка С





 <p>ДУТИ</p>	 <p>СИДІТИ</p>	 <p>БІГТИ</p>
 <p>ТРИМАТИСЯ ЗА РУКИ</p>	 <p>ВІДКРИЙ</p>	 <p>ЗАКРИЙ</p>
 <p>ЧЕКАЙ</p>	 <p>ПІТИ</p>	 <p>Я ВТОМИВСЯ</p>
 <p>НЕ ЗНАЮ</p>	 <p>СЛУХАЙ</p>	 <p>ДИВИСЬ</p>

## Приклад гри для розвитку артикуляційного праксису



Гра «День народження у ведмедика»

## Наочні матеріали для розвитку дихання



## Гра «Злива»



## Гра «Літачки»

Продовження

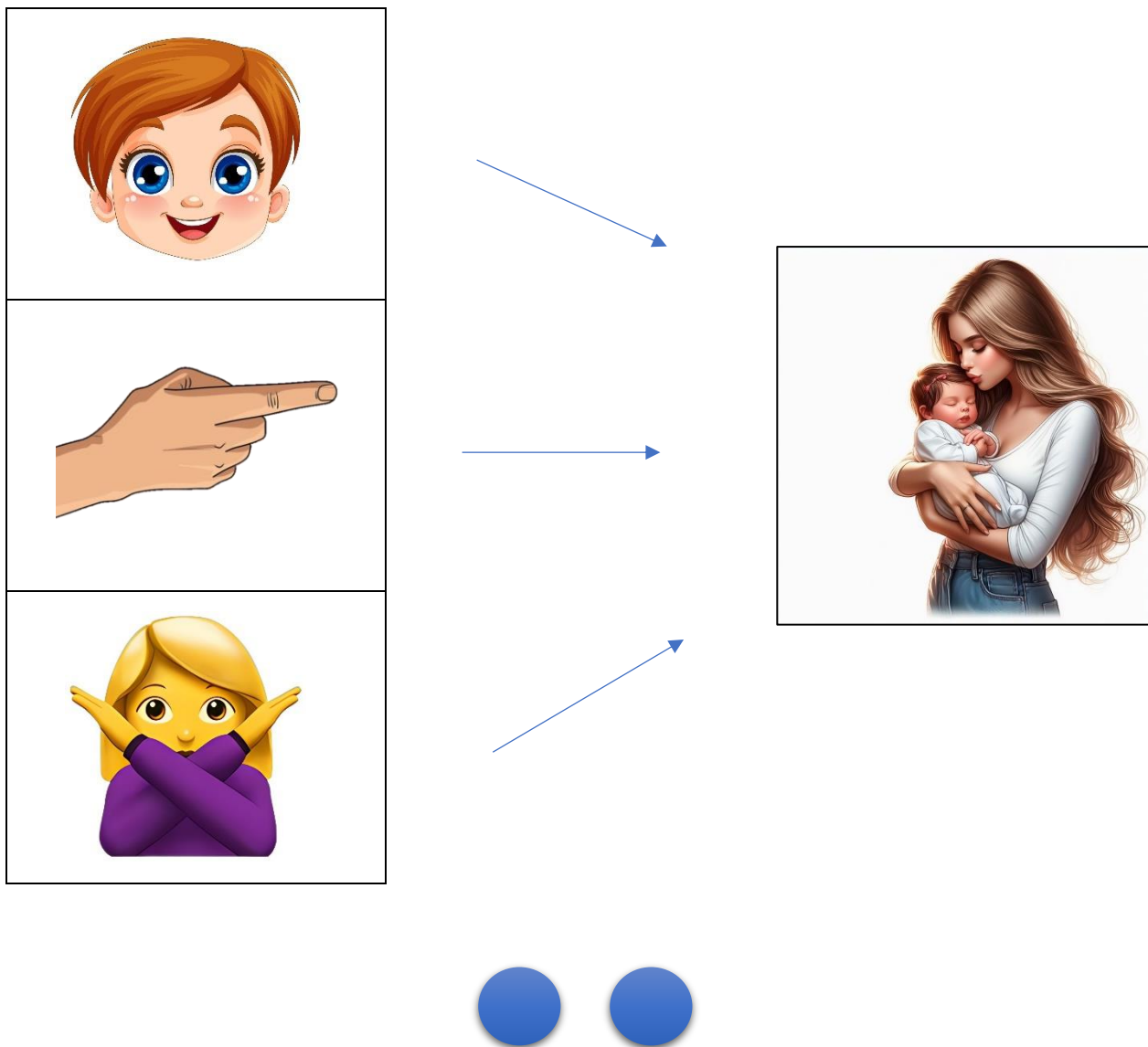
Додаток Ф



Гра «Бджілки»

## Посібник «Розумні кнопки»

1 тип слів

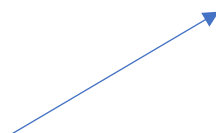
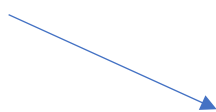
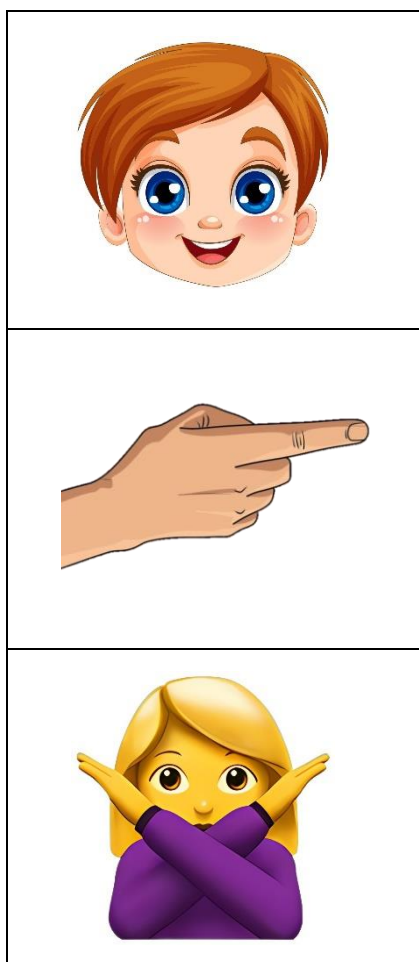


*«Це» – мама, «бачу» – маму, «немає» – мамі.*

Продовження

Додатку X

1 тип слів

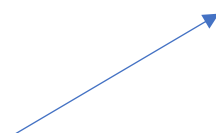
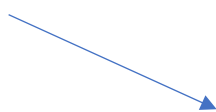
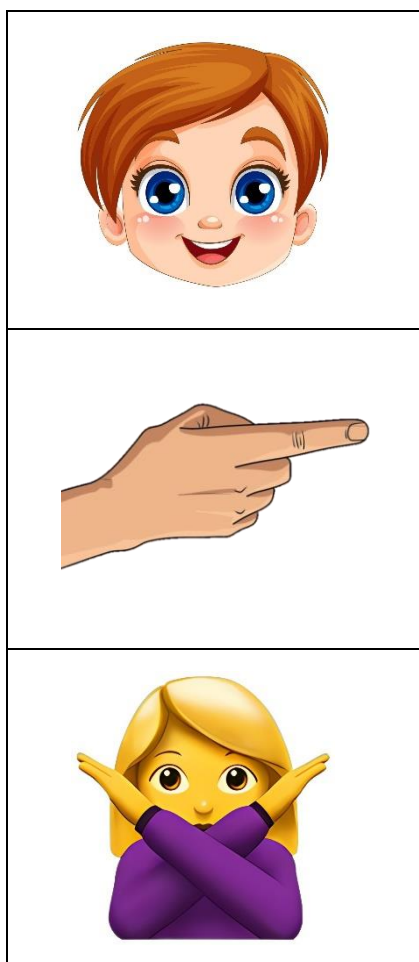


«Це» – ляля, «бачу» – лялю, «немає» – лялі.

Продовження

Додатку X

1 тип слів

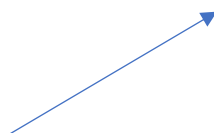
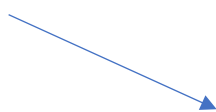
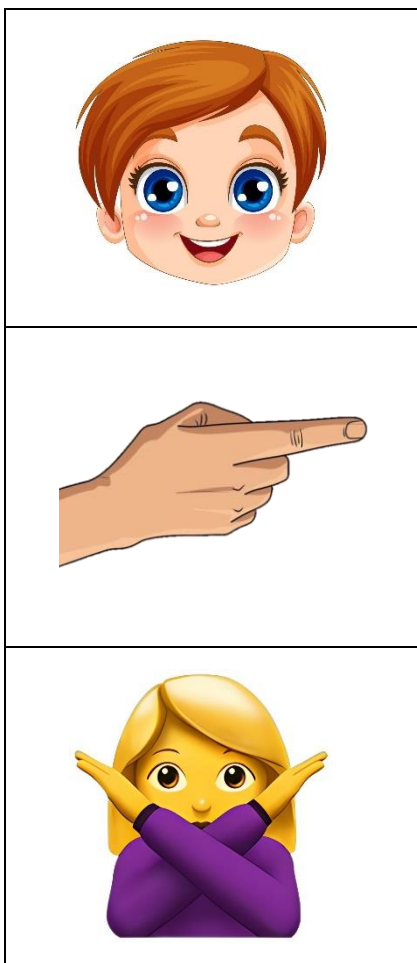


«Це» – баба, «бачу» – бабу, «немає» – баби.

Продовження

Додатку X

1 тип слів



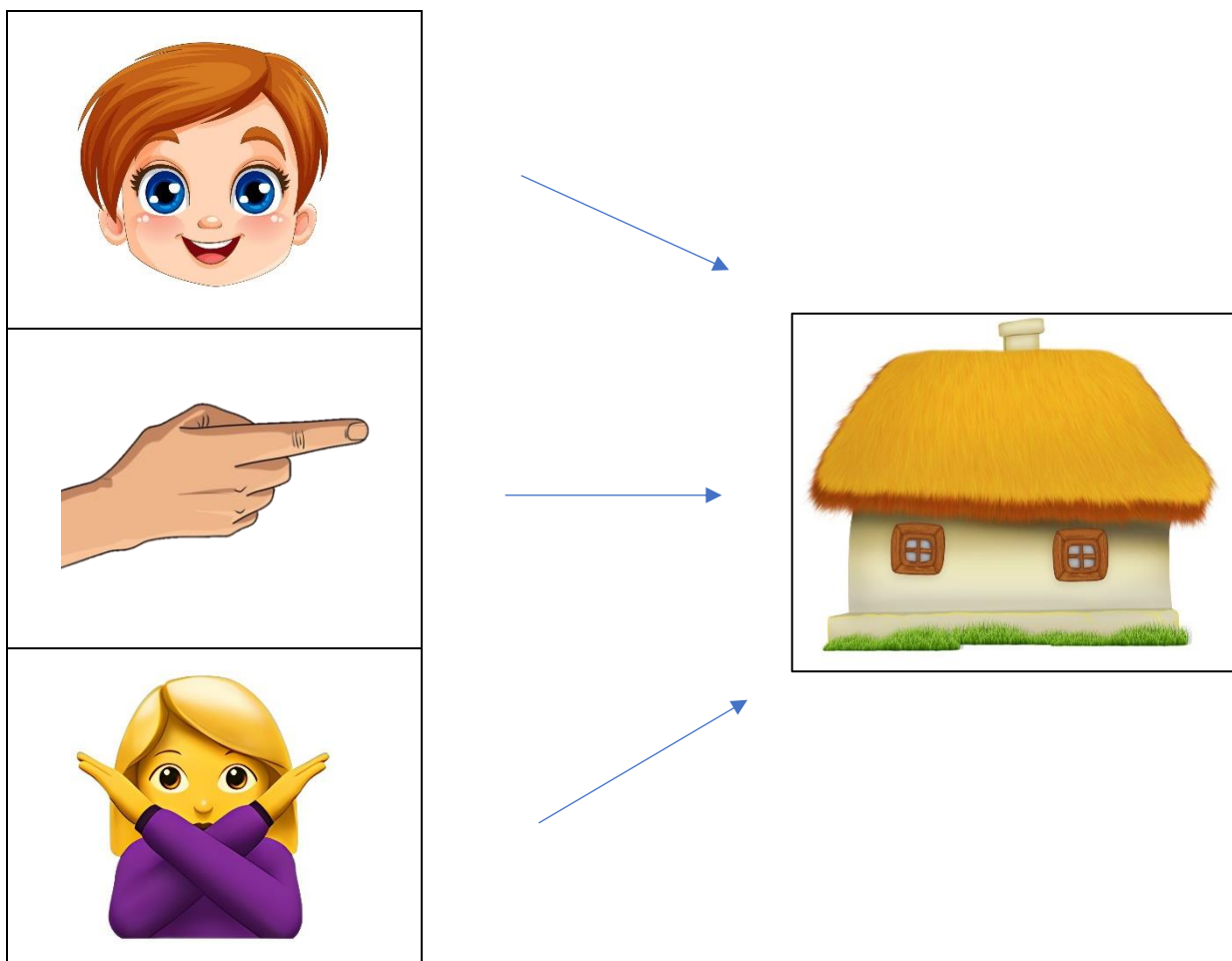
«Це» – мило, «бачу» – мило, «немає» – мила.



Продовження

Додатку Х

1 тип слів

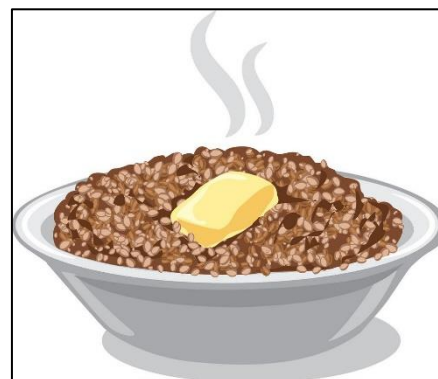
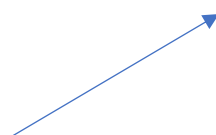
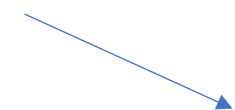
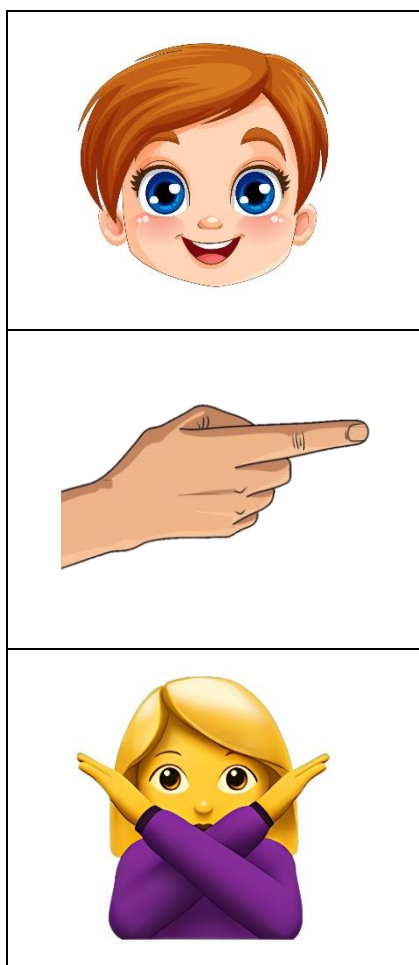


«Це» – хата, «бачу» – хату, «немає» – хати.

Продовження

Додатку X

1 тип слів

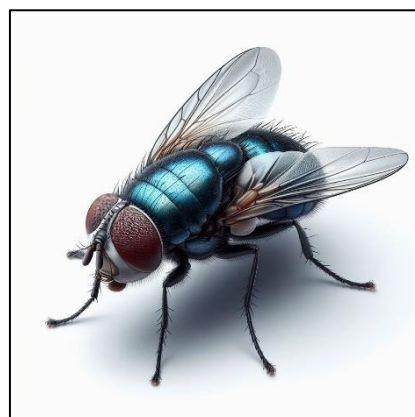
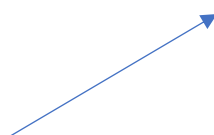
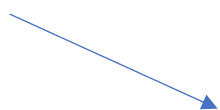
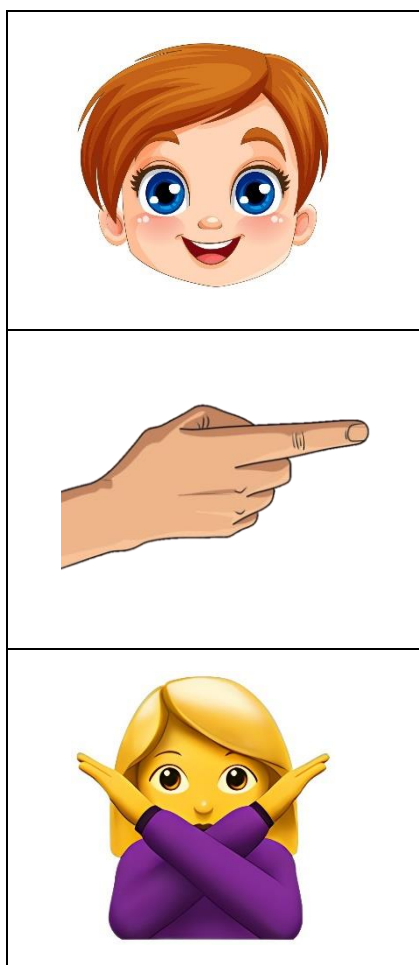


«Це» – каша, «бачу» – кашу, «немає» – каші.

Продовження

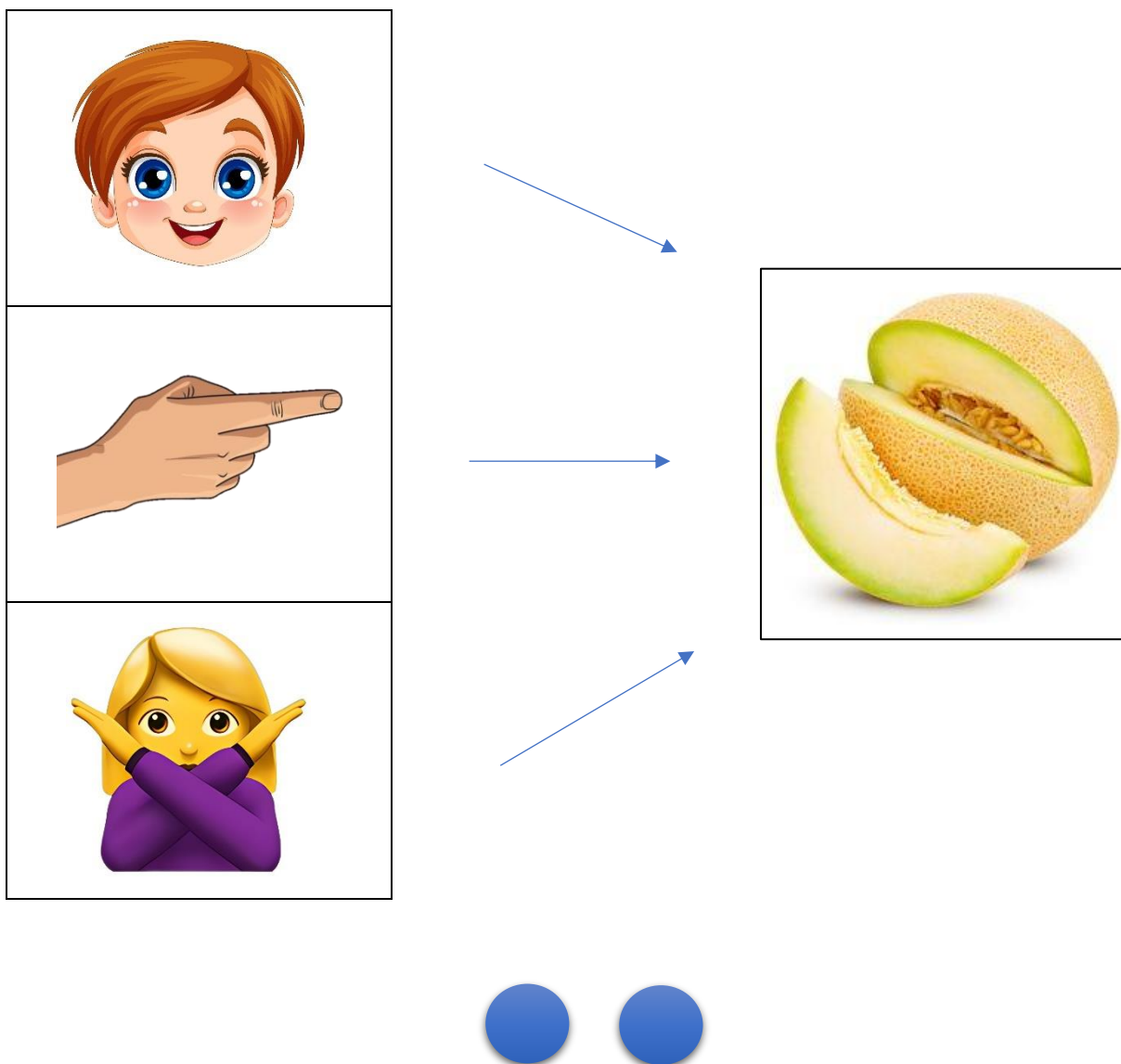
Додатку X

1 тип слів



*«Це» – муха, «бачу» – муху, «немає» – мухи.*

1 тип слів

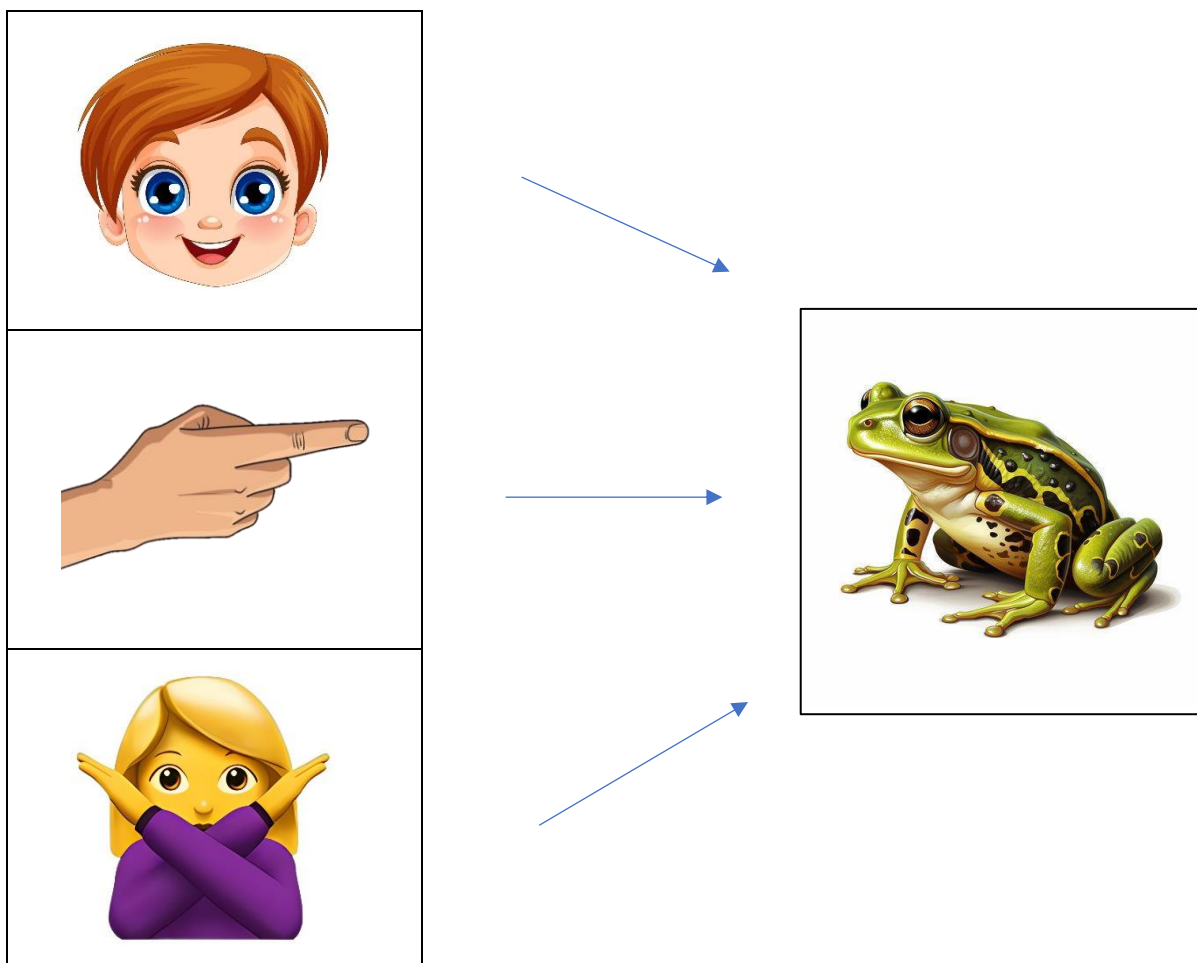


«Це» – диня, «бачу» – диню, «немає» – дині.

