

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кулібаба Анна Олексіївна

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО
РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ О. В. Колишкін,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
«____» _____ 20__ року

Виконавець

_____ А. О. Кулібаба
«____» _____ 20__ року

Суми 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ....	8
1.1. Сучасні підходи до визначення поняття «затримка психічного розвитку» в освітньому просторі.....	8
1.2. Особливості розвитку мовлення в учнів із затримкою психічного розвитку.....	18
1.3. Педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у виховному процесі учнів із затримкою психічного розвитку.....	26
Висновки до розділу 1.....	32
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ.....	34
2.1. Методика визначення стану розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	34
2.2. Особливості впровадження дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення учнів із затримкою психічного розвитку.....	46
Висновки до розділу 2.....	53
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	55
3.1. Зміст процесу розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор в умовах освітнього закладу.....	55
3.2. Аналіз результатів дослідження.....	75
Висновки до розділу 3.....	83
ВИСНОВКИ.....	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89
ДОДАТКИ.....	99

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. Значну частину серед них складають діти із затримкою психічного розвитку, у становленні особистості яких вирішальну роль часто відіграє рівень сформованості їх комунікативної компетентності, оскільки мовлення є провідним засобом дії компенсаторних механізмів.

Поняття затримки психічного розвитку (ЗПР) більшість дослідників в галузі педагогіки та психології визначають як пограничний стан між нормою і патологією розвитку, який має тимчасовий характер відставання, відповідно до темпів біологічного дозрівання, і який може коригуватися при застосуванні адекватної системи педагогічних заходів. Питаннями діагностики й корекції затримки психічного розвитку займалися Т. Вісковатова, Т. Власова, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер, У. Ульяновка та ін.

Теоретичні аспекти проблеми виховання та навчання дітей із ЗПР є предметом дослідження багатьох вчених (О. Завальнюк, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Корнєва, Н. Кравець, Т. Лещинська, С. Максименко, В. Радіонова, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.). Загальні питання проблеми навчання та виховання досліджуваної категорії осіб представлені в роботах А. Висоцької, О. Коган, Н. Макарчук, Л. Позднякової. У працях цих вчених теоретично і практично доведено, що посилена увага до виховання та навчання дітей із ЗПР є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства.

В умовах сучасного освітнього простору окремо постає проблема розвитку мовлення в учнів із затримкою психічного розвитку, яке тісно пов'язана із пізнавальною сферою дитини і зумовлює її швидкий або затриманий розвиток. Різні відхилення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на сприйнятті мовлення, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та на формуванні особистості дитини. Логопеди,

дефектологи та психологи відзначають, що дефекти звуковимови в учнів із затримкою психічного розвитку зустрічаються набагато частіше, ніж у їх однолітків з нормою розвитку.

Проблема розвитку мовлення таких учнів є найбільш актуальною так, як мовлення – це засіб спілкування, основний системоутворюючий фактор процесу пізнання. Варто наголосити на тому, що означена проблема залишається складною, мало розробленою і в практиці роботи педагогічних колективів реалізується недостатньо. Актуальність виділеної проблеми й позначені невідповідності дозволили сформулювати тему дослідження: «Розвиток мовлення учнів із затримкою психічного розвитку засобами дидактичних ігор».

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (наказ СумДПУ імені А. С. Макаренка № 27 від 27 січня 2016 р., державний реєстраційний номер 0116 U 000895).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання комплексів дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення учнів із затримкою психічного розвитку в умовах освітнього закладу.

Завдання дослідження:

1. Висвітлити теоретичні аспекти процесу розвитку мовлення в учнів із затримкою психічного розвитку в ході аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури.
2. Проаналізувати особливості розвитку мовлення в учнів із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного освітнього простору.
3. Визначити стан розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах освітнього закладу.

4. Визначити шляхи реалізації дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення учнів із затримкою психічного розвитку.

5. Обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність використання комплексів дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу.

Об'єкт дослідження – мовленнєва діяльність учнів із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – розвиток мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор.

Елементи наукової новизни одержаних результатів. Обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність використання дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення учнів із затримкою психічного розвитку в умовах освітнього закладу; проаналізовано особливості розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку; визначено стан розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку; розроблено засоби дидактичних ігор з метою використання у процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу.