Продовження

Додатку X

1 тип слів

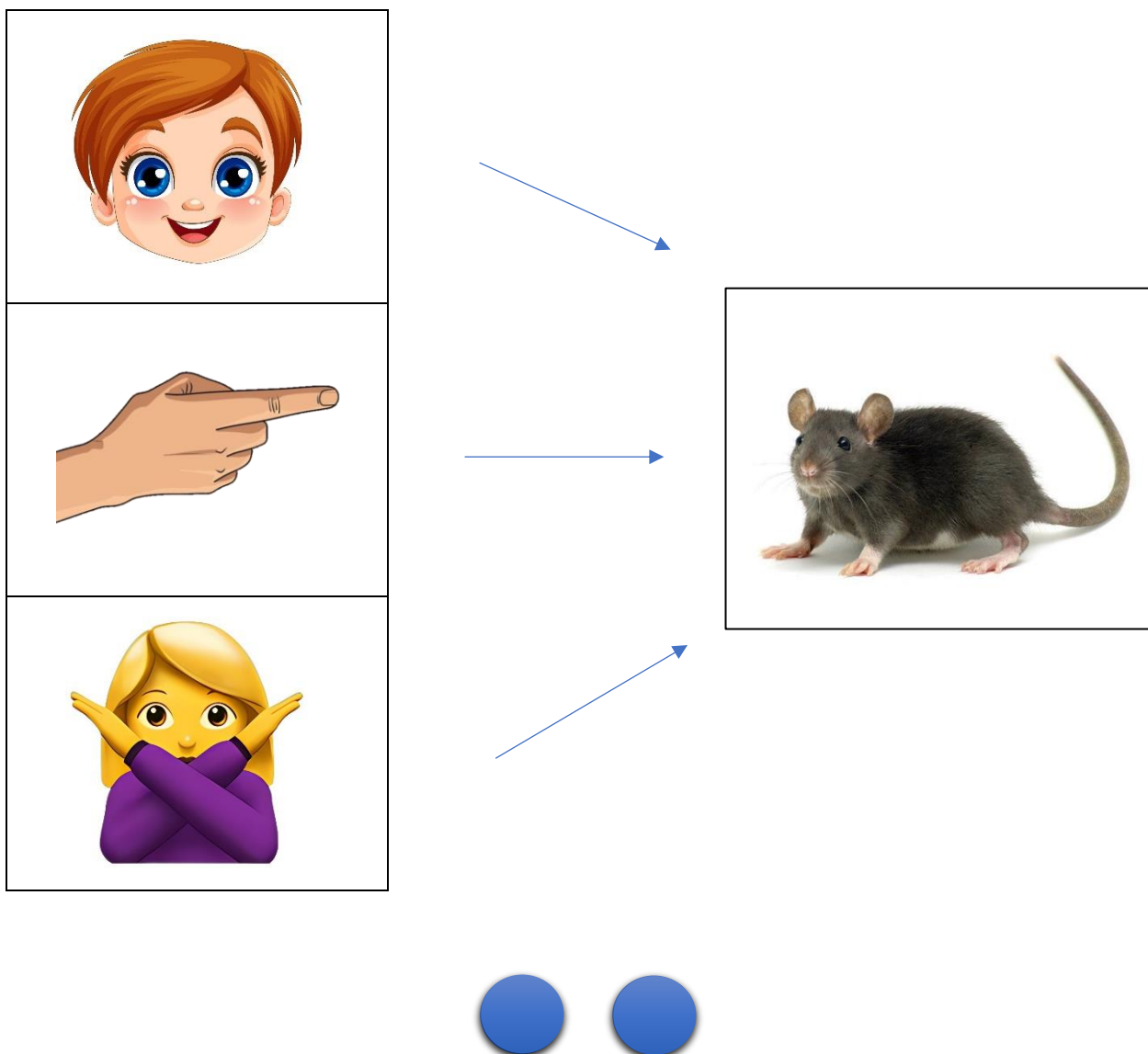


«Це» – жаба, «бачу» – жабу, «немає» – жаби.

Продовження

Додатку X

1 тип слів

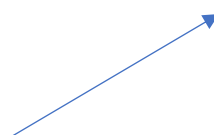
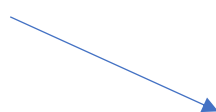
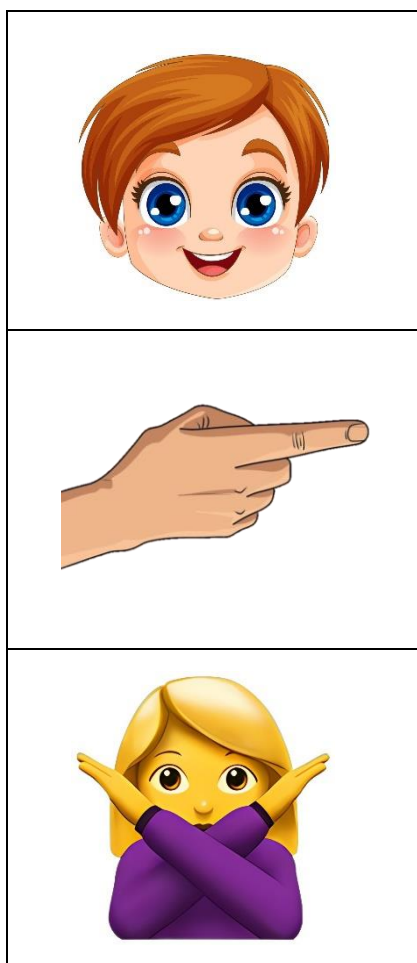


«Це» – миша, «бачу» – мишу, «немає» – миші.

Продовження

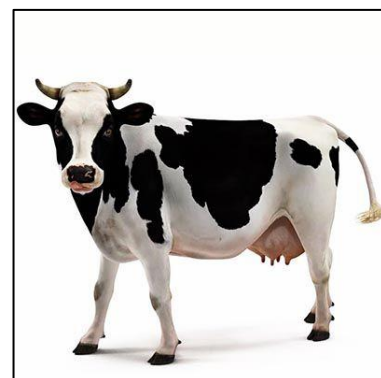
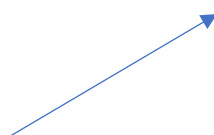
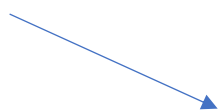
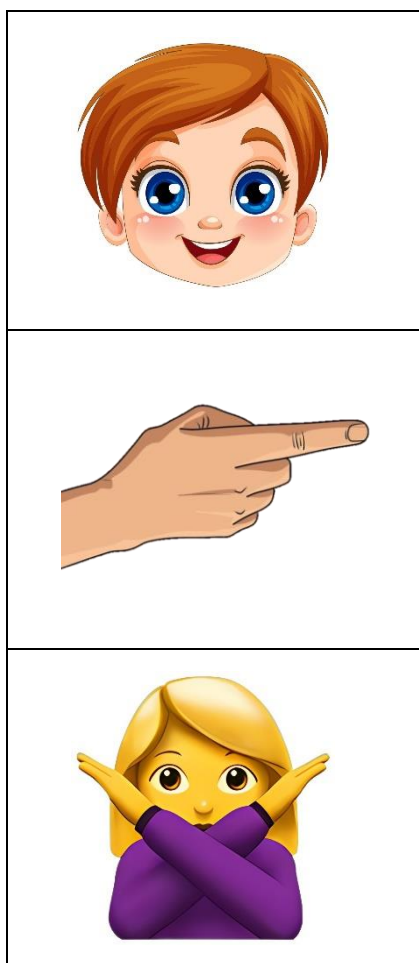
Додатку X

2 тип слів



*«Це» – машина, «бачу» – машину, «немає» – машини.*

2 тип слів



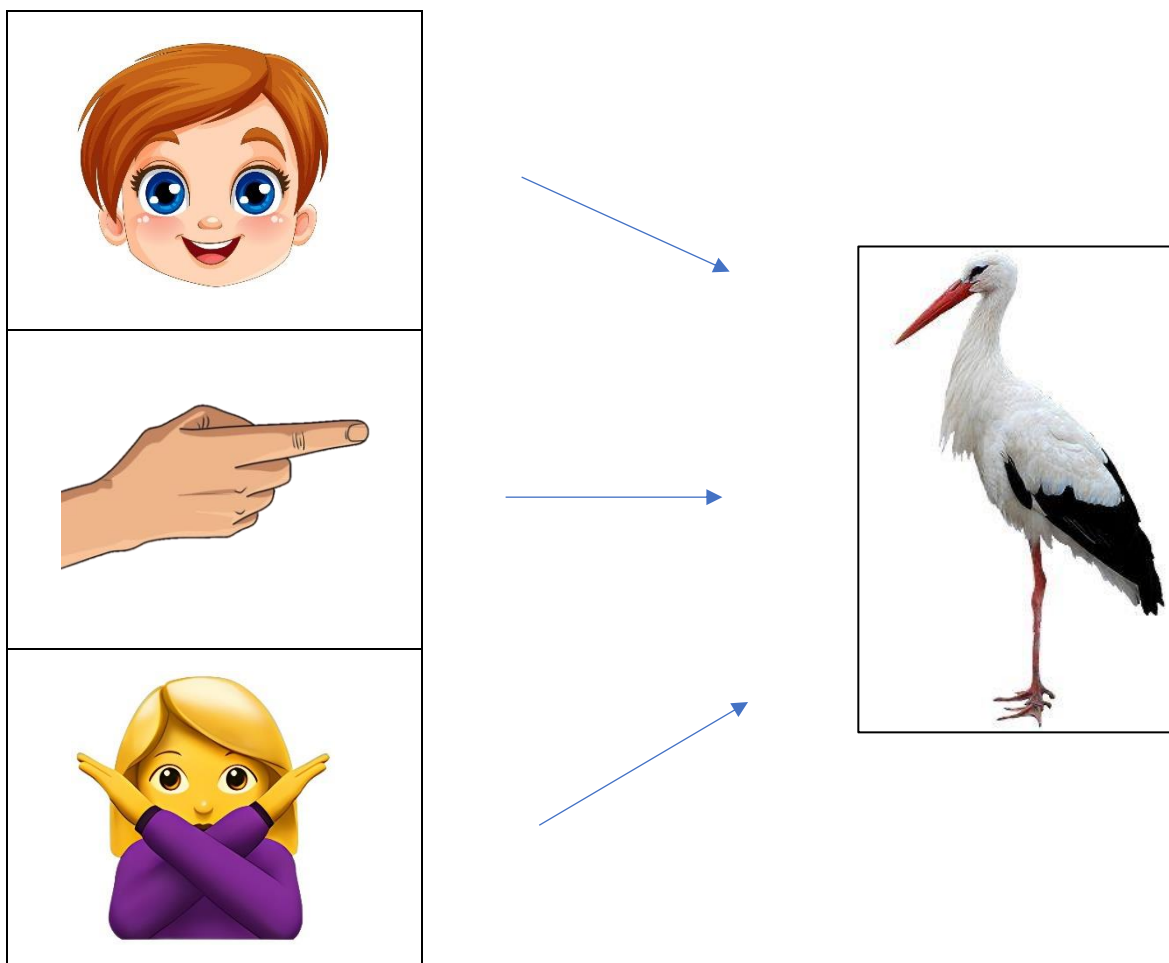
«Це» – корова, «бачу» – корову, «немає» – корови.



Продовження

Додатку X

2 тип слів

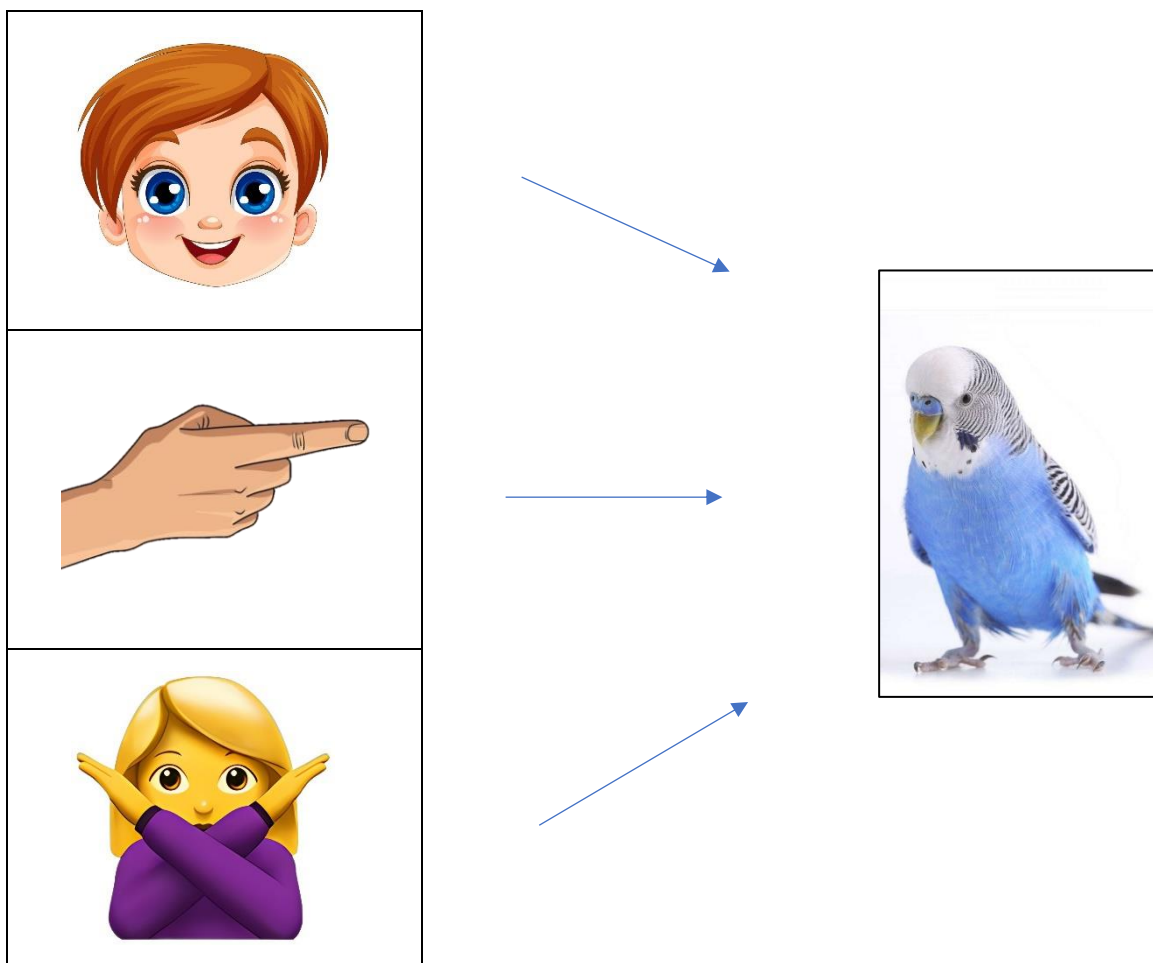


«Це» – лелека, «бачу» – лелеку, «немає» – лелеки.

Продовження

Додатку X

2 тип слів

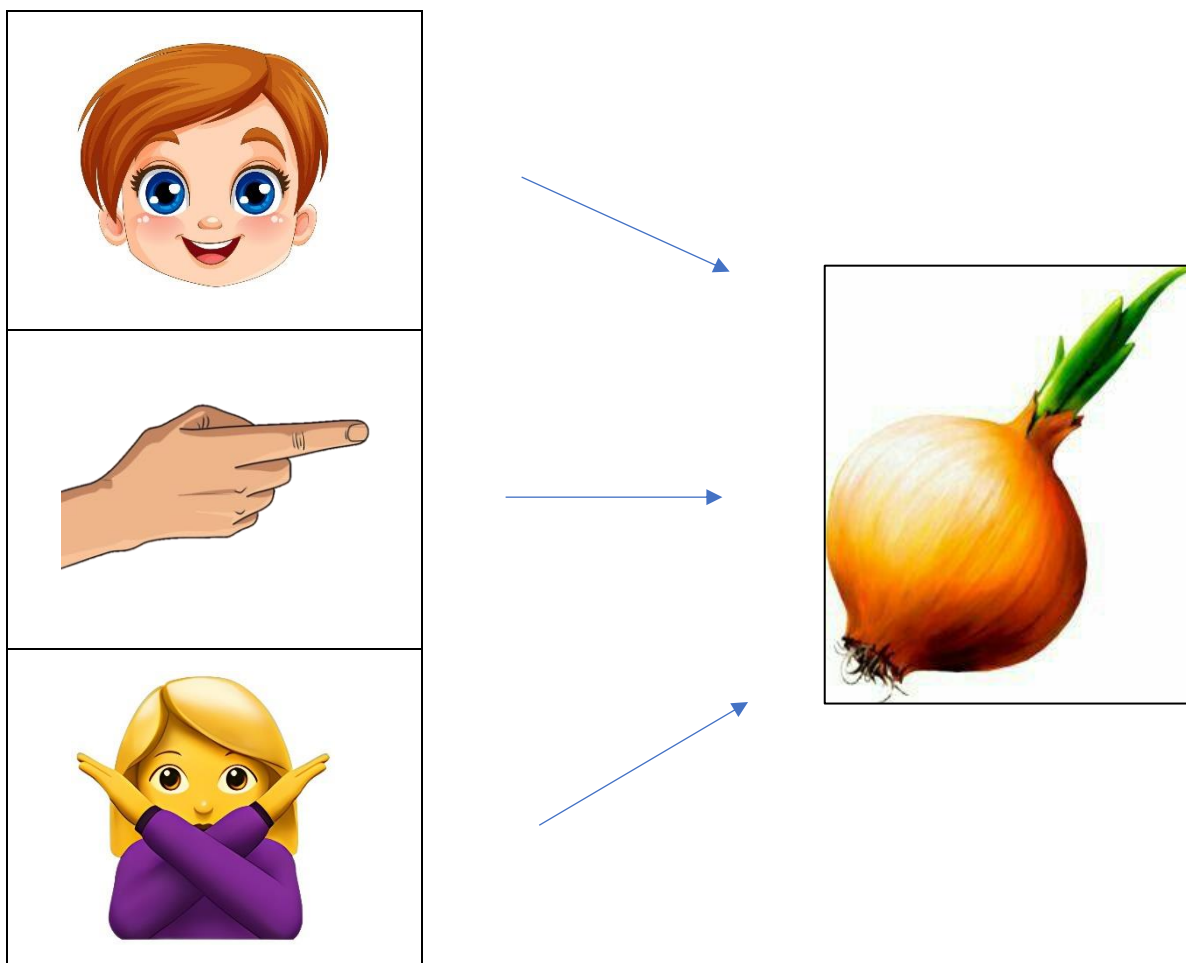


«Це» – папуга, «бачу» – папугу, «немає» – папуги.

Продовження

Додатку X

2 тип слів

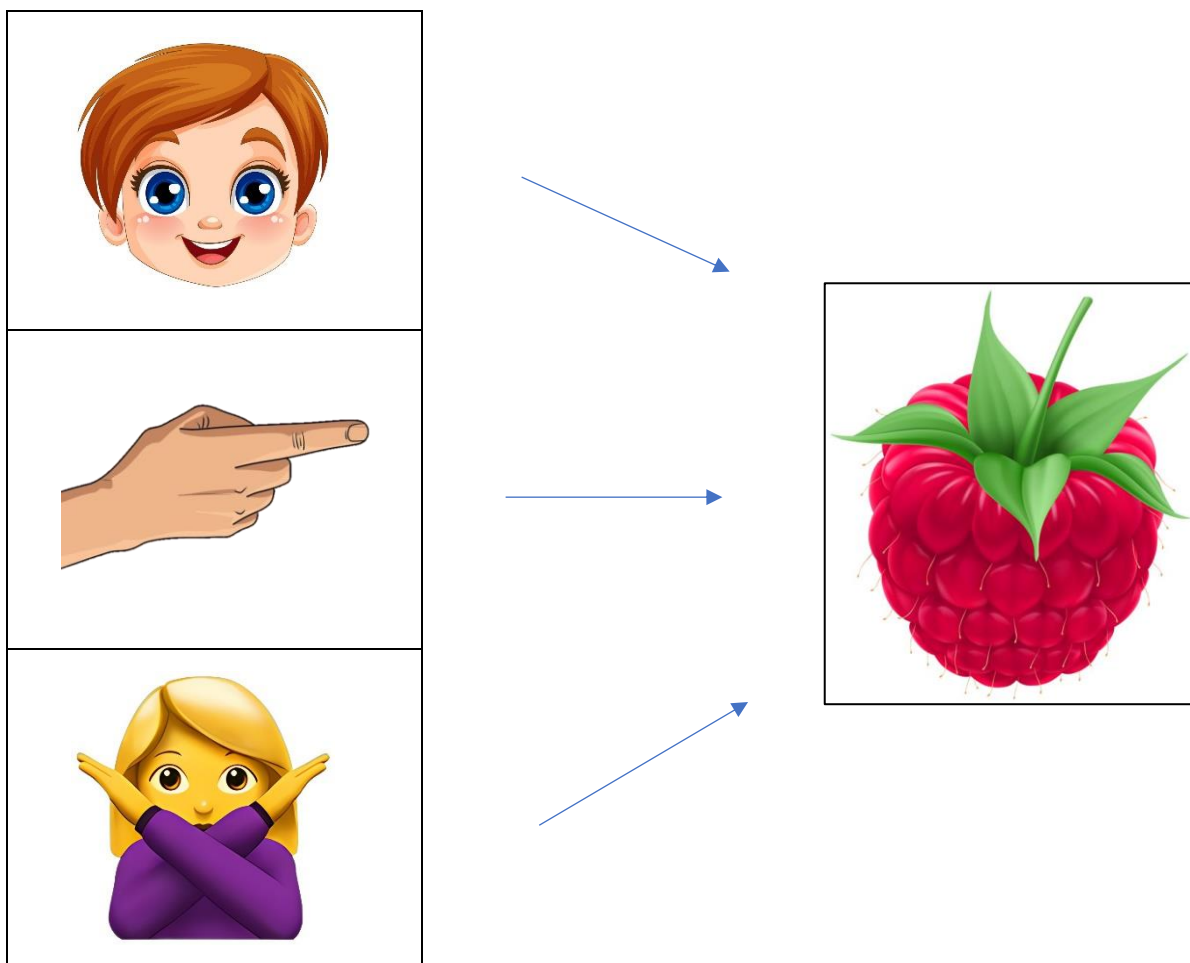


«Це» – цибуля, «бачу» – цибулю, «немає» – цибулі.

Продовження

Додатку X

2 тип слів

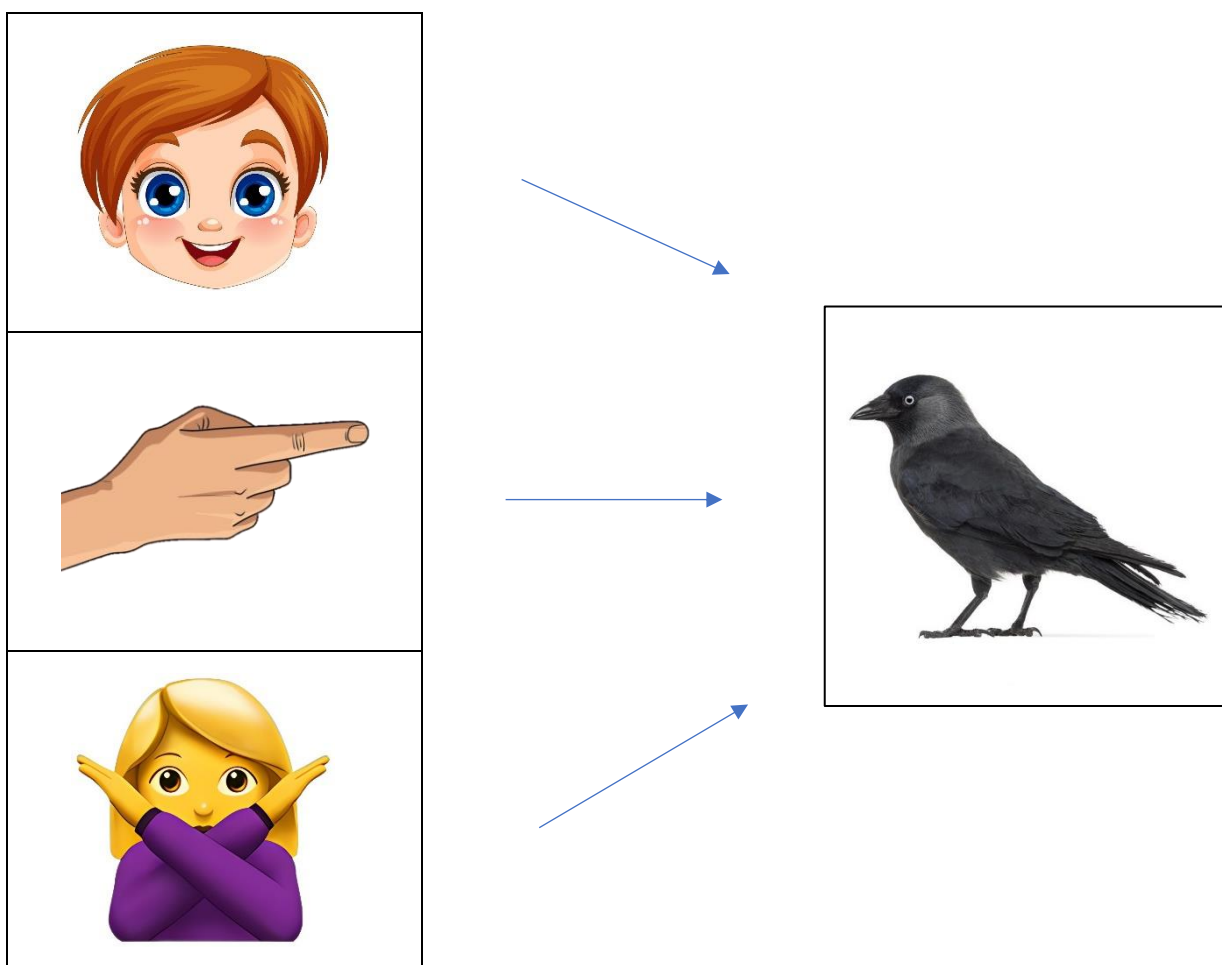


«Це» – малина, «бачу» – малину, «немає» – малини.

Продовження

Додатку X

2 тип слів

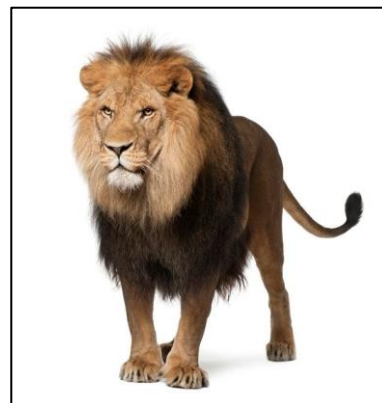
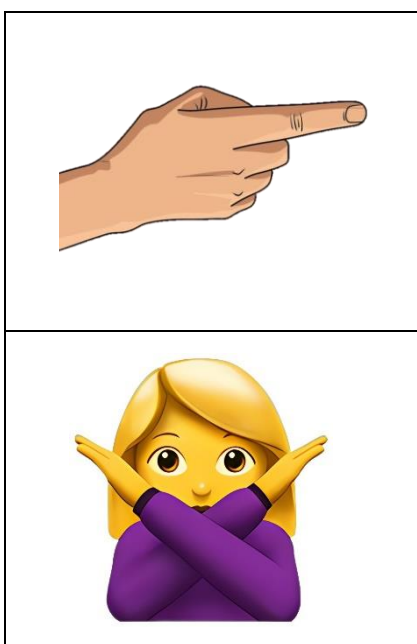


*«Це» – ворона, «бачу» – ворону, «немає» – ворони.*

Продовження

Додатку X

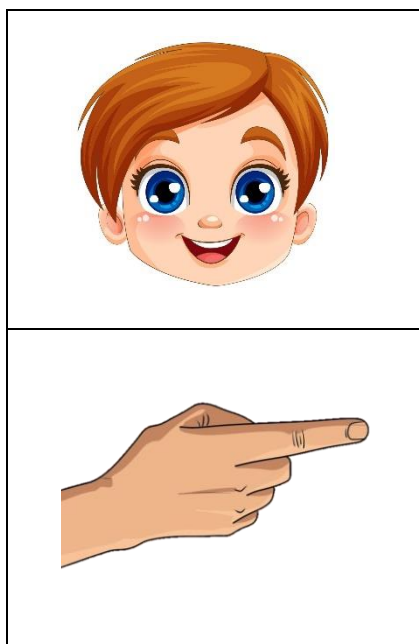
3 тип слів

*(+ словозміна – 1 тип слів)**«Це» – лев, «бачу» – лева.*

Продовження

Додатку X

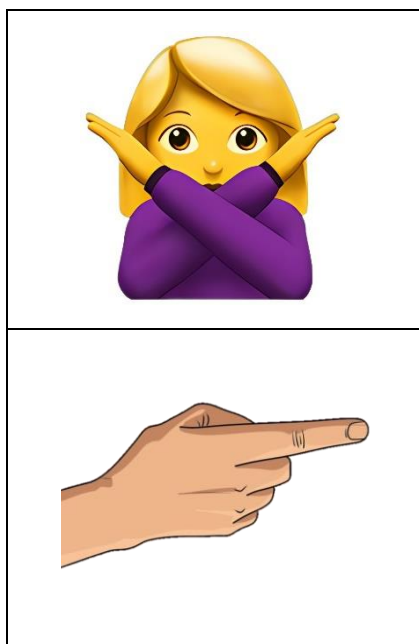
3 тип слів

*(+ словозміна – 1 тип слів)**«Це» – кіт, «бачу» – ката.*

Продовження

Додатку X

3 тип слів

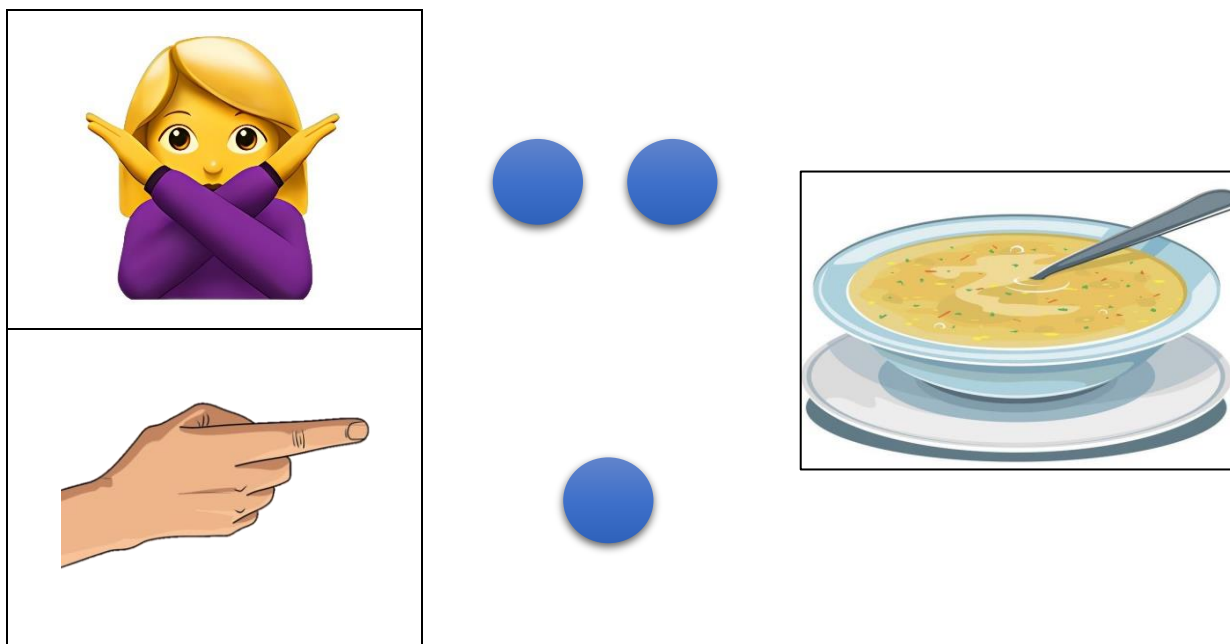
*(+ словозміна – 1 тип слів)**«Це» – мед, «немає» – меду.*



Продовження

Додатку X

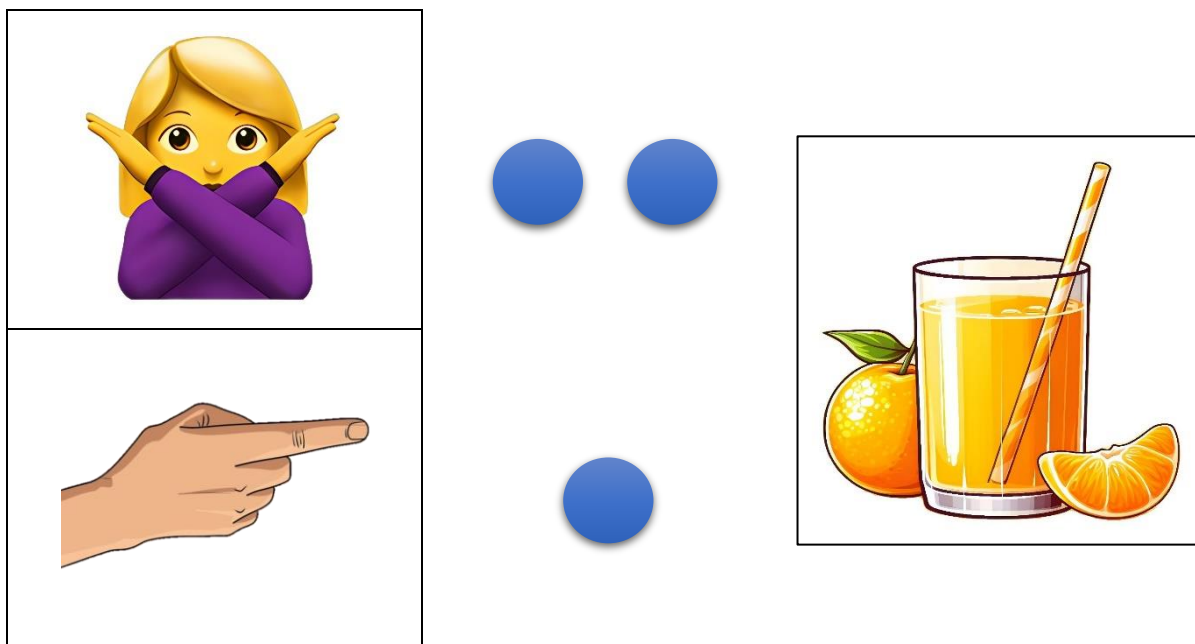
3 тип слів

*(+ словозміна – 1 тип слів)**«Це» – суп, «немає» – супу.*

Продовження

Додатку X

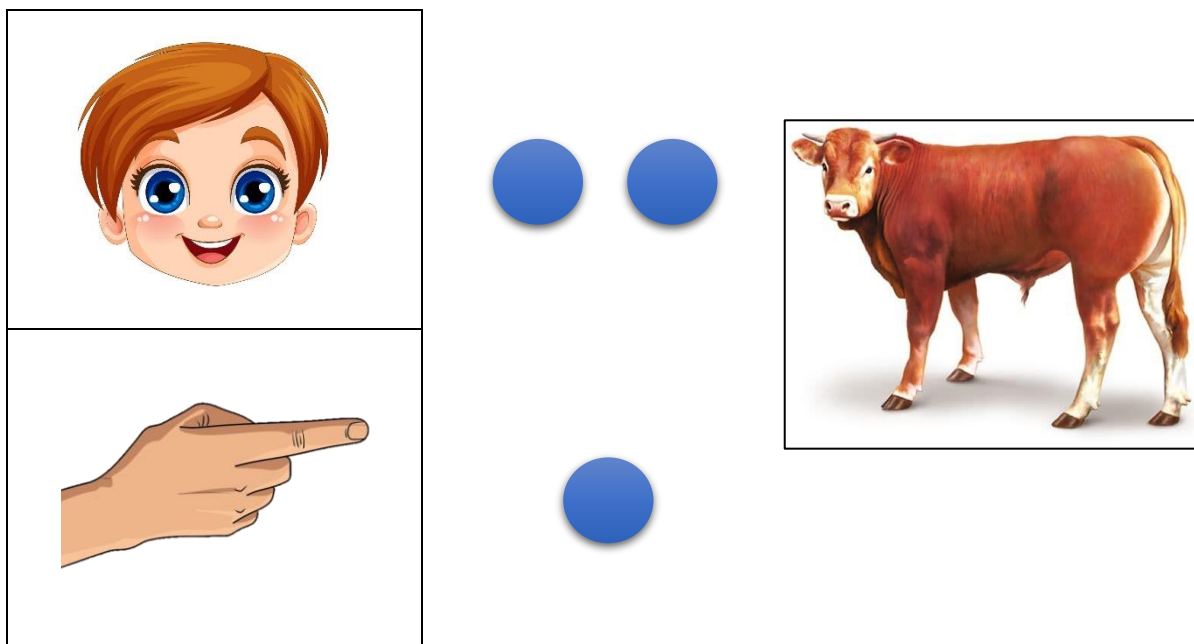
3 тип слів

*(+ словозміна – 1 тип слів)**«Це» – сік, «немає» – соку.*

Продовження

Додатку X

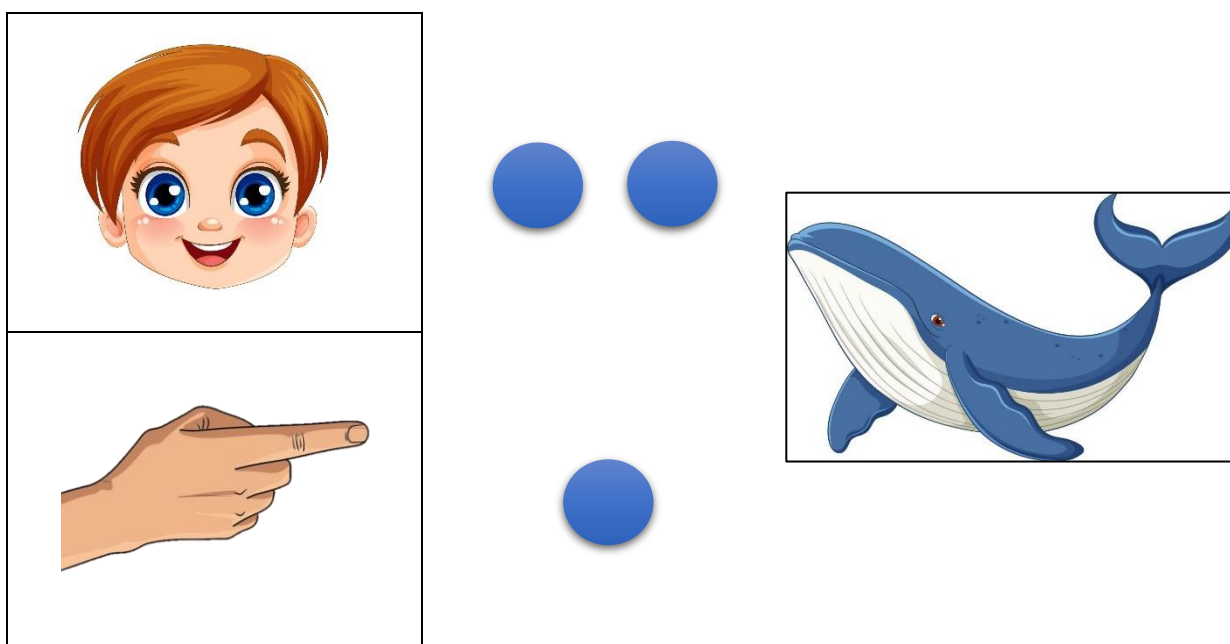
3 тип слів

*(+ словозміна – 1 тип слів)**«Це» – бик, «бачу» – бика.*

Продовження

Додатку X

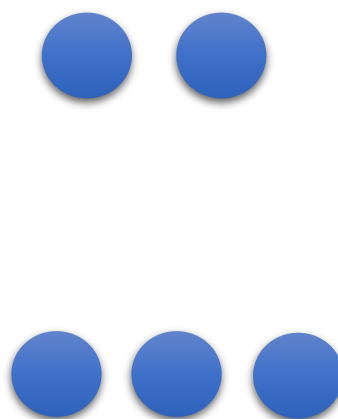
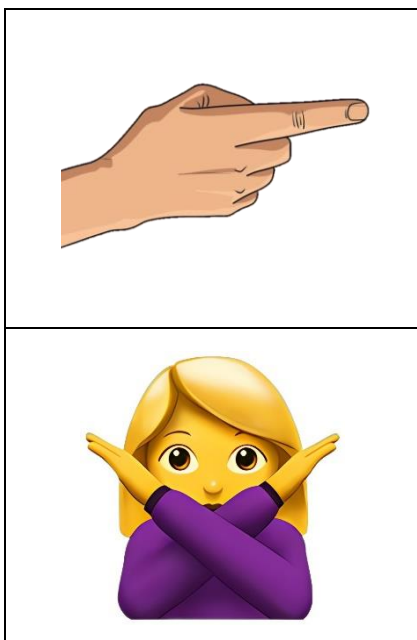
3 тип слів

*(+ словозміна – 1 тип слів)**«Це» – кит, «бачу» – кита.*

Продовження

Додатку X

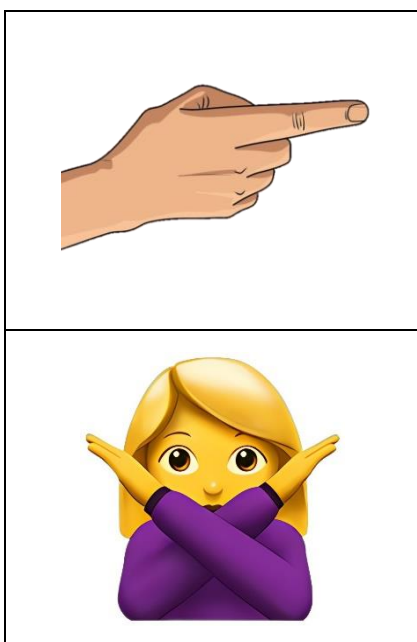
4 тип слів

*(+ словозміна – 2 тип слів)**«Це» – горох, «немає» – гороху.*

Продовження

Додатку X

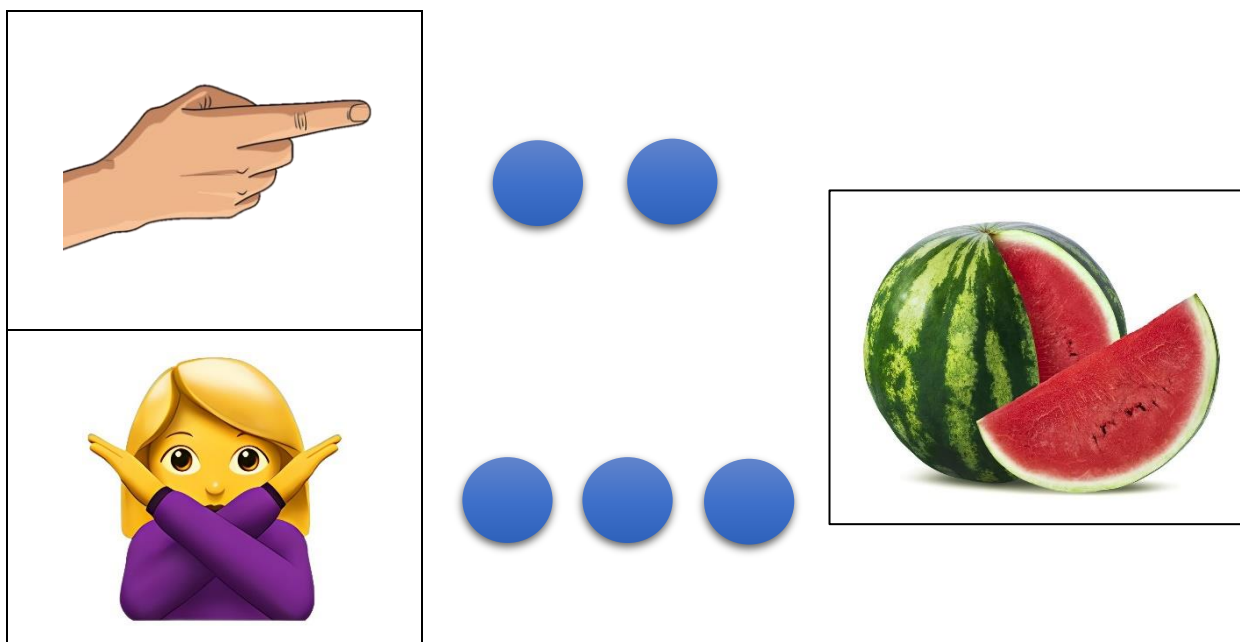
4 тип слів

*(+ словозміна – 2 тип слів)**«Це» – банан, «немає» – банана.*

Продовження

Додатку X

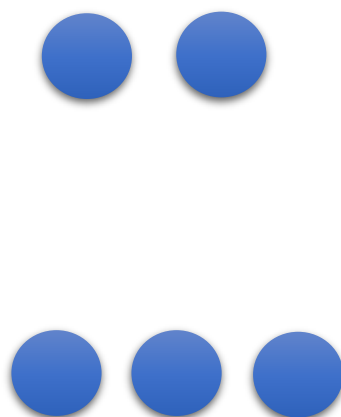
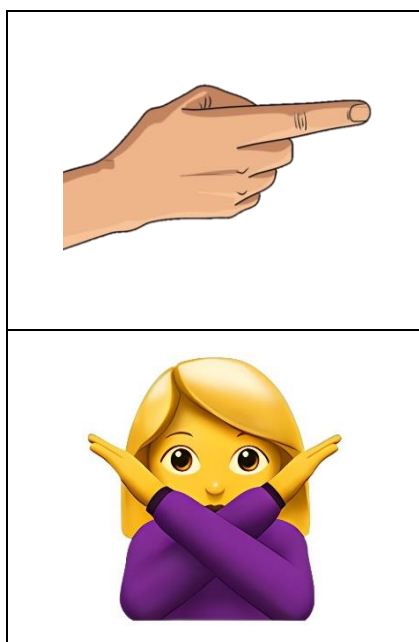
4 тип слів

*(+ словозміна – 2 тип слів)**«Це» – кавун, «немає» – кавуна.*

Продовження

Додатку X

4 тип слів

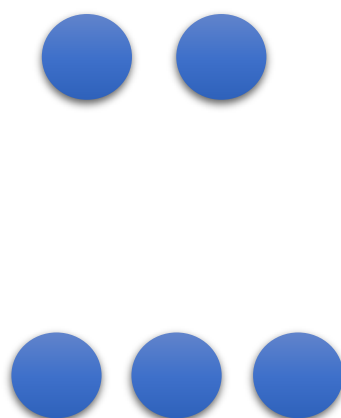
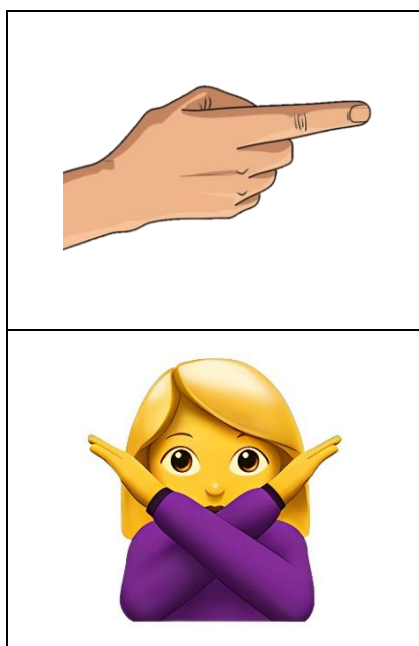
*(+ словозміна – 2 тип слів)**«Це» – лимон, «немає» – лимона.*