Уточнено сутність поняття «затримка психічного розвитку». Дістало подальшого розвитку форми і методи стимулювання мовленнєвої активності дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблені та апробовані комплекси дидактичних ігор для дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу сприяють підвищенню ефективності оволодіння дітьми із ЗПР мовленням та корекції звуковимови, їхньому всебічному розвитку. Використання засобів дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку сприяє підвищенню рівня розвитку пізнавальних процесів дітей означеної нозології, покращенню процесу їхньої

соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Основні результати дослідження можуть бути використані для вчителів і вихователів спеціальних та інклюзивних закладів освіти, батьків, студентів-дефектологів ЗВО під час викладання відповідних дисциплін, при розробці навчально-виховних програм для дітей означеної нозології. Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес ЗЗСО I–III ст. № 5 Тростянецької міської ради (акт від 27 травня 2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися під час проведення «Круглого столу» з проблем психолого-педагогічної і соціальної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в рамках проблемної групи за темою «Формування безперешкодного середовища для життєдіяльності дітей з обмеженими можливостями здоров'я»; під час участі у III Регіональному науково-практичному семінарі зі спеціальної педагогіки «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи розвитку» на базі Сумської ДОУ (ясла-садок) № 21 «Волошка» (грудень 2019 р., м. Суми); під час участі у VII Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (травень, 2020 р., м. Суми); під час участі у VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (листопад 2020 р., м. Суми).

Публікації. Зміст наукової роботи висвітлено у 2 наукових статтях: «Напрями використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей із затримкою психічного розвитку», яка була опублікована у збірнику наукових праць VII Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (травень, 2020 р., м. Суми); «Особливості використання дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку», яка була опублікована у збірнику наукових праць VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Корекційно-

реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (листопад 2020 р., м. Суми).

Структура й обсяг роботи. Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів і загальних висновків, списку використаних джерел (98 найменувань) та 6 додатків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 121 сторінка, з них – 88 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Сучасні підходи до визначення поняття «затримка психічного розвитку» в освітньому просторі

У дослідженнях останніх років відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, які зумовлюються біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднанням. Значну частину серед цих дітей займають діти із затримкою психічного розвитку, яких на фоні загального погіршення дитячого здоров'я стає дедалі більше. Зростаюча громадська тривога за стан та положення в школі дітей з різними вадами психічного розвитку, визнання необхідності посилення психолого-педагогічного впливу на покращення та збереження їх психічного та фізичного здоров'я ставлять в ряд невідкладних завдань обґрунтування та створення адекватної системи шкільного навчання та виховання цих дітей.

Проблема затримки психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Питаннями діагностики та корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи (В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, В. Лубовський, В. Мачихіна, М. Певзнер, М. Рождественська, Т. Сак, С. Тарасюк та ін.) [11; 32; 51; 56; 79; 96].

Ця проблема активно вивчалася і в загальному психолого-педагогічному напрямку (Т. Андрющенко, А. Богуш, Т. Карабанова, Н. Максимова, Н. Менчинська, Є. Мілютіна, Л. Носкова, В. Піскун, В. Ямницький та ін.), розроблялися методи компенсуючого навчання (Г. Кумаріна, Є. Мастюкова та ін.), визначалися засоби реабілітації розумової працездатності дітей (К. Корольова, М. Раттер та ін.) [2; 8; 9; 34; 72; 98].

Затримка психічного розвитку – складне поліморфне порушення, при якому страждають різні компоненти психічної та фізичної діяльності. Дітям цієї категорії властиві певні розлади здатності до абстрактного та наочно-образного мислення, недостатня сенсомоторна координація, загальна моторна повільність, неорганізованість, імпульсивність, недостатня цілеспрямованість, слабка мовна регуляція, спонтанна активність в усіх видах діяльності [3].

Деякі питання корекції вад психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми психологічної готовності дітей до школи та труднощів шкільного навчання (І. Агафонова, М. Безруких, С. Громбах, І. Дубровіна, С. Єфімова, Н. Коцур, Б. Круглов, В. Степанов, А. Фурман та ін.) [5; 33; 67].

Затримка психічного розвитку – це поняття, яке говорить не про стійке і, по суті, незворотне психічне недорозвинення, а про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкою перенасичення в інтелектуальній діяльності. На відміну від дітей, які страждають олігофренією, ці діти достатньо кмітливі в межах наявних знань, значно продуктивніші у використанні допомоги. При цьому в одних випадках на перший план виступатиме затримка розвитку емоційної сфери (різні види інфантилізму), а порушення в інтелектуальній сфері будуть виражені не різко. У інших випадках, навпаки, переважатиме уповільнення розвитку інтелектуальної сфери [24; 54].