Продовження

Додатку X

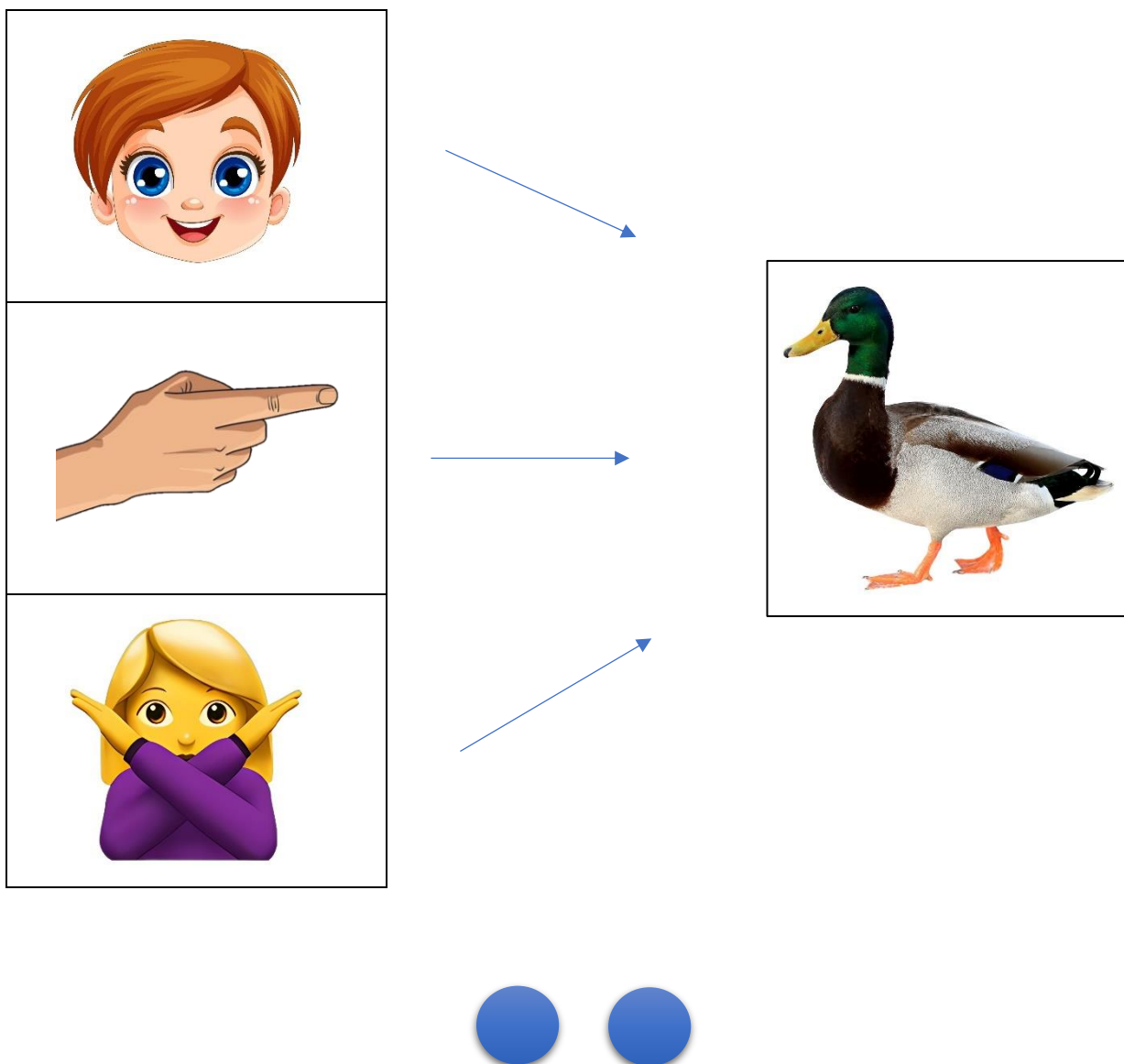
4 тип слів

*(+ словозміна – 2 тип слів)**«Це» – пиріг, «немає» – пирога.*

Продовження

Додатку X

5 тип слів

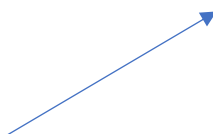
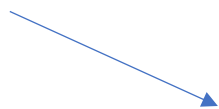
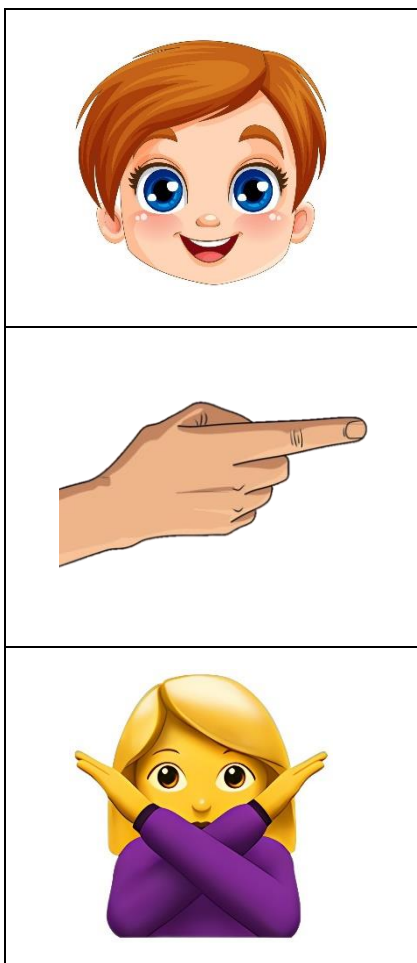


«Це» – качка, «бачу» – качку, «немає» – качки.

Продовження

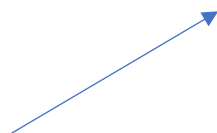
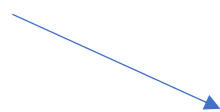
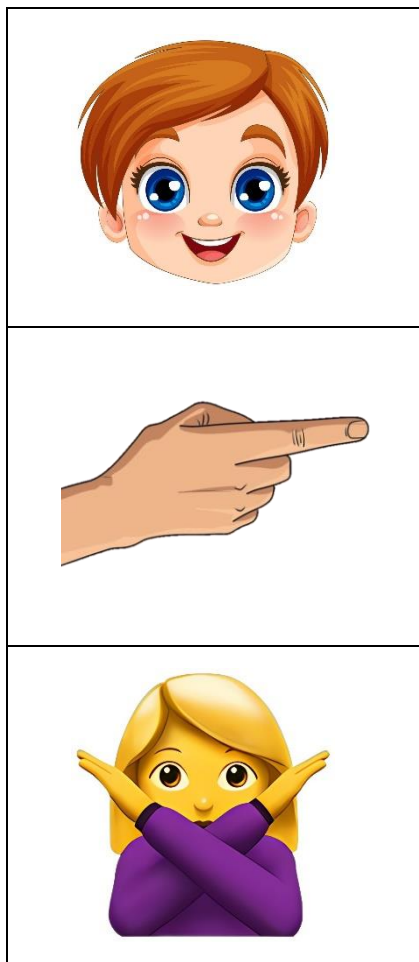
Додатку X

5 тип слів



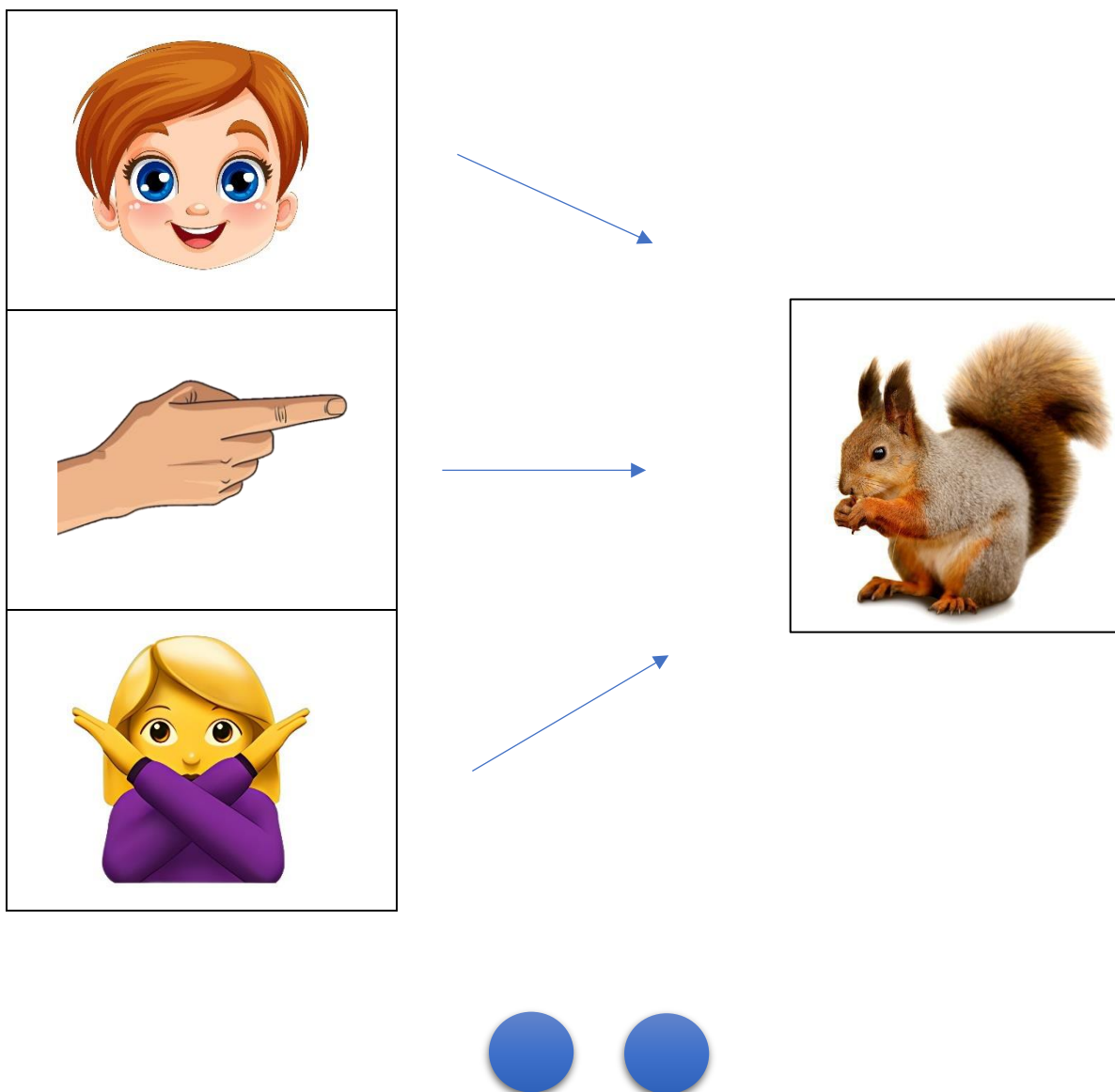
«Це» – лялька, «бачу» – ляльку, «немає» – ляльки.

## 5 тип слів



«Це» – мишка, «бачу» – мишку, «немає» – мишки.

5 тип слів

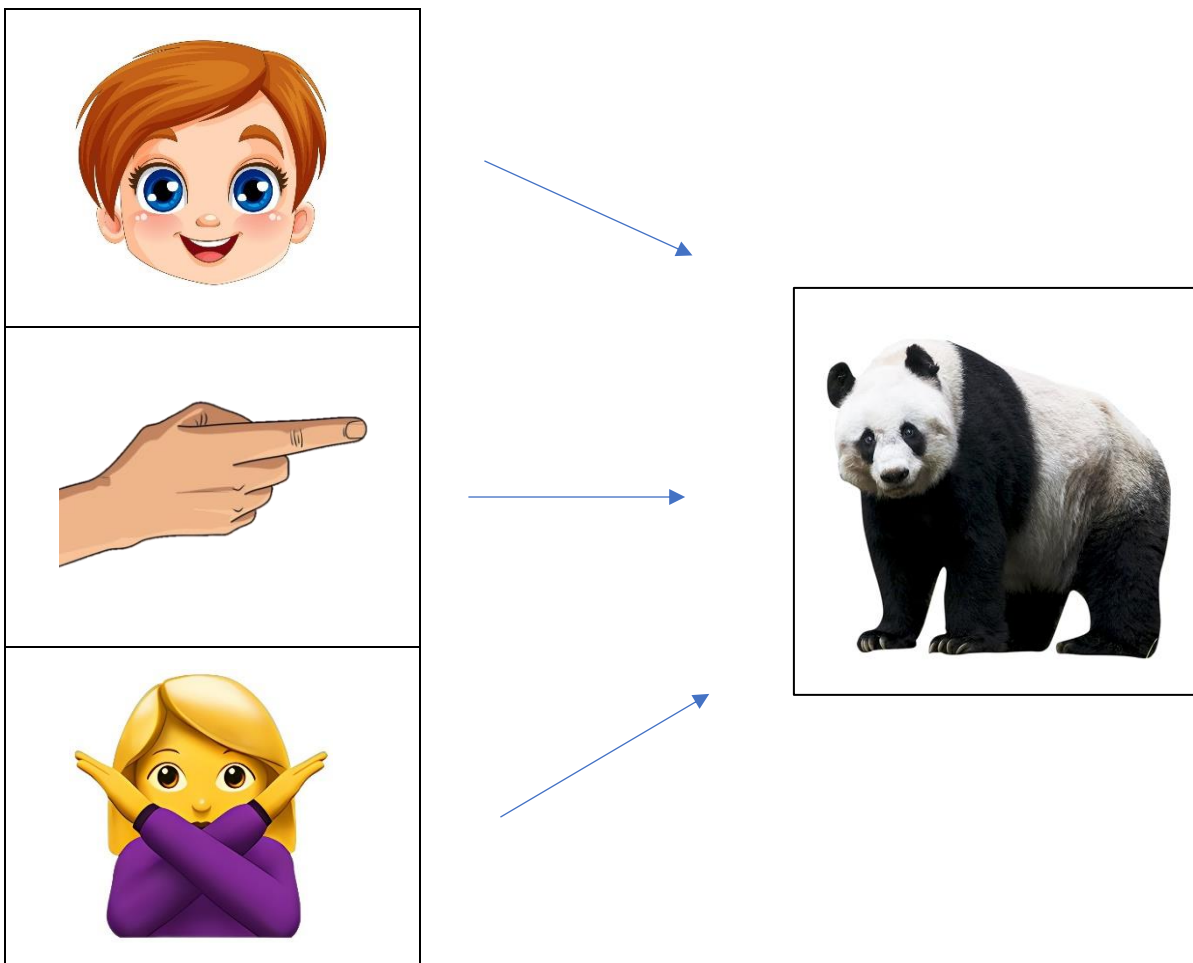


«Це» – білка, «бачу» – білку, «немає» – білки.

Продовження

Додатку X

5 тип слів

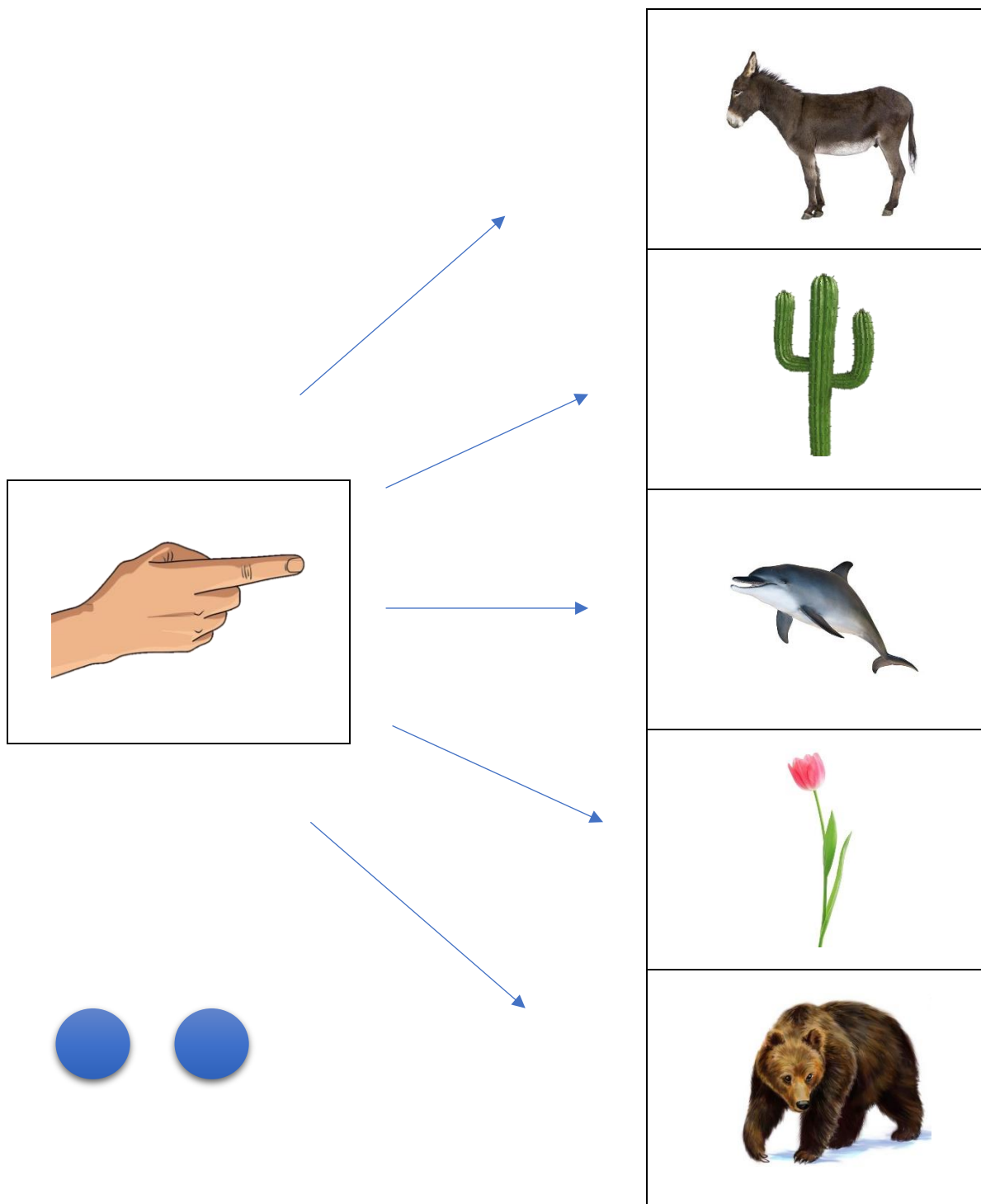


*«Це» – панда, «бачу» – панду, «немає» – панди.*

Продовження

Додатку Х

6 тип слів

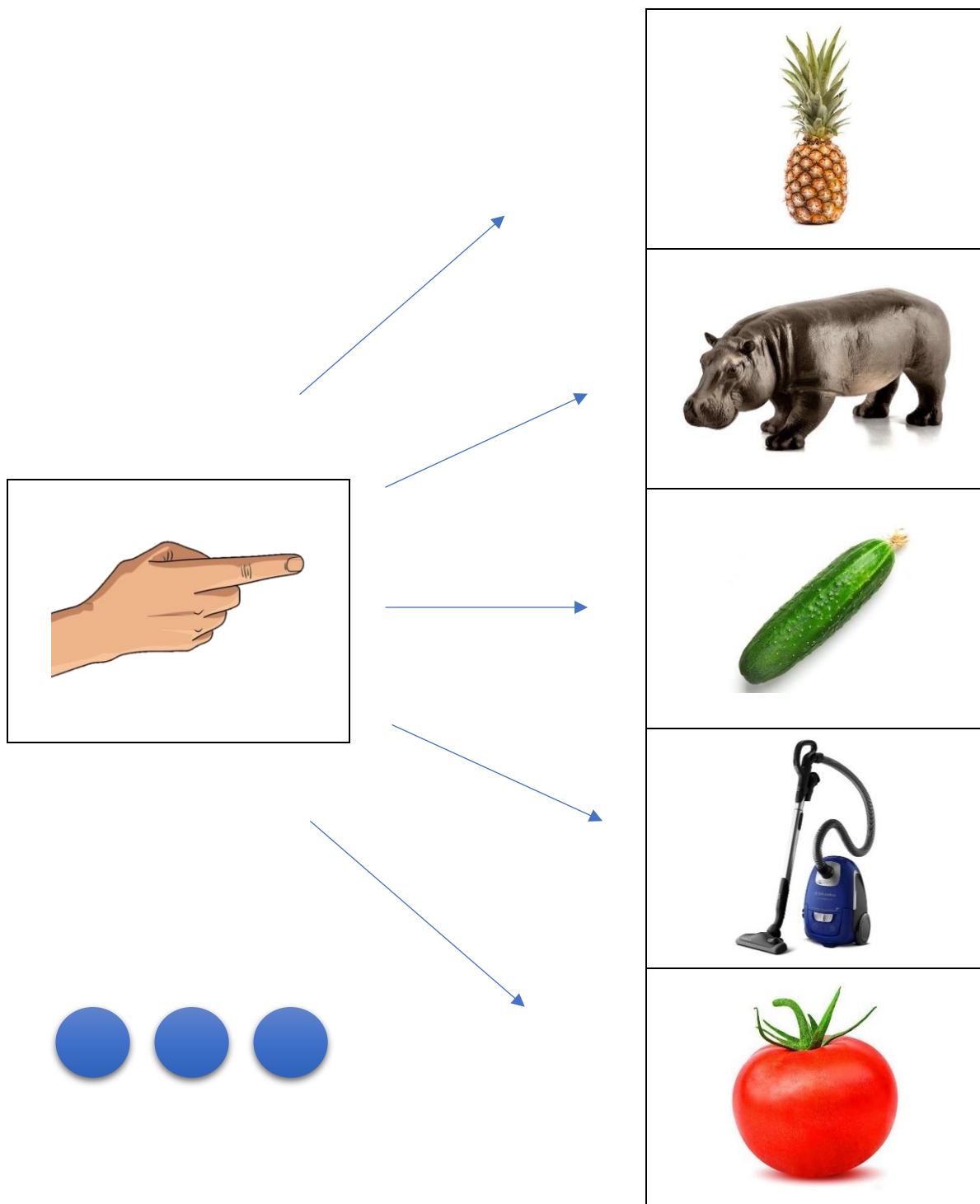


«Це» – віслук, кактус, дельфін, тюльпан, ведмідь.

Продовження

Додатку Х

7 тип слів



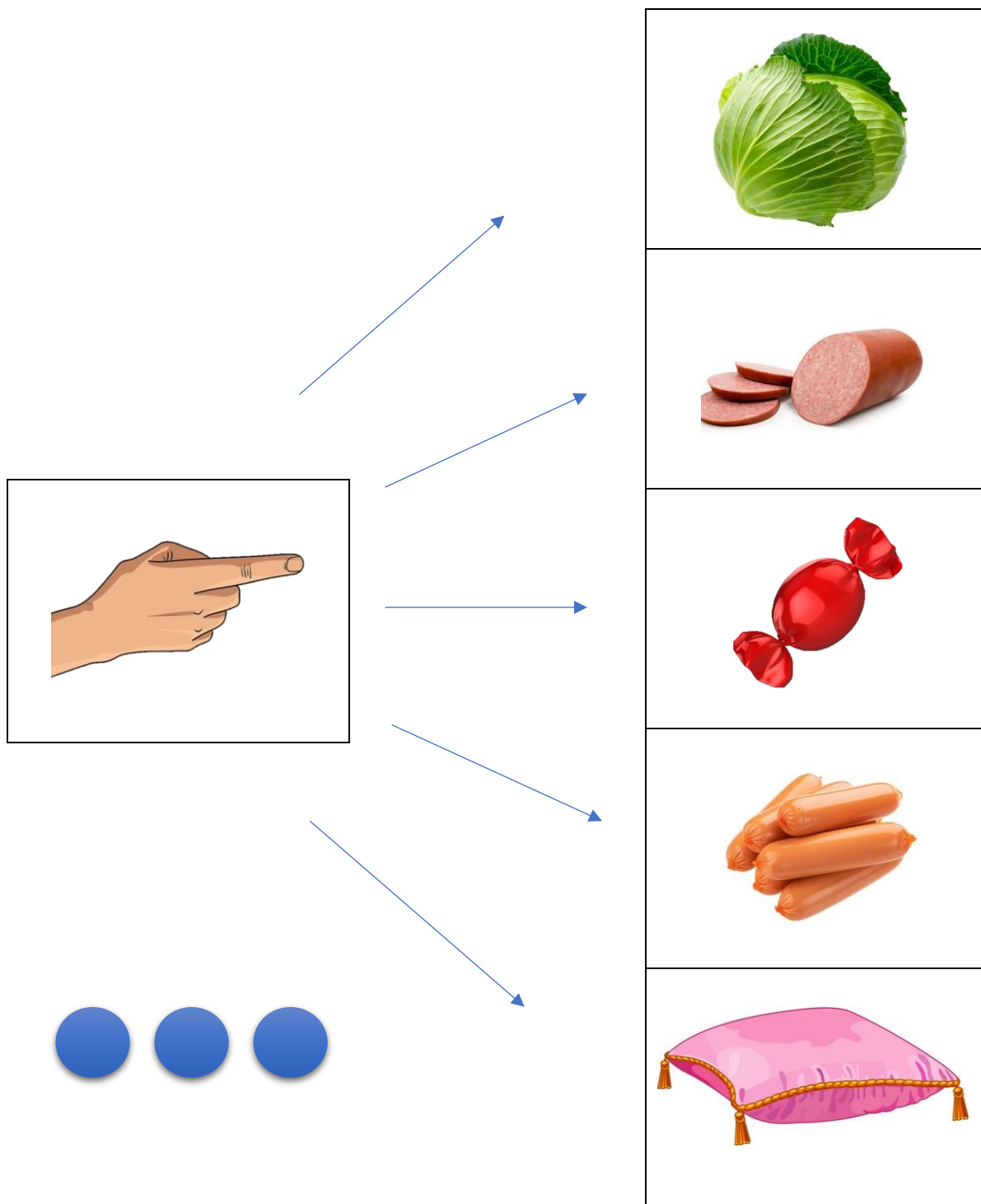
«Це» – ананас, бегемот, огірок, пилосос, помідор.