Вивчення та узагальнення результатів наукових досліджень з проблеми затримки психічного розвитку у дітей свідчить, що у її вирішенні досягнуто значних успіхів: визначено етіологію, розроблено класифікації та типологію цієї аномалії розвитку, ґрунтовно досліджено пізнавальну, емоційно-вольову сфери та мовленнєву діяльність дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Єгорова, Г. Жаренкова, Т. Ілляшенко, Н. Компанець, Н. Королько, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Менчинська,

Н. Нікашина, А. Обухівська, М. Певзнер, Т. Пускаєва, Н. Стадненко, У. Ульяновка, Р. Тригер, Н. Ципіна С. Шевченко та ін.) [11; 16; 32; 51; 86].

Дослідники доводять, що в етіології затримки психічного розвитку відіграють роль конституціональні чинники, хронічні соматичні захворювання, тривалі несприятливі умови виховання і головним чином органічна недостатність нервової системи.

При систематиці затримки психічного розвитку Т. Власова і М. Певзнер розрізняють дві її основні форми [24; 39]:

1) затримку психічного розвитку, зумовлену психічним і психофізичним інфантилізмом (неускладненим і ускладненим недорозвиненням пізнавальної діяльності і мовлення, де основне місце займає недорозвинення емоційно-вольової сфери);

2) затримку психічного розвитку, обумовлену тривалими астенічними і церебрастенічними станами.

Виходячи з етіологічного принципу, К. Лебединська розрізняє чотири основні варіанти затримки психічного розвитку: затримку психічного розвитку конституціонального походження; затримку психічного розвитку соматогенного походження; затримку психічного розвитку психогенного походження; затримку психічного розвитку церебрально-органічного генезу [51]. У клініко-психологічній структурі кожного з перерахованих варіантів затримки психічного розвитку є специфічне поєднання незрілості емоційної та інтелектуальної сфери.

Багато дослідників поведінки дітей із затримкою психічного розвитку аналізують особливості впливу різних видів діяльності на їх виховання. Так, спеціальні експериментально-психологічні дослідження Н. Білопольської показали, що у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку гра за правилами складалася з окремих, мало зв'язаних між собою фрагментів. Ускладнення правил гри, їх інтелектуалізація часто приводили до її фактичного розпаду. Навчальна ситуація інфантильно сприймалася цими дітьми головним чином своєю оцінною стороною. При виконанні

експериментальних навчальних завдань дії учнів визначалися не об'єктивним змістом завдання, а переважно реакцією на поведінку експериментатора, його міміку, жести інтонації голосу. У прагненні до позитивної оцінки вони вибирали найбільш легкі завдання, що характеризуються експериментатором як завдання для найменших. Найпривабливішими були завдання, які пропонувалися в ігровій формі [6].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури були виділені наступні форми прояву затримки психічного розвитку дітей:

- конституційно обумовлена форма затримки психічного розвитку. Така форма зумовлена уповільненістю і нерівномірністю дозрівання різних систем дитячого організму. Дитина не хвора, але вона і фізично, і психічно розвивається повільніше, ніж інші діти, особливо ж відстає емоційно-вольова сфера. Здебільшого затримка психічного розвитку цієї форми не буває дуже глибокою, дитину не можна вважати хворою, при належному індивідуальному підході з боку вчителя вона вирівнюється в умовах загальноосвітньої школи. Звичайно, є всі підстави починати навчання таких дітей на рік пізніше;

- соматично обумовлена затримка психічного розвитку, тобто така, що зумовлюється тілесним захворюванням (різні хронічні інфекції, алергічні стани, пороки серця тощо). Центральна нервова система дитини не уражається прямо хворобою, але потерпає від виснаження дитячого організму в цілому. Хвороба знижує психічний тонус дитини, робить її млявою, несприятливою до різноманітних вражень, а гіперопіка батьків призводить до формування пасивності, безініціативності, егоїзму, відгороджує дитину від життя;

- психічно обумовлена затримка психічного розвитку виникає внаслідок дефіциту спілкування в ранньому дитинстві, відсутності материнської турботи, любові;

- церебрально-органічна форма затримки психічного розвитку. Це найпоширеніша і найтяжча форма, яка пов'язана з органічним ураженням кори головного мозку [24; 32; 79].

У вітчизняній корекційній педагогіці поняття «затримка психічного розвитку» є психолого-педагогічним і характеризує перш за все відставання в розвитку психічної діяльності дитини. Як уже зазначалося, причиною такого відставання можуть бути слабо виражені органічні ураження головного мозку, які можуть бути природженими або виникати у внутрішньоутробному, при родовому, а так само ранньому періоді життя дитини. Може спостерігатися і генетично обумовлена недостатність центральної нервової системи. Інтоксикації, інфекції, обмінний-трофічні розлади і т.п. ведуть до негрубих порушень темпу розвитку мозкових механізмів або викликають легкі церебральні органічні пошкодження [83].

Основною причиною такого відставання є слабовиражені (мінімальні) органічні ураження головного мозку, які можуть бути вродженими або виникати у внутрішньоутробному, припологовому, а також ранньому періоді життя дитини. У деяких випадках може спостерігатися й генетично обумовлена недостатність центральної нервової системи. Унаслідок цих порушень у дітей протягом задоволеного тривалого періоду спостерігається функціональна незрілість центральної нервової системи, що, у свою чергу, виявляється в слабкості процесів гальмування і збудження, утрудненнях в утворенні складних умовних зв'язків. Для дітей цієї групи характерна значна неоднорідність порушень і підлягаючих зберігання ланок психічної діяльності, а так само яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності [32; 70].

Встановлено, що значні ускладнення у дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічної генези спостерігаються при виконанні операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, під час вирішення завдань, які потребують передусім словесно-логічного мислення. Учні не можуть самостійно на достатньому рівні планувати свої дії та контролювати їх; з труднощами переключаються з одного завдання на інше, їх дії уповільнені та хаотичні. Під час виконання завдання вони не помічають своїх помилок,

виявляють слабку зацікавленість у результаті, у зв'язку з цим відмовляються виконувати запропоновані вправи [26].

Діти названої групи часто не можуть адекватно словесно пояснити своє рішення не лише через відсутність тонкого аналізу, а й у зв'язку з труднощами у відтворенні термінів, що позначають загальні поняття. Автор вказує, що у формуванні затримки психічного розвитку церебрально-органічної генези певна роль належить і соціальному чиннику у вигляді несприятливих умов виховання. У благополучних сім'ях затримка психічного розвитку може бути подолана цілеспрямованою активізацією можливостей дитини. На думку науковця, у сім'ях, в яких не приділяють достатньої уваги дітям, психічний розвиток дитини з церебральною недостатністю ще більше сповільнюється за рахунок нашарувань мікросоціальної та педагогічної занедбаності [28].

У появі синдрому ЗПР істотну роль виконують конституціональні чинники, органічна недостатність нервової системи генетичного походження, тривалі несприятливі умови виховання. Несприятливі соціальні чинники посилюють відставання в розвитку, але не уявляють єдину або головну причину ЗПР.

Слід відзначити, що у психолого-педагогічних дослідженнях, які вивчали дітей із затримкою психічного розвитку, майже завжди відзначається роль соціального фактору в затримці темпу психічного розвитку дитини. Згідно з деякими концепціями труднощі, які виникають у навчанні дитини, є результатом соціальної депривації – несприятливих умов життя та виховання.

Залежність ступеня виразності затримки психічного розвитку від соціальних умов за рівності інших відзначала Т. Власова [24]. На цей же феномен, з акцентом на соціально-культурні фактори, вказують українські психологи Т. Ілляшенко та М. Рождественська [33]. Зокрема можна сказати, що недолік спілкування та інформації призводить до обмеження у дитини із затримкою психічного розвитку сенсорного, інтелектуального та емоційного досвіду.

Діти з різними формами затримки психічного розвитку займають одне з провідних місць серед різних контингентів дітей з особливостями інтелектуального розвитку та відрізняються від однолітків із недостатнім станом здоров'я й психічним розвитком. Такі діти мають низку особистісних особливостей (низька організація інтелектуальної діяльності, більша конформність, залежність від навколишніх, чутливість, тривожність, емоційна нестійкість і невтриманість, високе прагнення показати себе в кращому світлі, бути не гіршими за інших).