Продовження

Додатку Х

8 тип слів

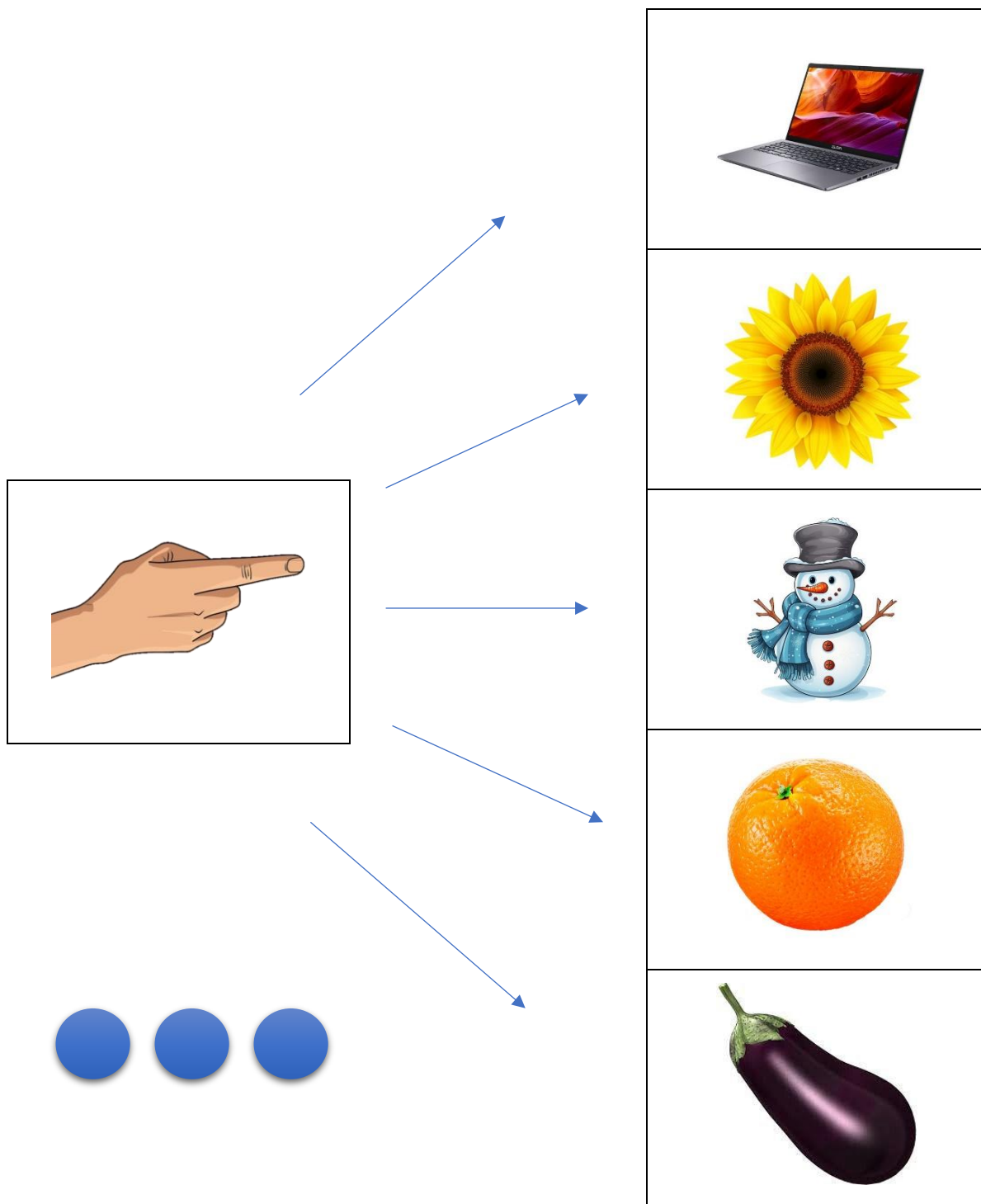


«Це» – капуста, ковбаса, цукерка, сосиски, подушка.

Продовження

Додатку Х

9 тип слів

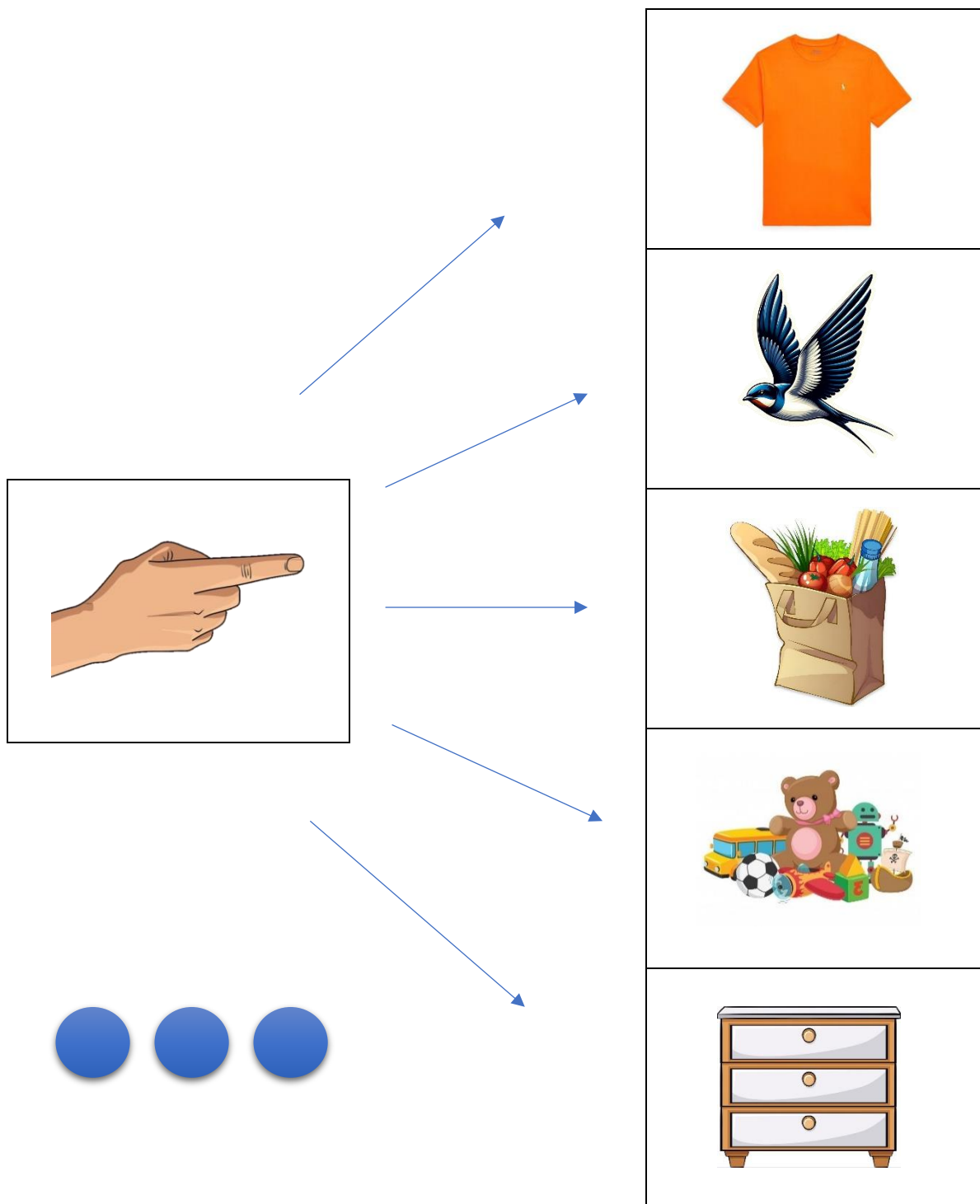


«Це» – ноутбук, соняшник, сніговик, апельсин, баклажан.

Продовження

Додатку Х

10 тип слів

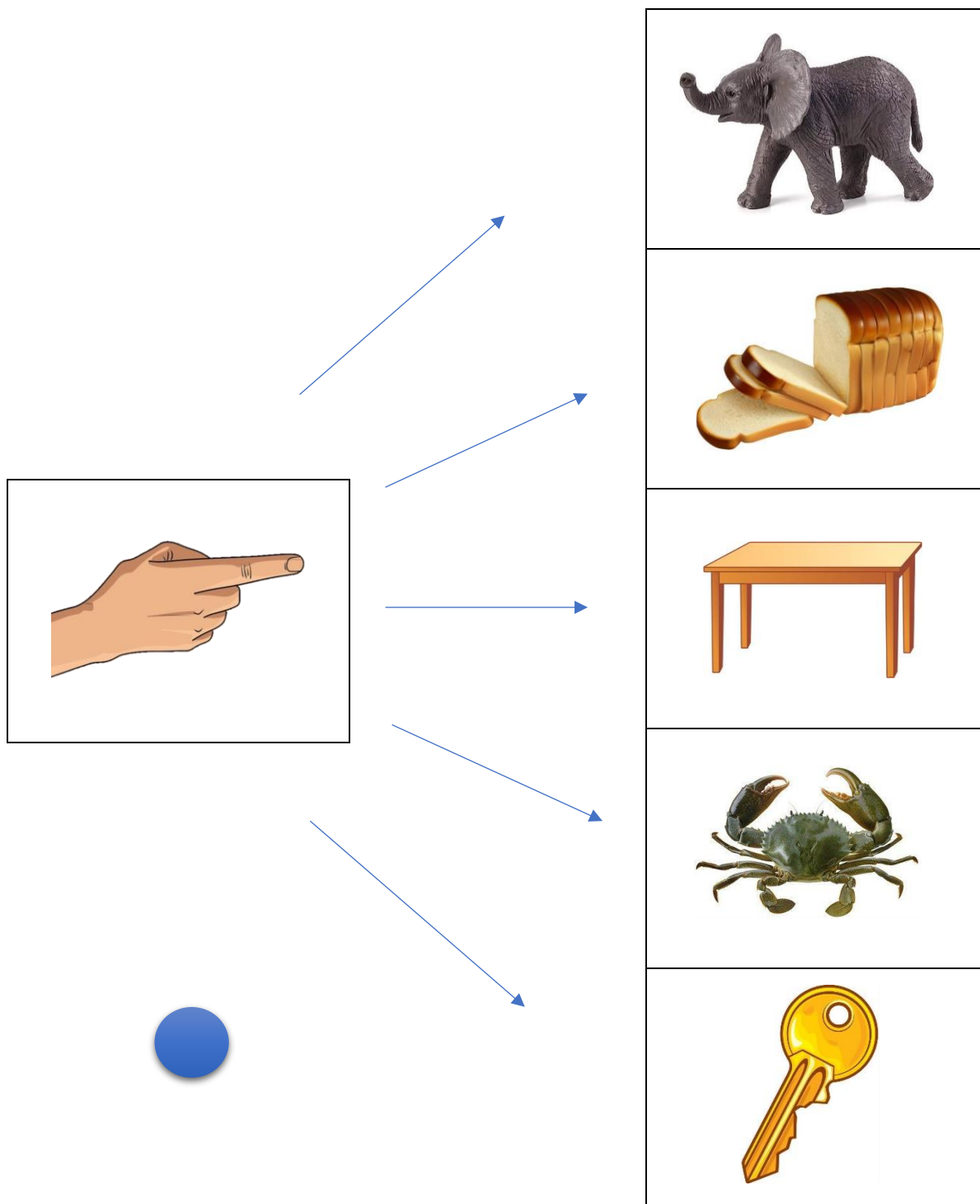


«Це» – футболка, ластівка, продукти, іграшки, тумбочка.

Продовження

Додатку Х

11 тип слів

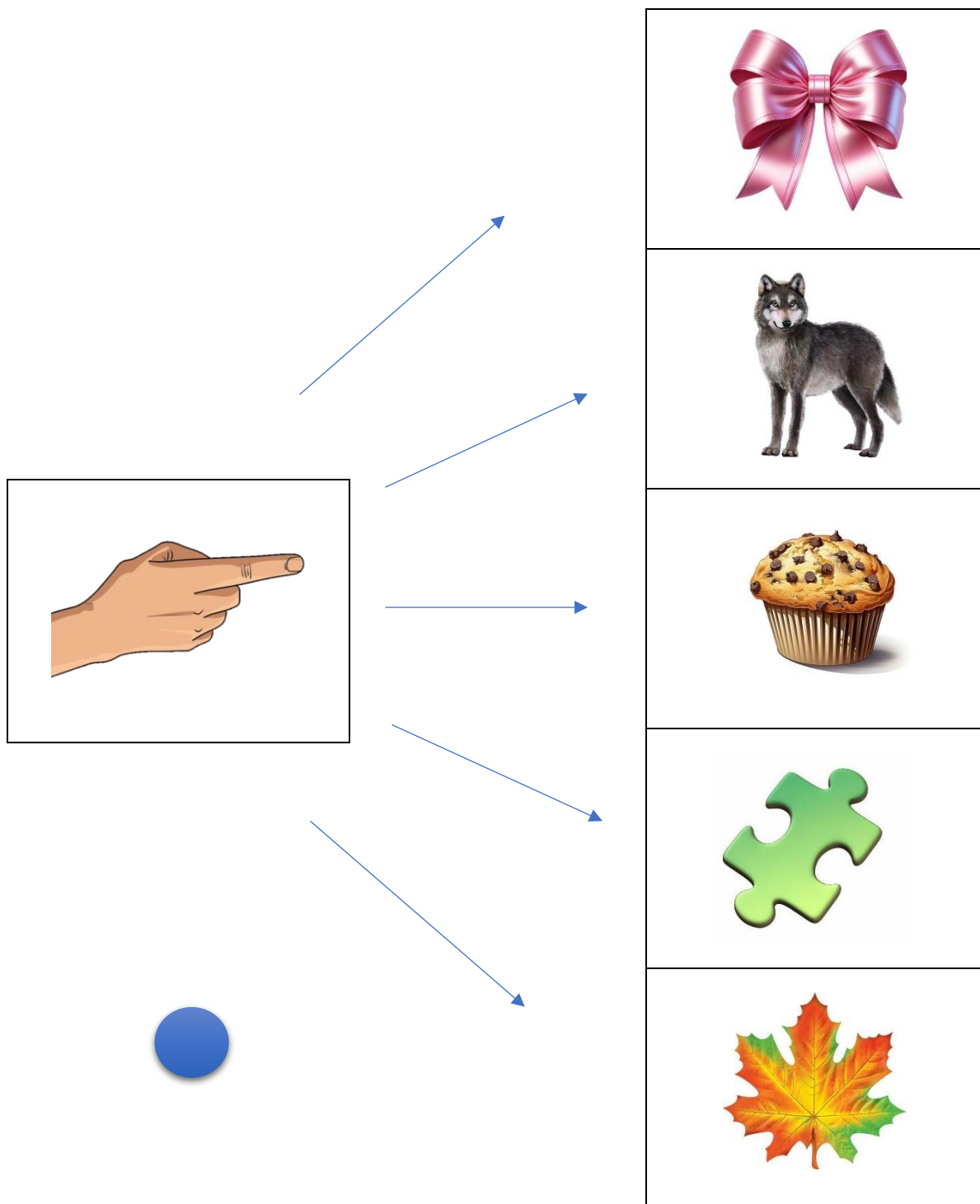


«Це» – слон, хліб, стіл, краб, ключ.

Продовження

Додатку Х

12 тип слів

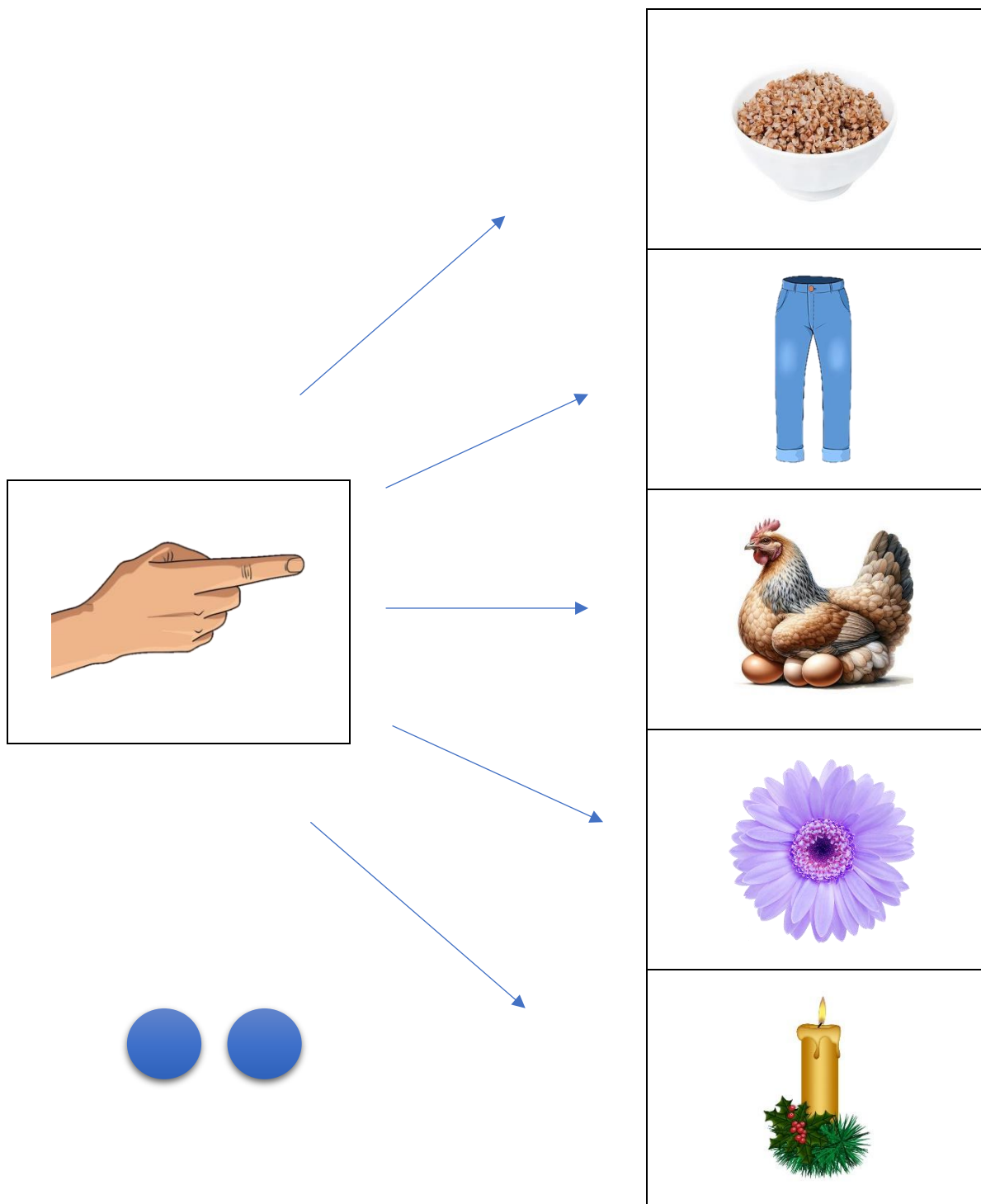


«Це» – бант, вовк, кекс, пазл, лист.

Продовження

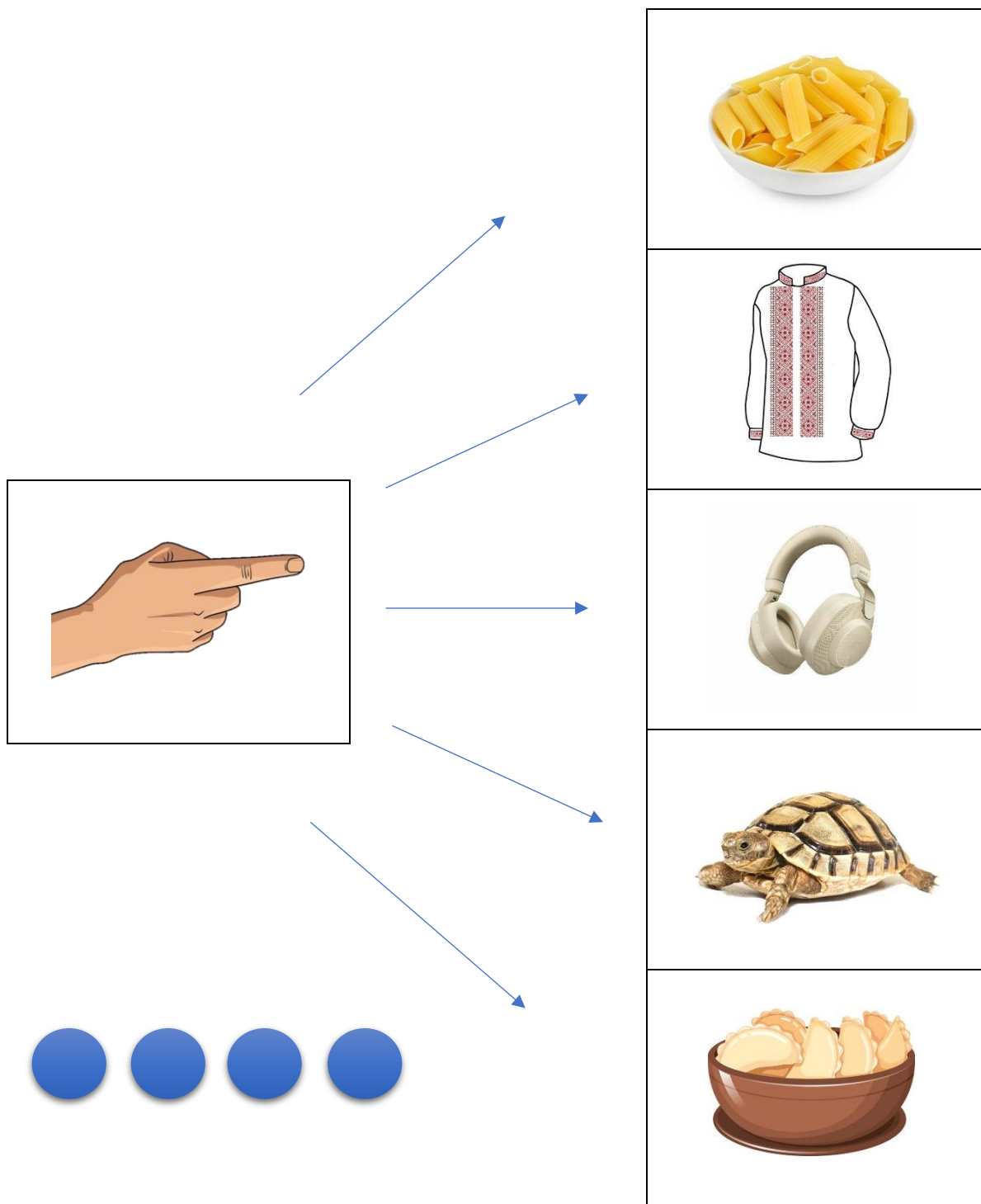
Додатку Х

13 тип слів



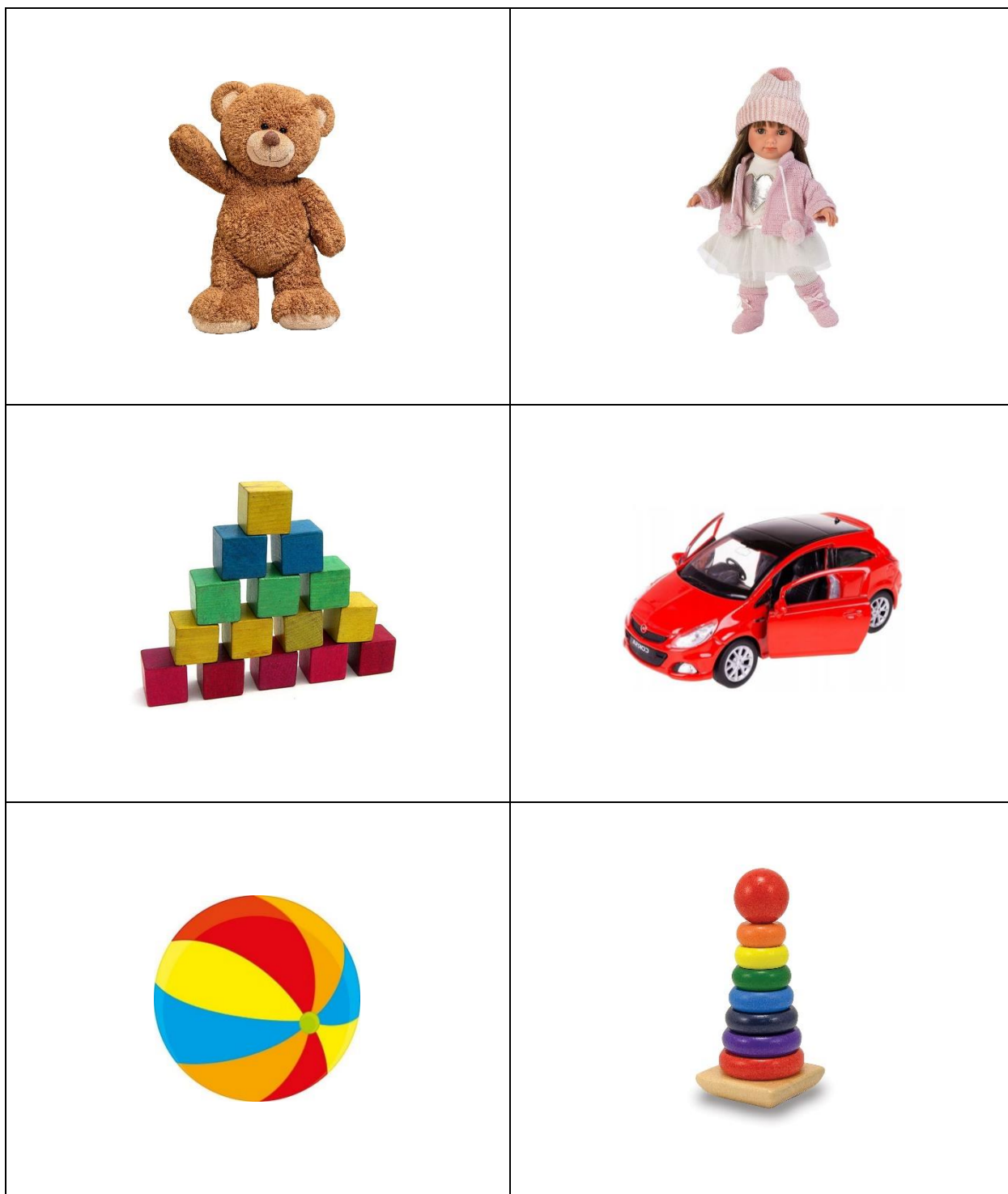
*«Це» – гречка, джинси, квочка, квітка, свічка.*

14 тип слів



*«Це» – макарони, вишиванка, навушники, черепаха, вареники.*

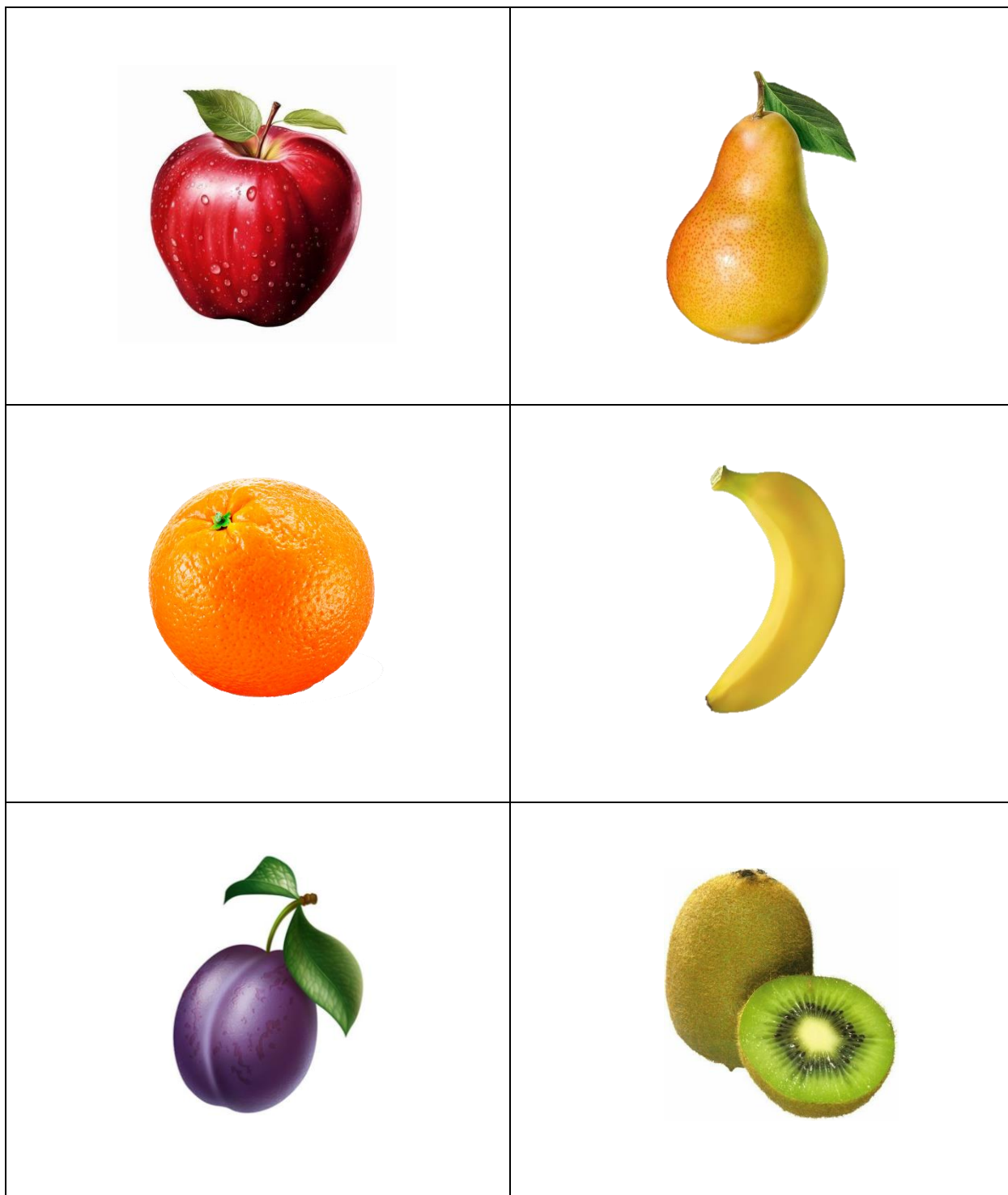
Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення



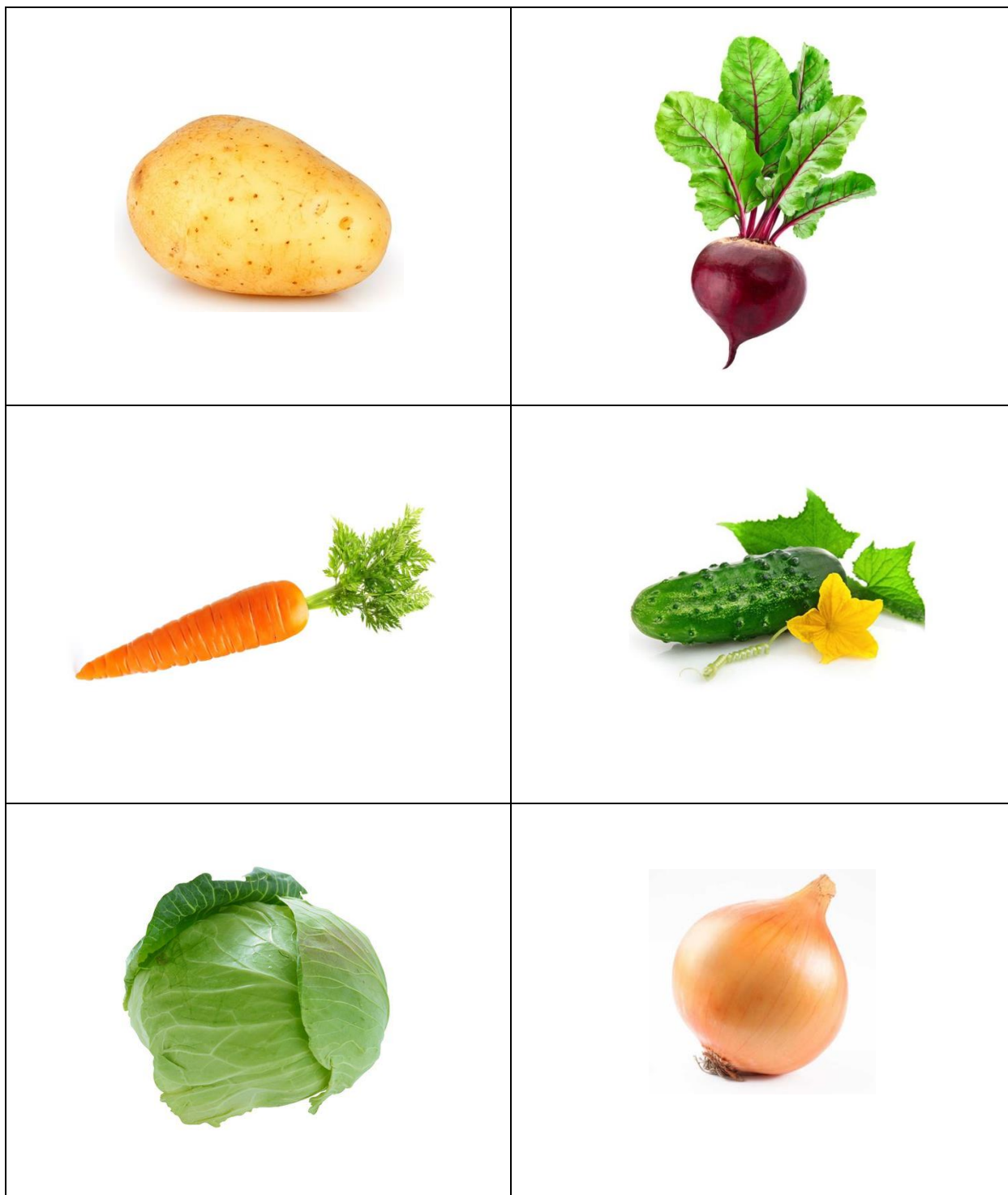
*Лексична тема «Іграшки»*



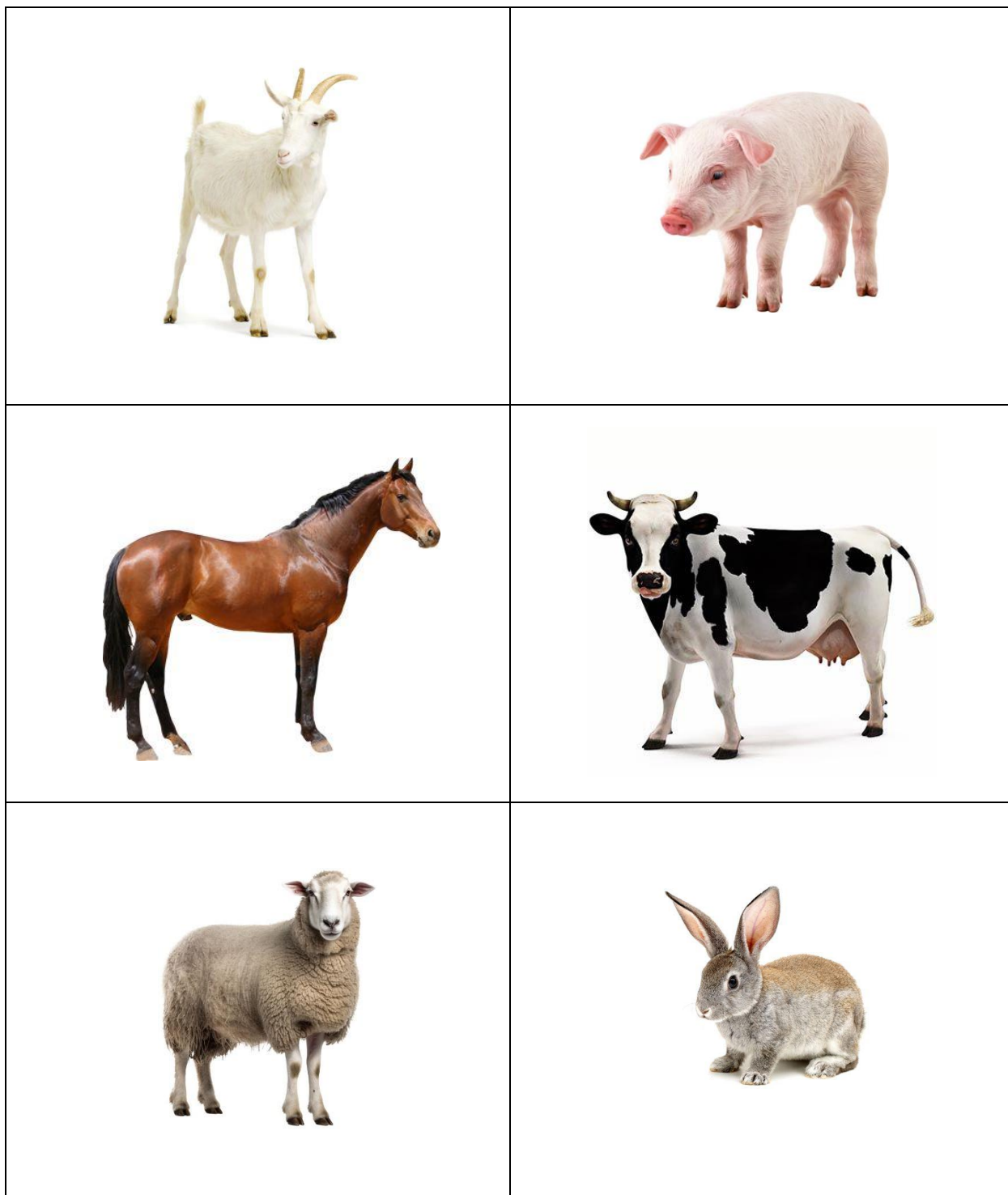
Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення



Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення

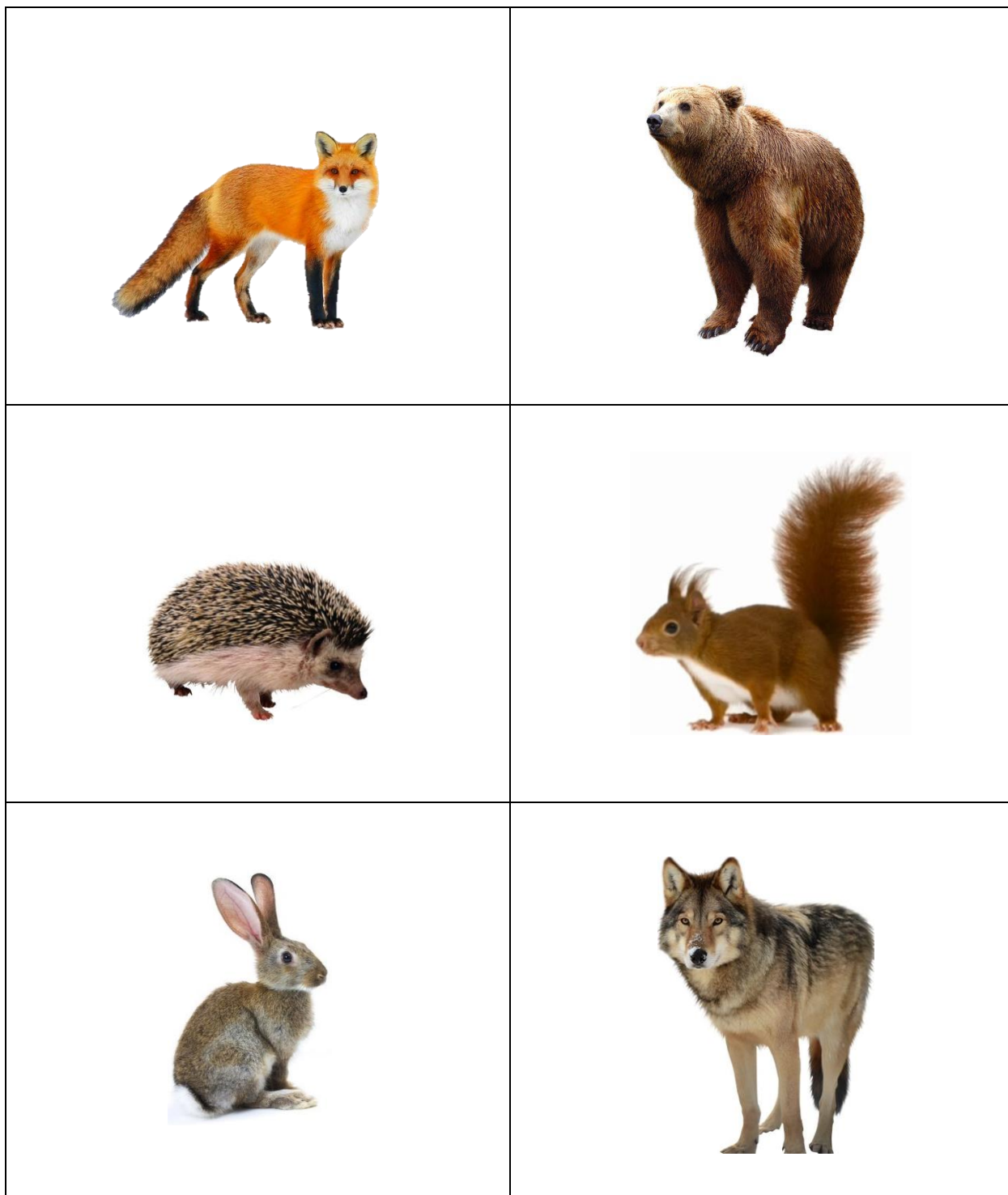


Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення



*Лексична тема «Свійські тварини»*

Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення

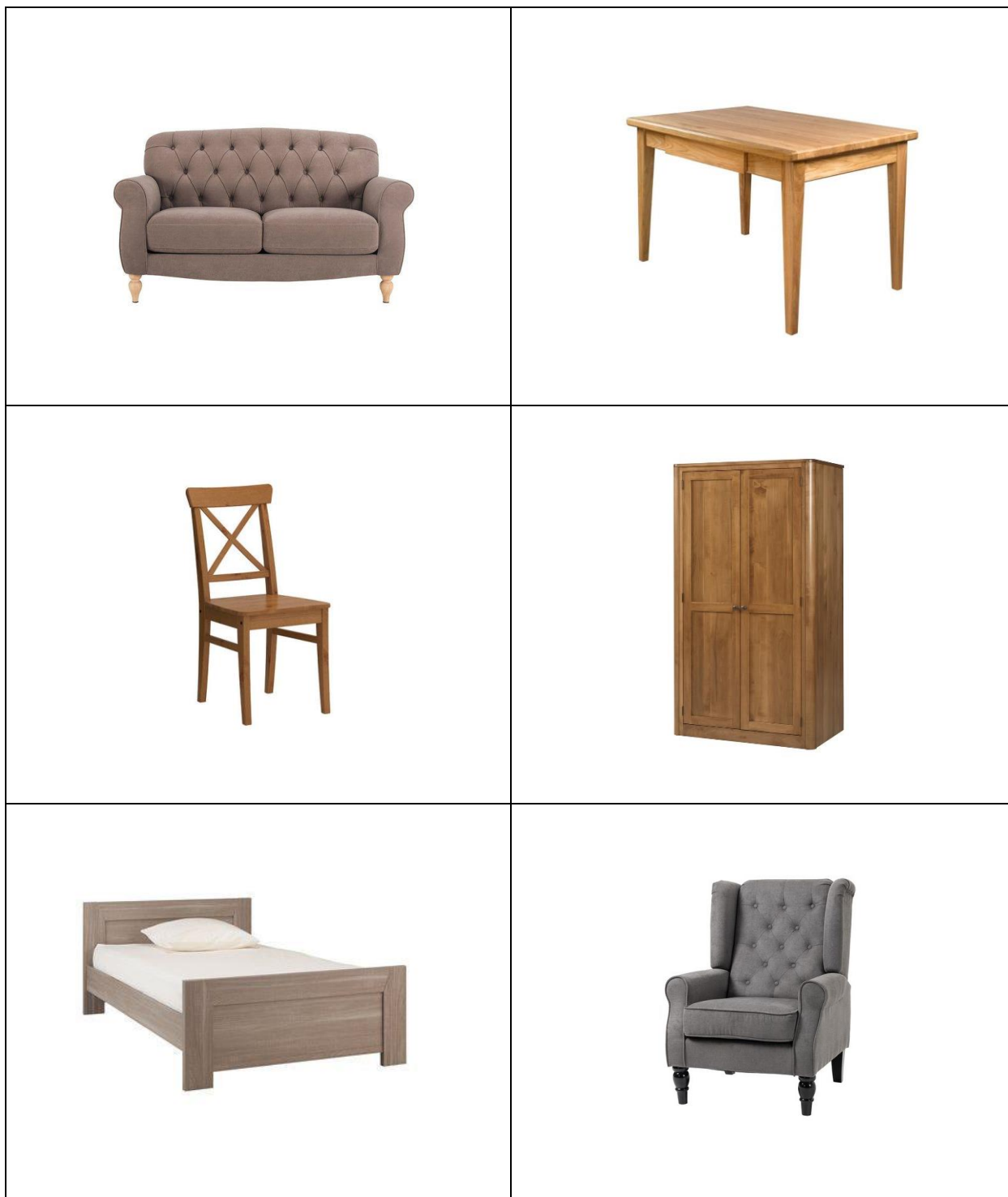


*Лексична тема «Дикі тварини»*

Продовження

Додатку Ц

Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення

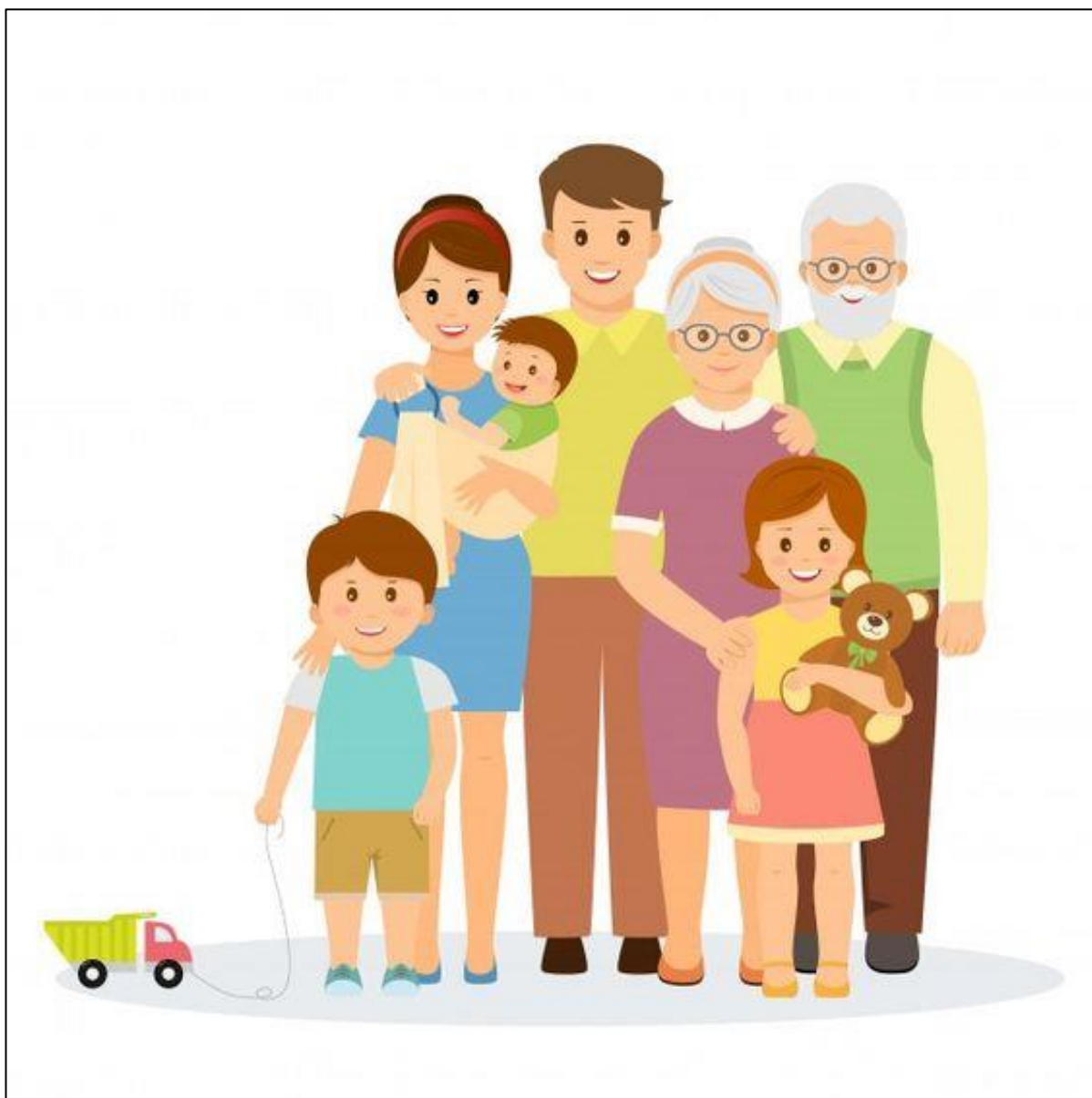
*Лексична тема «Меблі»*

Продовження

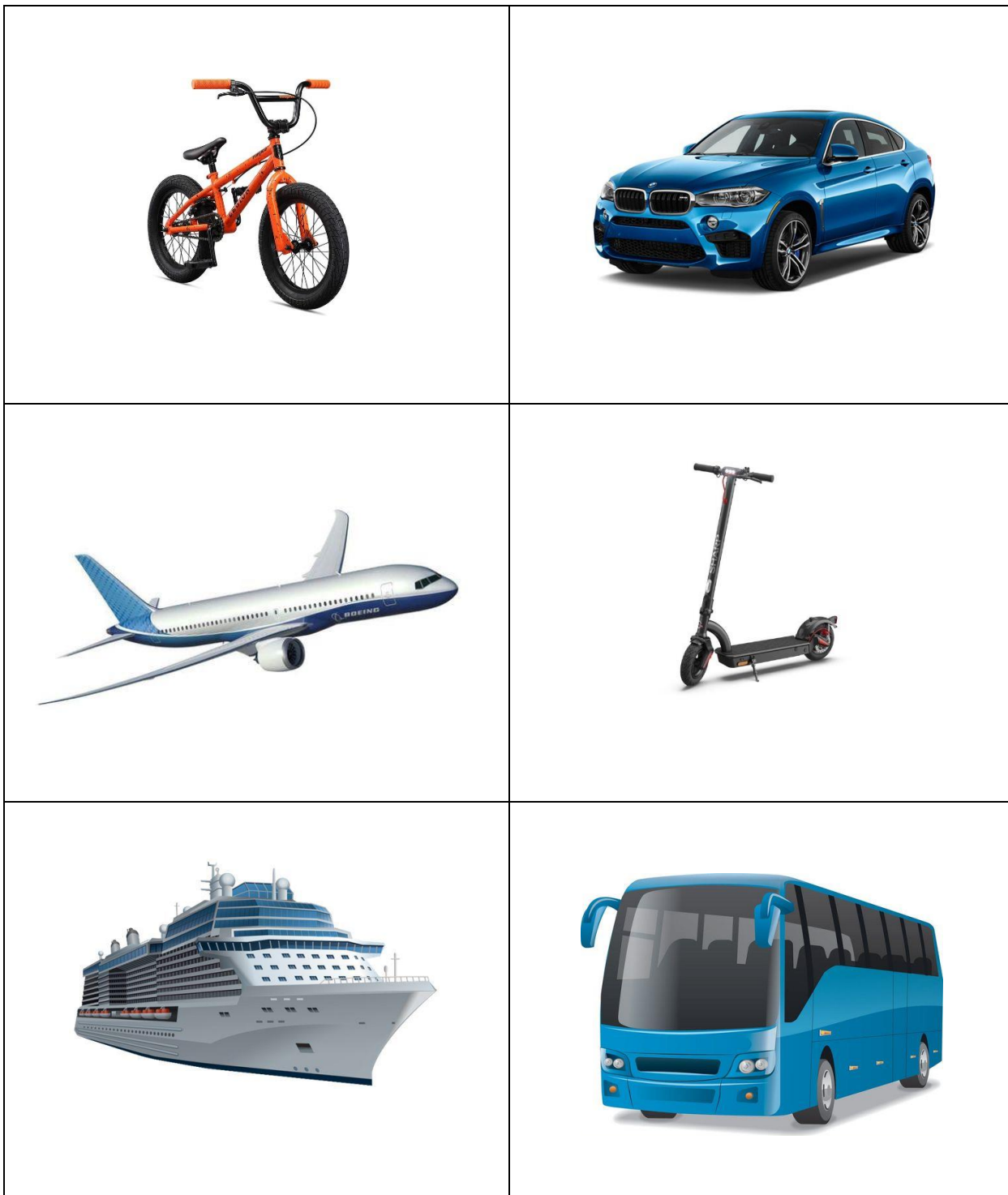
Додатку Ц

Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення

*Лексична тема «Посуд»*

**Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення**

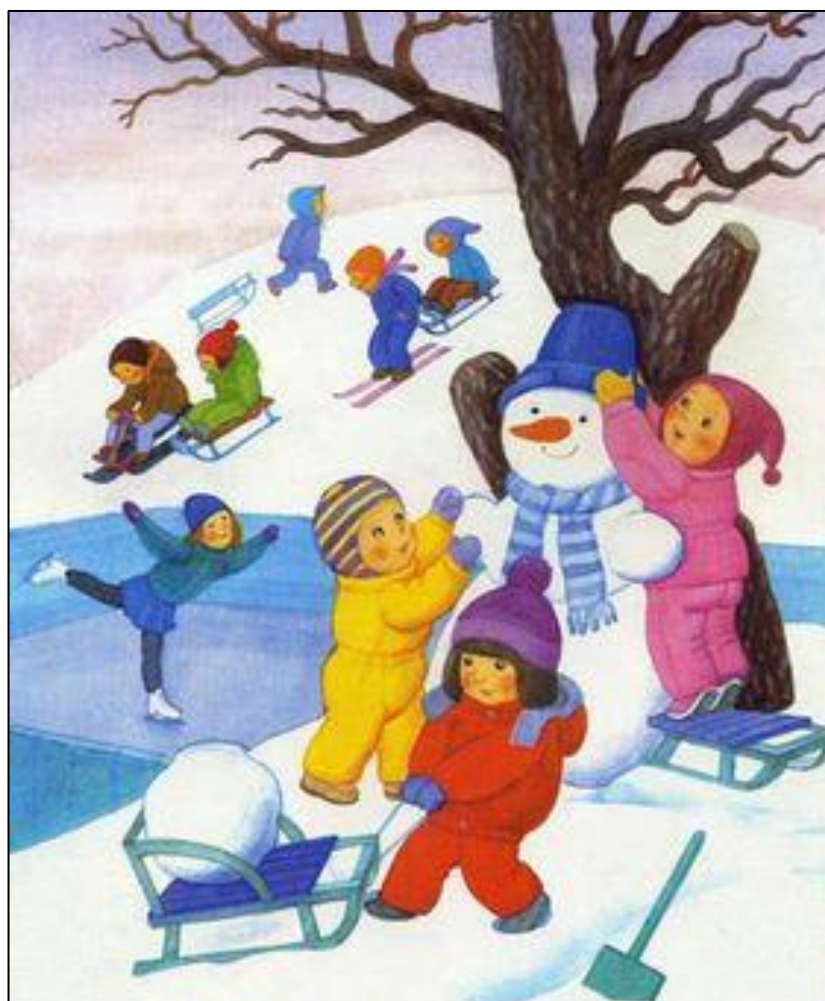
*Лексична тема «Сім'я»*

**Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення**



**Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення**

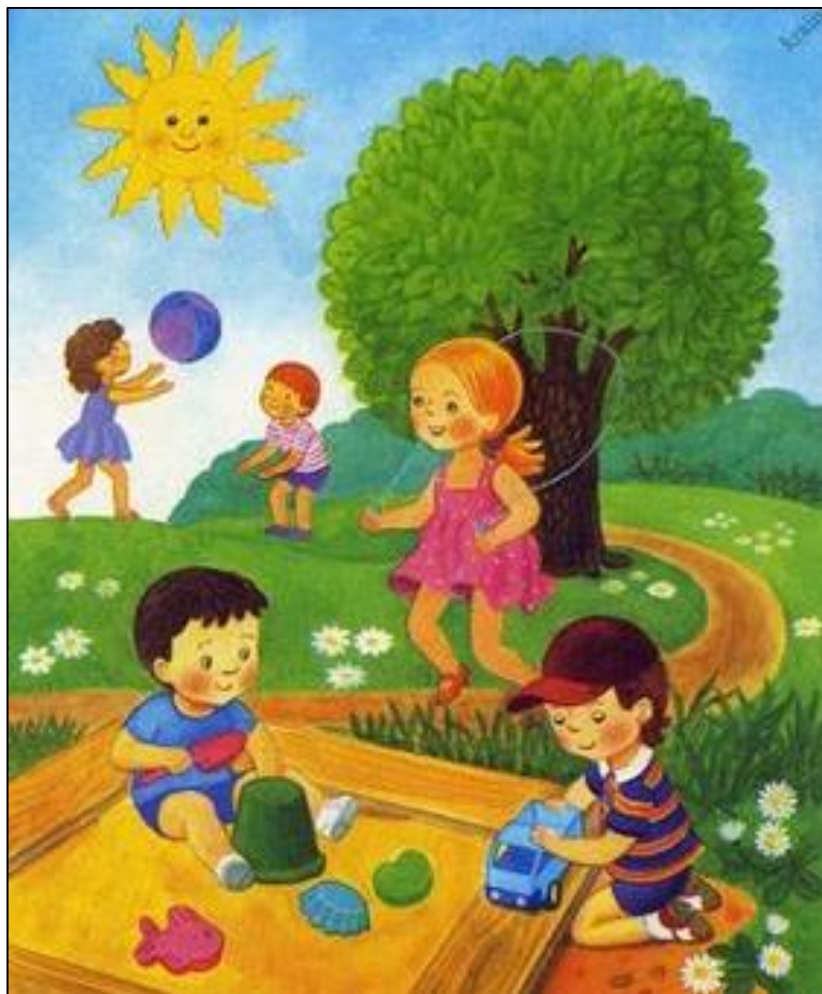
*Лексична тема «Пори року. Осінь»*

**Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення**

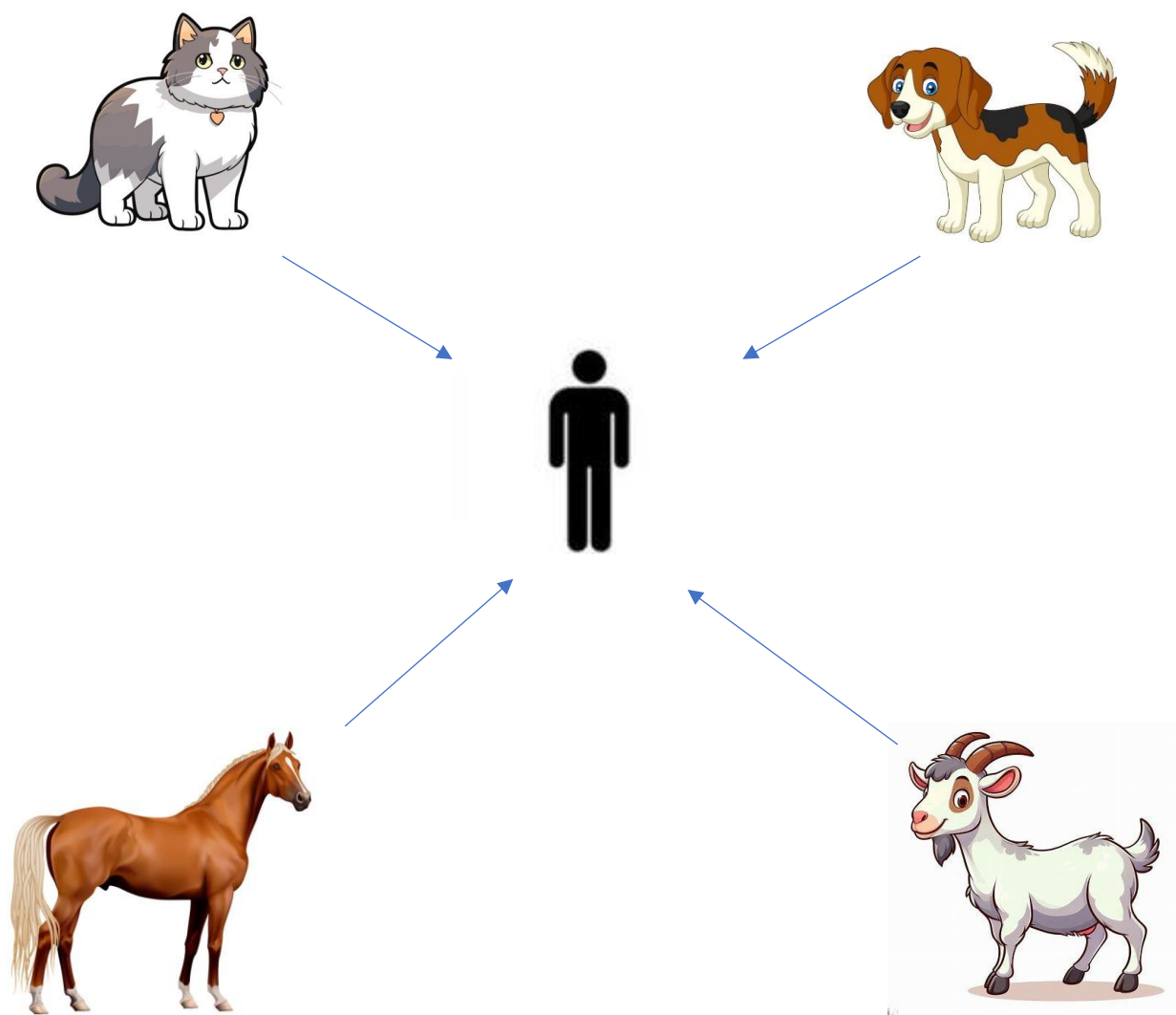
*Лексична тема «Пори року. Зима»*

**Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення**

*Лексична тема «Пори року. Весна»*

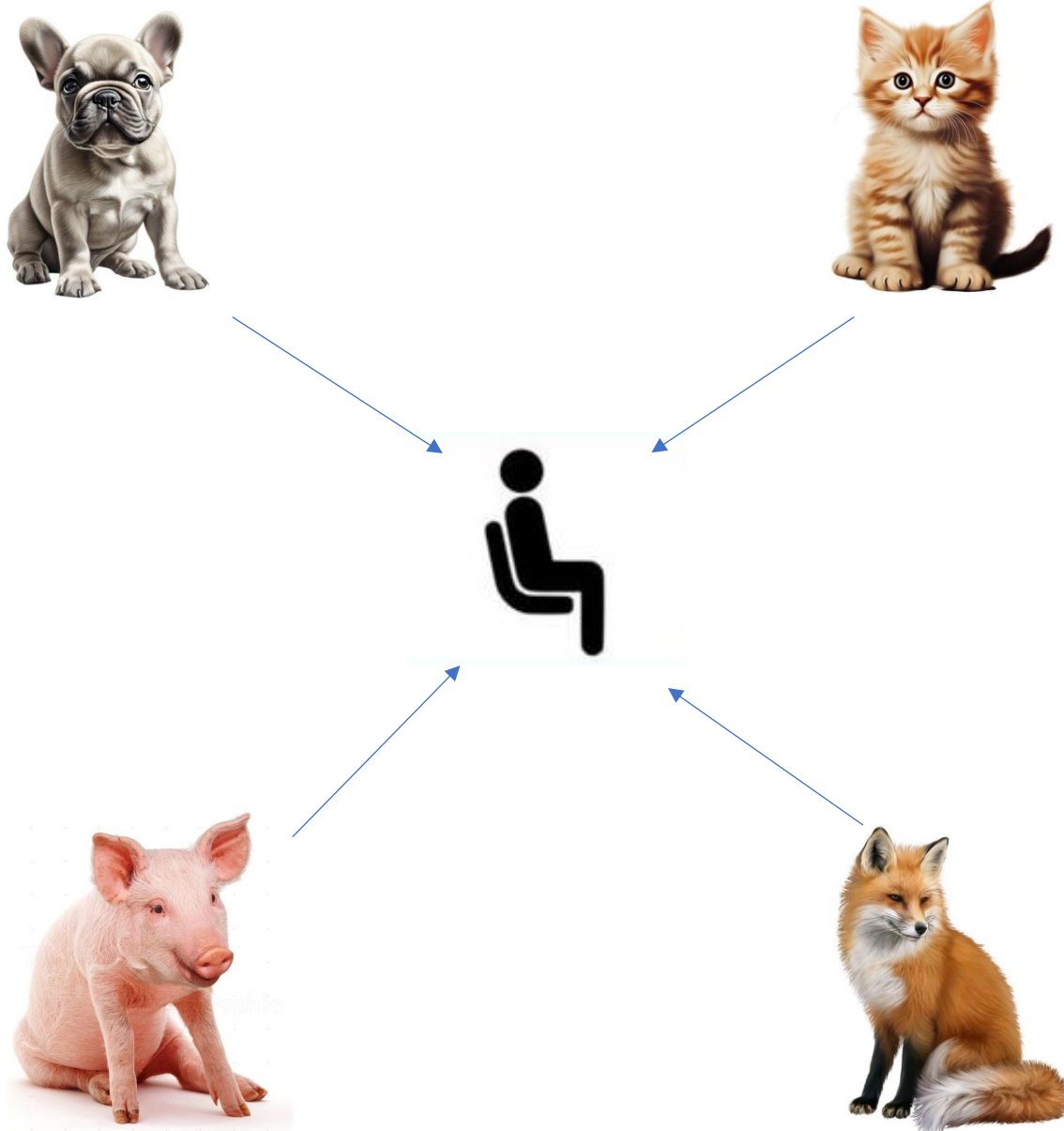
**Наочні матеріали для формування лексико-граматичного ладу мовлення**

*Лексична тема «Пори року. Літо»*

**Наочні матеріали для формування фразового мовлення****Фразовий конструктор**

«Стоїть»

## Фразовий конструктор

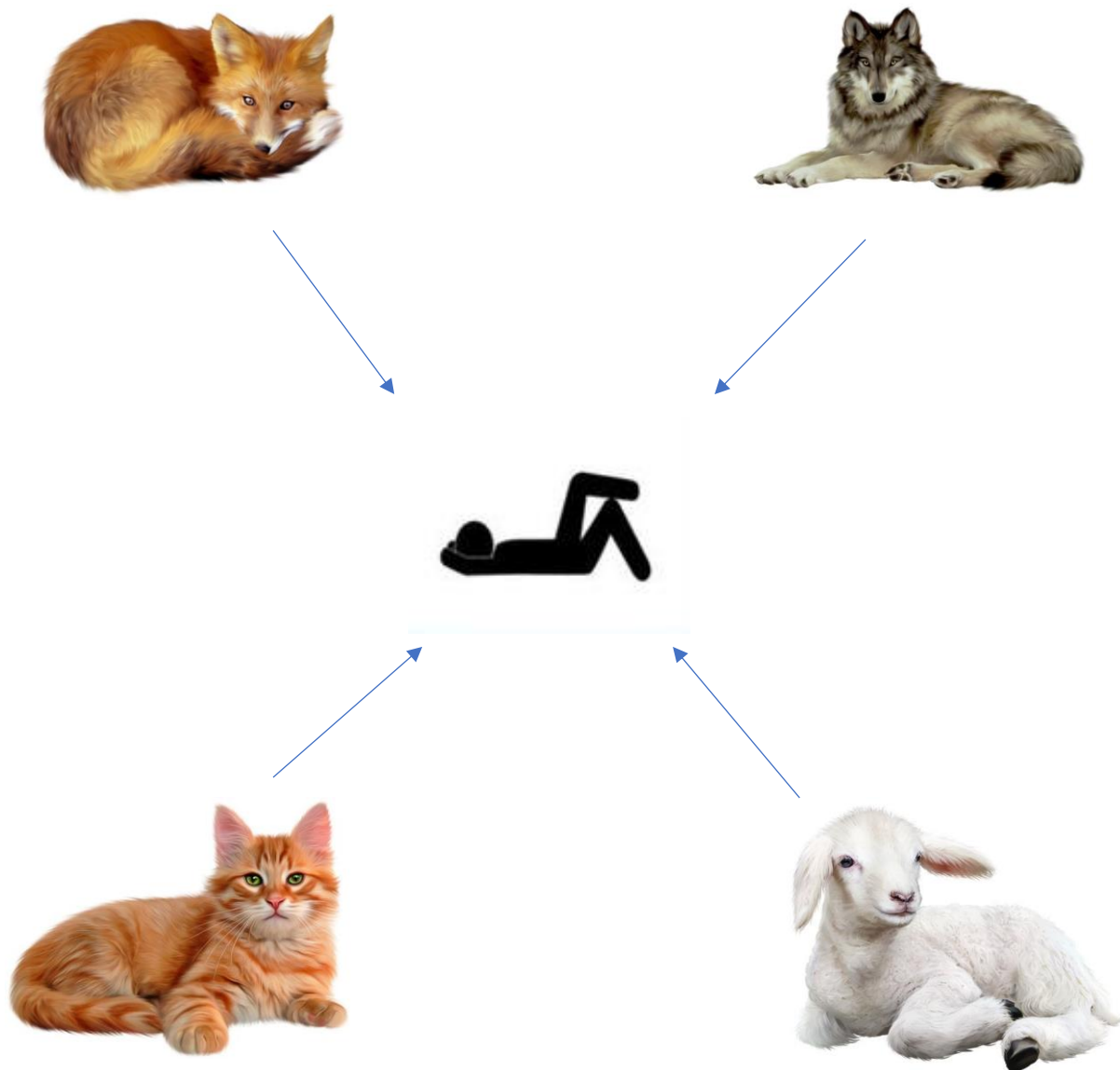


«Сидить»

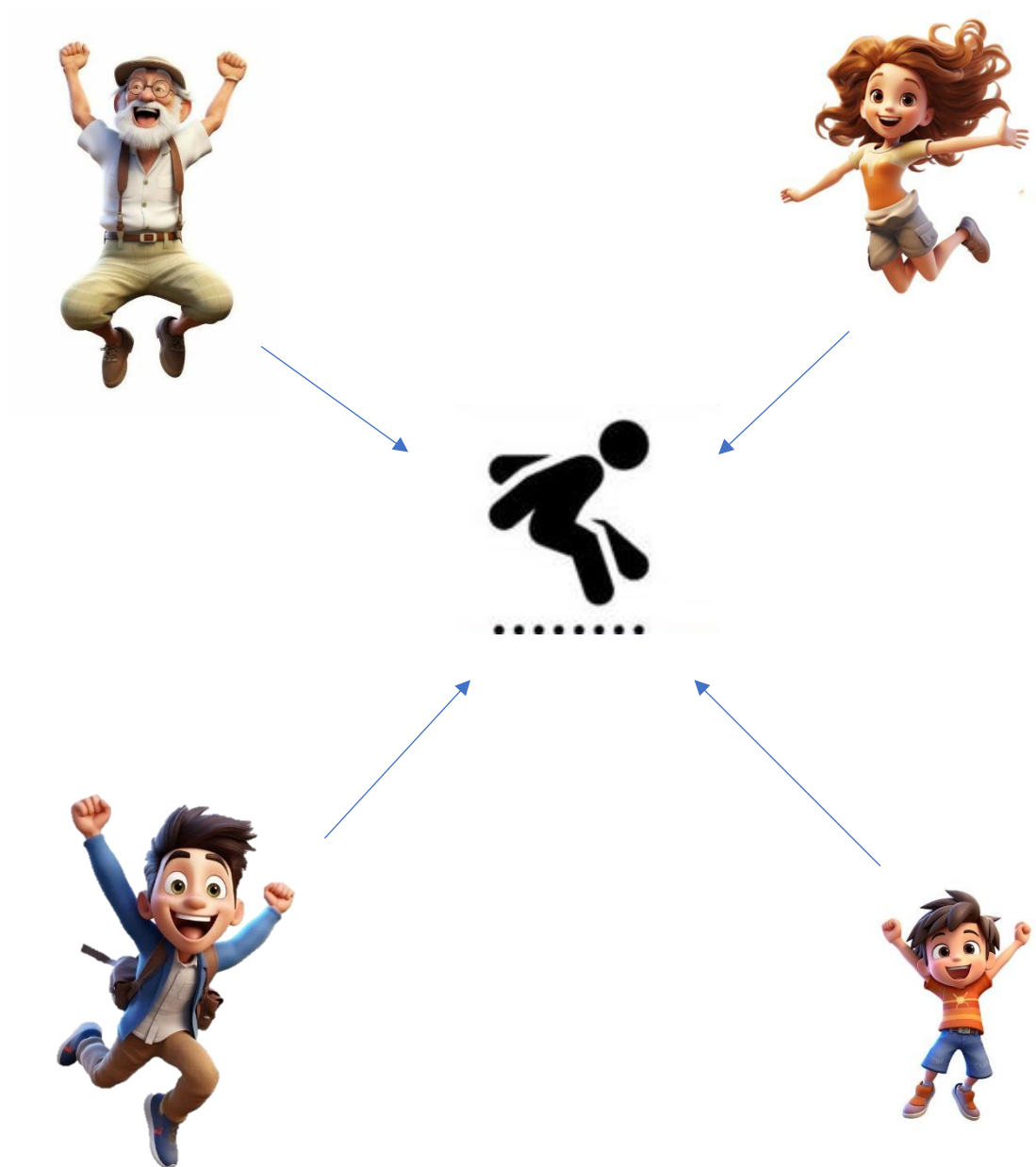
Продовження

Додатку Ч

## Фразовий конструктор

*«Лежить»*

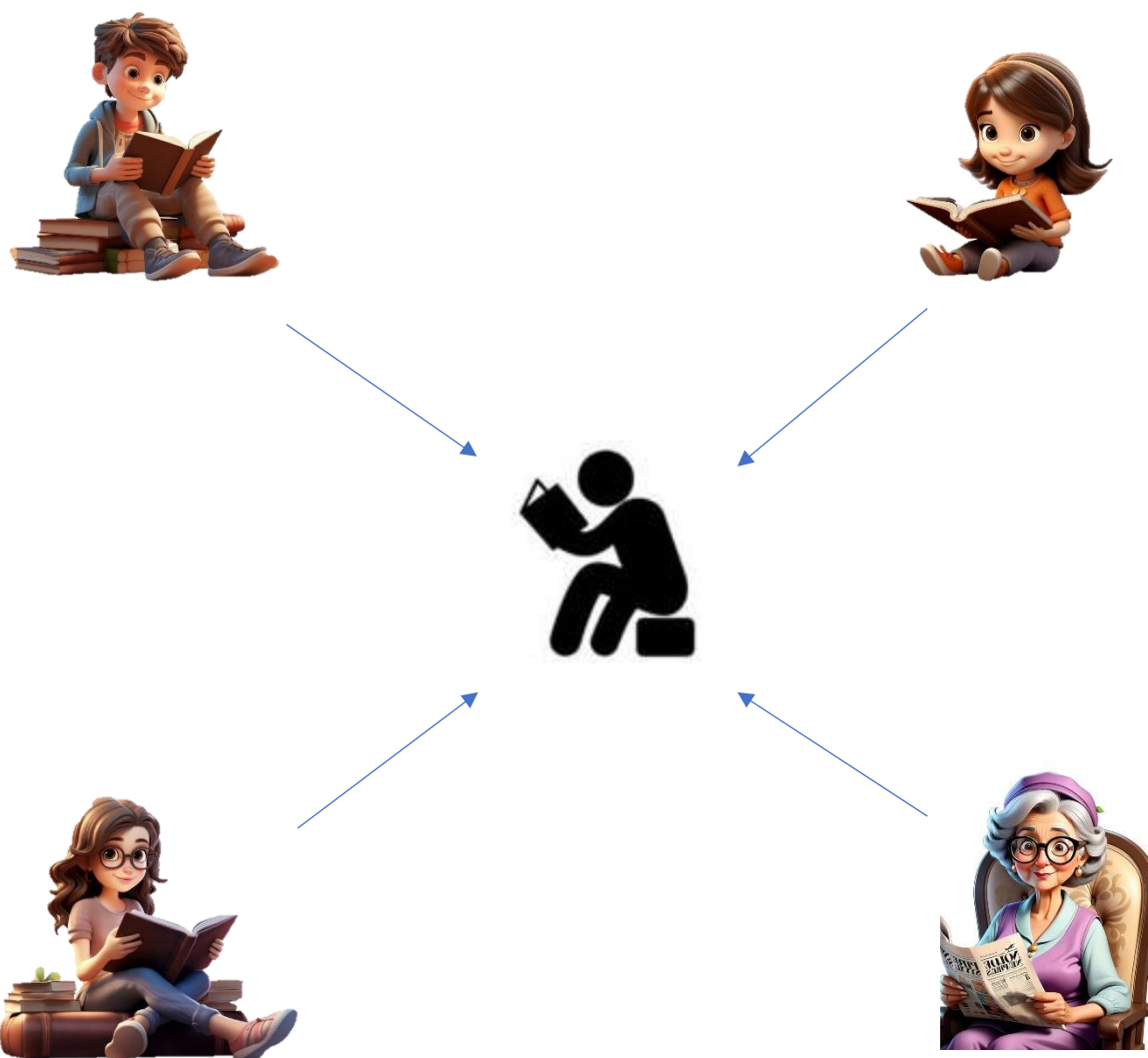
## Фразовий конструктор



«Стрибає»

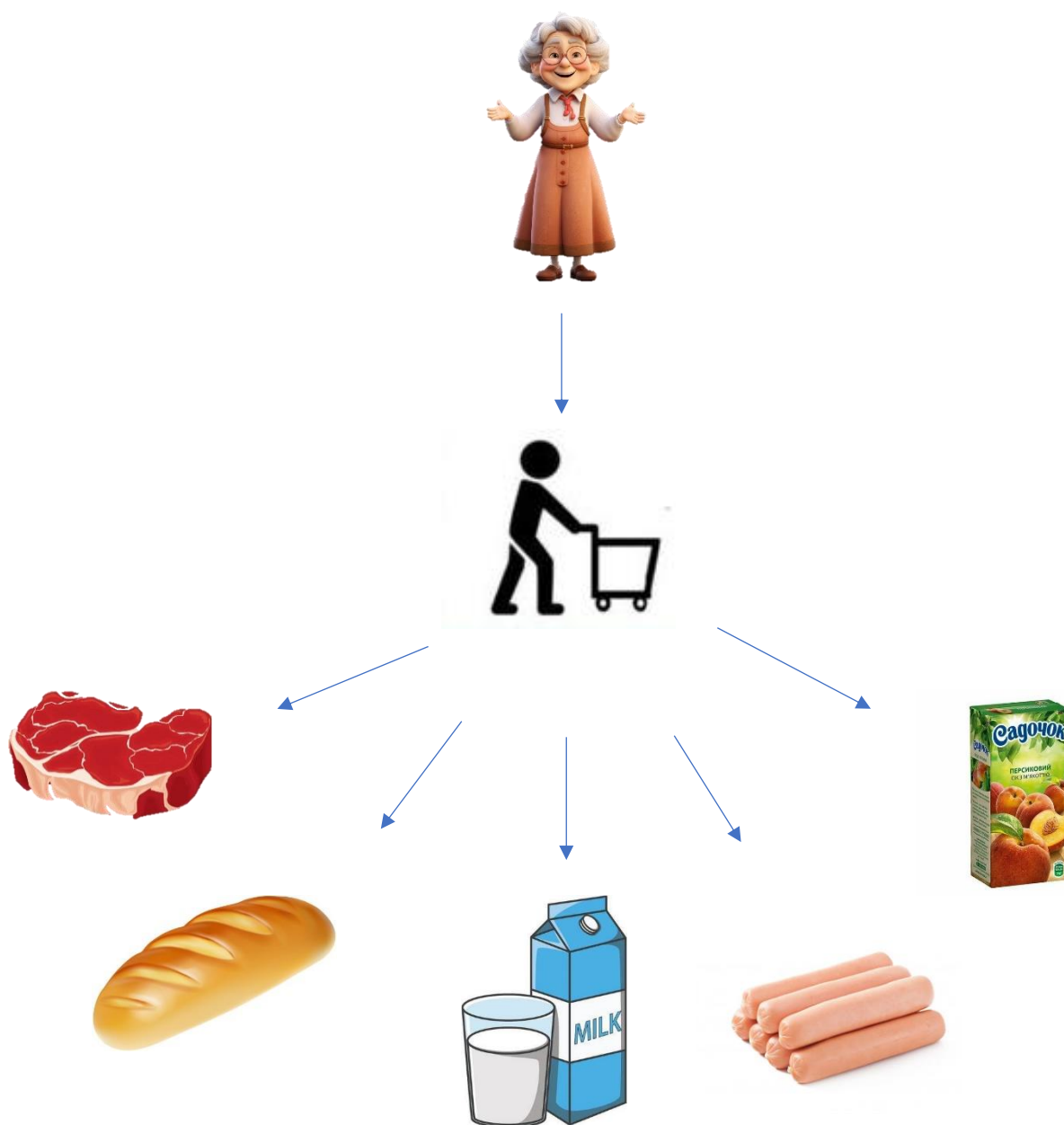


## Фразовий конструктор



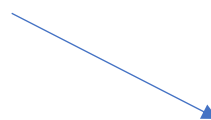
«Читає»

## Фразовий конструктор



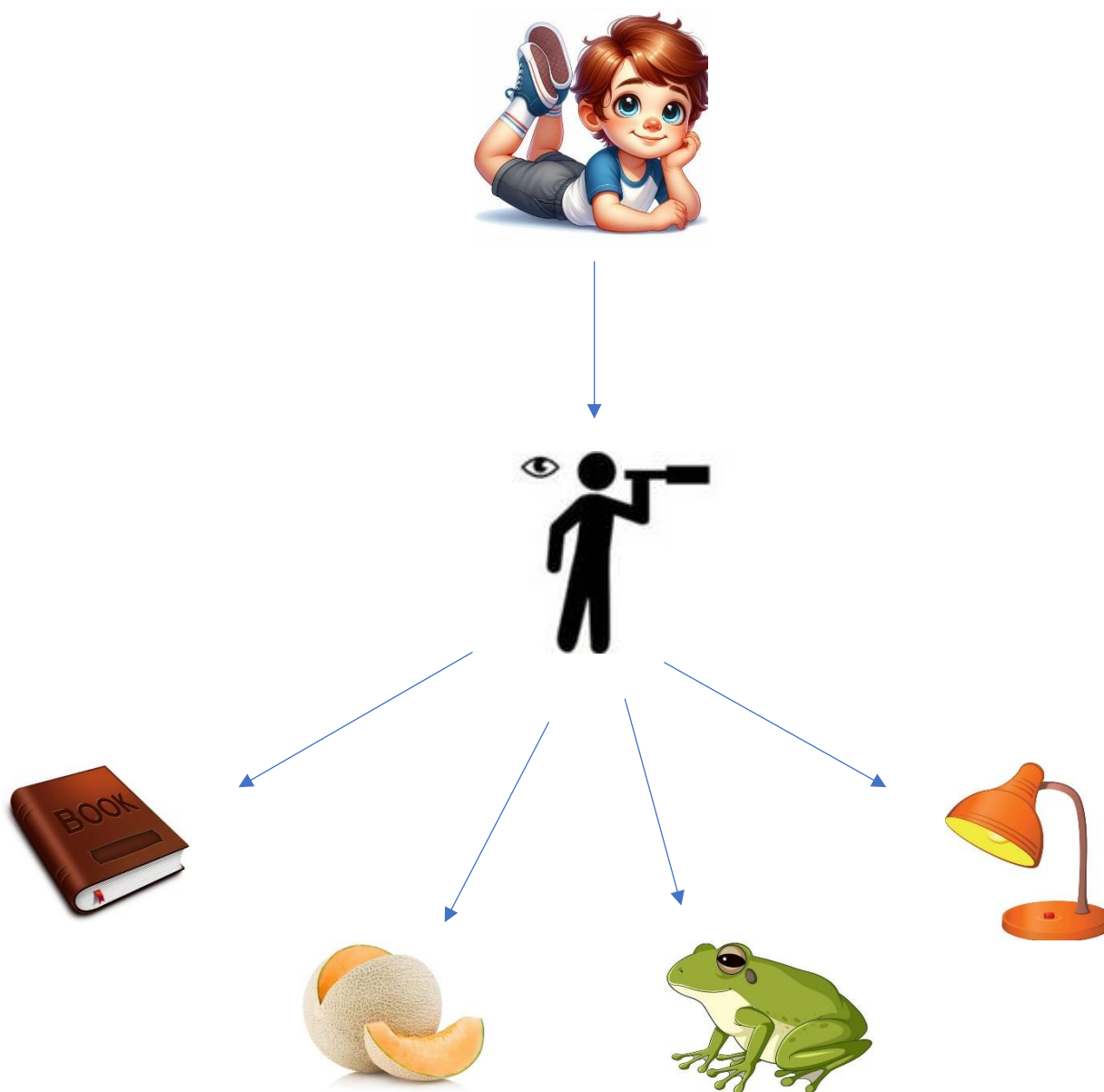
«Бабуся купила...»

## Фразовий конструктор



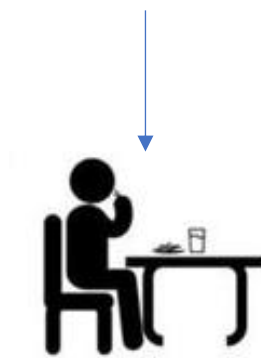
«Катя дарує...»

## Фразовий конструктор



*«Іван бачить...»*

## Фразовий конструктор



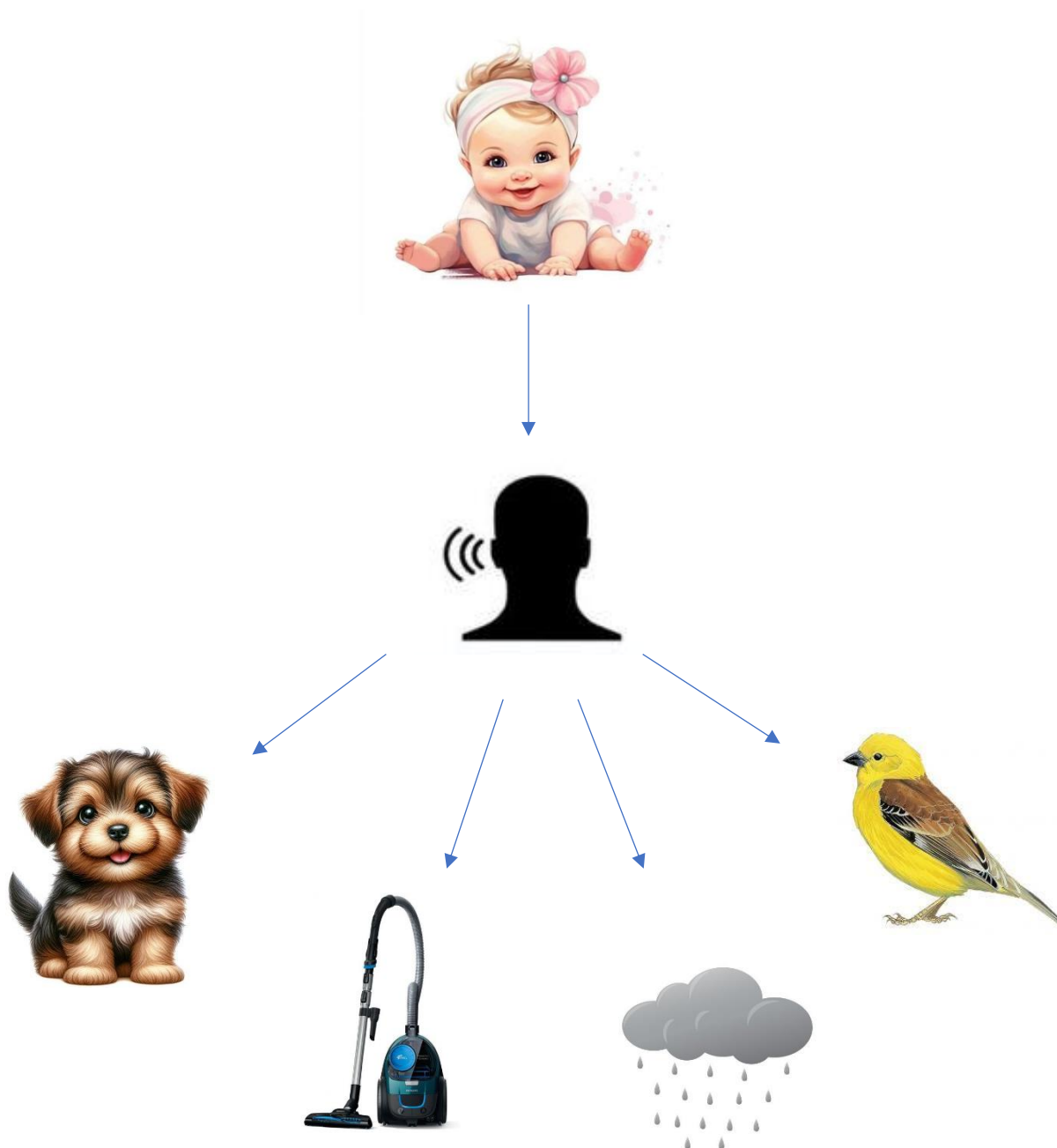
*«Мама їсть...»*

## Фразовий конструктор



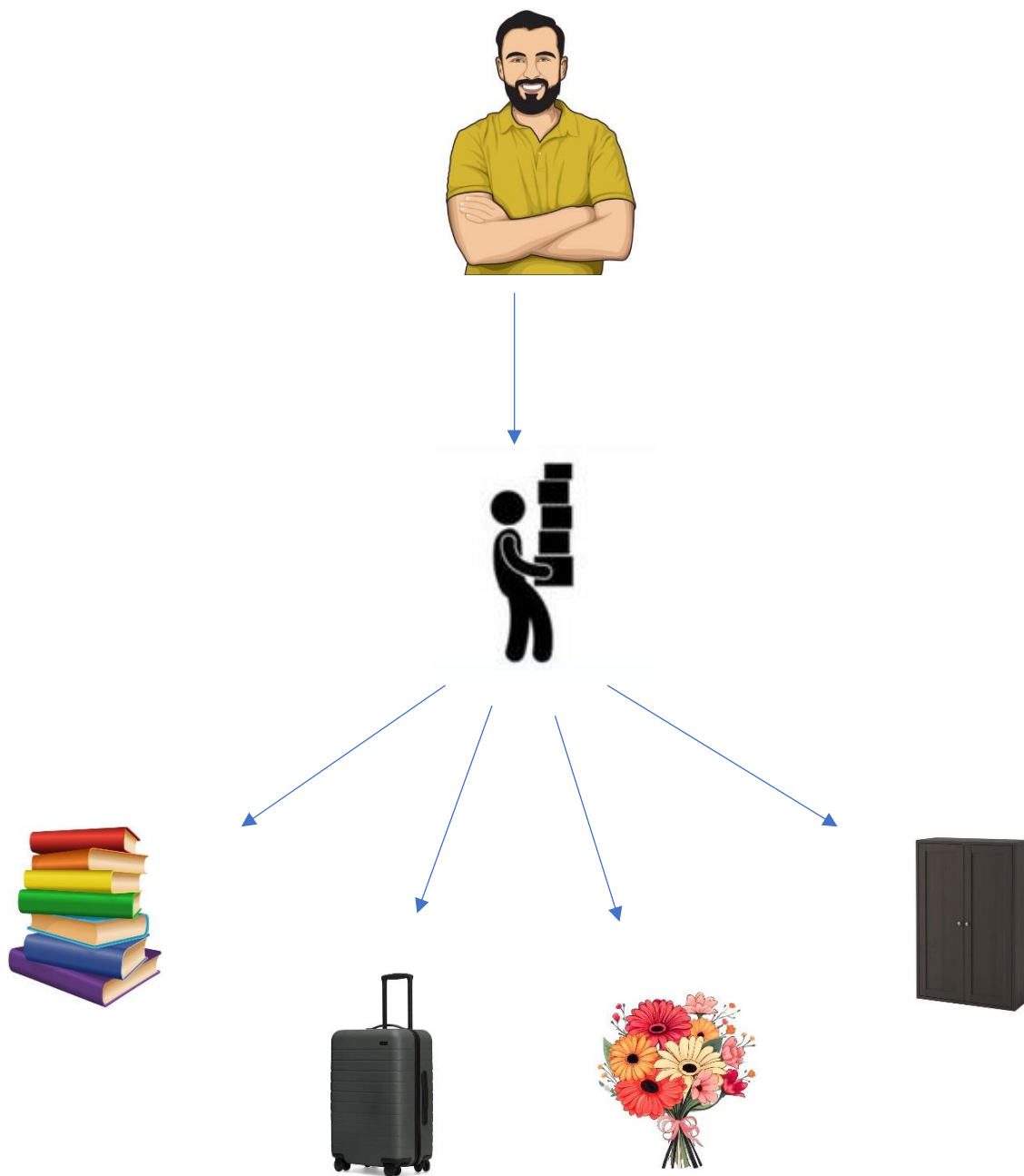
«Тато п'є...»

## Фразовий конструктор



*«Малюк чує...»*

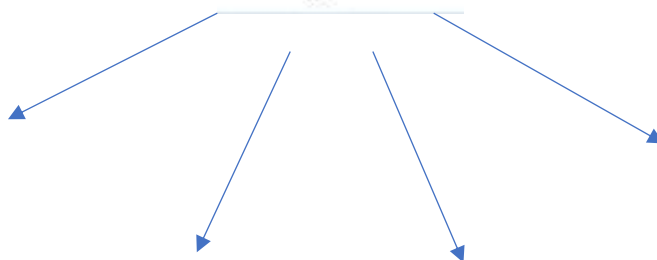
## Фразовий конструктор



«Дядя несе...»



## Фразовий конструктор



«Оля надягає...»

## Довідки про впровадження результатів дослідження



УКРАЇНА  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ІНКЛЮЗИВНО - РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»  
ВІЛЬНЯНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

вул. Космодем'янської, 1, м.Вільнянськ, 70002, e-mail: voln\_irc@ukr.net, код ЄДРПОУ 42859632

04.06.2024 р. № 46

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Довідка  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Саєнко Тетяни Андріївни  
на тему: «Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей  
дошкільного віку з синдромом Дауна»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі  
спеціальності 016 Спеціальна освіта

Упродовж 2023-2024 років здійснювалось упровадження результатів дисертаційного дослідження Т.А. Саєнко на тему: «Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна» педагогічними працівниками комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вільнянської міської ради під час здійснення корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з синдромом Дауна: вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом, практичними психологами. Найбільш вагомими науковими результатами дослідження вважаємо представлені матеріали, як-от:

1. Експериментальна програма дослідження комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.
2. Корекційна програма формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна.
3. Консультування батьків дітей з синдромом Дауна щодо особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей цієї категорії та особливостей розбудови корекційно-розвиткового середовища в природних умовах.

Відзначимо, що дисертаційне дослідження має практичну спрямованість. Зміст розроблених Саєнко Т.А. методичних матеріалів спрямований на формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, розвиток співпраці з батьками дітей зазначеної категорії.

Результати апробації матеріалів дисертаційного дослідження Саєнко Т. А. було обговорено та схвалено на нараді при директорі

комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вільнянської міської ради (протокол № 5 від 31.05.2024).

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Директор



Анна ПИТАЙЛО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Юридична адреса: вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312.  
Фактична адреса: вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область, Україна, 69000,  
тел. (061) 286-23-60, (096) 21-61-372 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,  
код ЄДРПОУ 02125237

*16.06.2024 року № 01-15/1008* На № \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**

Саснко Тетяни Андріївни

на тему: «Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 Спеціальна освіта

Упродовж 2023-2024 років здійснювалось впровадження результатів дисертаційного дослідження Т.А. Саснко професорсько-викладацьким складом кафедри початкової і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького під час викладання дисциплін: «Спеціальна педагогіка», «Методика психолого-логопедичного обстеження дітей з порушеннями мовлення», «Логопедична корекція системних порушень мовлення» та інші.

Найбільш вагомими науковими результатами дослідження вважаємо цілісний аналіз психолого-педагогічних особливостей дітей з синдромом Дауна; визначення специфіки психолого-педагогічного вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з синдромом Дауна; розроблення рекомендацій щодо організації та впровадження корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з синдромом Дауна.

Відзначасмо практичну спрямованість методичних матеріалів, які розроблені особисто Тетяною Андріївною, та були використані під час проведення практичних занять з майбутніми вчителями-логопедами.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Т.А. Саснко «Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з

синдромом Дауна» обговорено та схвалено на засіданні кафедри початкової і спеціальної освіти (протокол №14 від 20 червня 2024 року).

Ректор



Наталя ФАЛЬКО



ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ЯСЛА-САДОК) № 791  
ДАРНИЦЬКОГО РАЙОНУ М. КИЄВА

вулиця. Вишняківська, 8-Б, м. Київ, 02140,

тел. 044-575-10-10 e-mail: dnz791@ukr.net Код ЄДРПОУ 41151336

« 27 » 09 2024 р. № 64

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
САЄНКО Тетяни Андріївни  
на тему «Формування комунікативно-мовленнєвих навичок  
у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна»,  
поданої на здобуття наукового ступеня  
доктора філософії зі спеціальності 016 Спеціальна освіта

Протягом 2023-2024 років педагогічними працівниками (вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, практичним психологом) закладу дошкільної освіти упроваджувались результати дослідження спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Вважаємо, вагомими науковими досягненнями корекційну програму формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна; експериментальну програму дослідження комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з синдромом Дауна, рекомендації по консультуванню батьків (осіб які їх замінюють) щодо особливостей розбудови корекційно-розвиткового середовища в домашніх умовах.

Окреслимо, практичну спрямованість дисертаційного дослідження. Змістове наповнення розроблених САЄНКО Т.А. методичних матеріалів орієнтовано на формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку та розвиток співпраці з батьками дітей з синдромом Дауна.

Результати апробації матеріалів дисертаційного дослідження САЄНКО Т.А. було обговорено та схвалено на педагогічній раді Закладу дошкільної освіти (ясла-садка) № 791 Дарницького району м. Києва (протокол № 1 від 30.08.2024)

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Директор



Ірина НІКОЛЕНКО