Дослідники В. Лапшин, А. Парафіян, Б. Пузанов та ін. довели, що стан емоційно-вольової сфери і поведження дитини із затримкою психічного розвитку відповідає попередній віковій стадії розвитку. Відзначається також зв'язок труднощів у міжособистісній взаємодії з наявністю в особи емоційних проблем. Наприклад, висока тривожність і чутливість школярів із затримкою психічного розвитку – одна з причин виникнення й поглиблення труднощів у спілкуванні, взаєморозумінні з однолітками. Невміння контролювати життєві ситуації, збільшене низькою самооцінкою, призводить до невпевненості у власному майбутньому [25; 41; 60].

Доведено, що властива дітям із затримкою психічного розвитку знижена працездатність і пізнавальна пасивність зумовлює те, що вони мають значно менший обсяг знань, умінь і навичок, ніж їх ровесники з нормальним інтелектом, несформованість діяльності та недостатню її урегульованість. Це, насамперед, система знань та уявлень про навколишній світ, умінь оперувати цими знаннями, набутими в процесі щоденного спілкування з дорослими та однолітками, спостереження різноманітних явищ і предметів. На якості знань і вмінь суттєво позначається середовище, в якому дитина розвивалася та виховувалася, але не менше значення має і її здатність засвоювати досвід, розвиватися [62].

Як відзначається у дослідженнях Т. Вісковатової та С. Тарасюк, особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку знаходять свої прояви у тому, що діти не

залишаються байдужими до оцінки результатів їх діяльності з боку дорослих, шукають у вчителя підтримки, підтвердження правильності своїх рішень, схвалення, виявляють зацікавленість у позитивних оцінках своєї діяльності та дуже засмучуються невдачами [68].

Дані наукових досліджень свідчать, що діти із затримкою психічного розвитку, які виховуються в різних соціальних умовах, мають певні розбіжності: більш широке коло соціального спілкування у дітей, які виховуються вдома, призводить до більшої зорієнтованості на дорослого, який чекає від дитини соціально сприйнятливої поведінки. Відбувається формування прагматичного стилю спілкування між дитиною та дорослим. У домашньої дитини він формується швидше, ніж у дитини-сироти із затримкою психічного розвитку. Ці особливості, на думку науковців, не є специфічними та тими, що впливають з інтелектуального дефекту дитини із затримкою психічного розвитку, а скоріше мають соціальний характер. Це є підтвердженням думки, яку висловив Л. Виготський, що «вирішує долю особистості в останньому не дефект сам по собі, а його соціальні наслідки, його соціально-психічна реалізація» [15; 22].

З метою виправлення подібних негативних явищ слід визначати цілеспрямовані психолого-педагогічні умови організації соціального середовища, у якому перебувають діти із затримкою психічного розвитку. Дослідження В. Лубовського, Т. Власової, Н. Ципіної, С. Тарасюк показали, що діти із затримкою психічного розвитку, на відміну від дітей з нормальним розвитком, мають запізніле формування навичок самообслуговування, недосконало орієнтуються в побуті та найближчому середовищі, певною мірою беруть участь в іграх ровесників і не контрастують з ними, як це буває з розумово відсталими, виявляють ознаки асоціальності (нехтування своїми обов'язками, невиконання обіцянок, несприйняття критики, ворожість до людей, які прагнуть тримати дитину в соціально припустимих рамках) [56; 72].

Дослідження Т. Ілляшенко доводять, що з початком навчання в школі виявляється недостатнім і розвиток усного мовлення дітей цієї категорії. На

побутовому рівні воно здебільшого буває задовільним. Діти невимушено спілкуються між собою на перерві, але якщо прислухатися, як зазначає Т. Ілляшенко, то виявляється, що мовлення складається з коротких прохань, відповідей, окликів, які часто підтримуються виразними жестами [32].

Діти із затримкою психічного розвитку мають негрубі порушення інтелектуальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфери, які у свою чергу стають однією з причин негативної поведінкової реакції. Такі діти внаслідок постійних фрустрацій, викликаних неуспішністю навчальної діяльності, та проблем у спілкуванні з однолітками втрачають інтерес до школи, порушують дисципліну, самовільно залишають інтернатну установу, припускаються правопорушень. Ці факти, безумовно, перешкоджають повноцінній соціальній адаптації дітей, роблять їх неготовими до самостійного життя в умовах сучасного суспільства.

Проблема соціальної адаптації дітей-сиріт молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах школи-інтернату вивчалася у дослідженнях В. Кондрашина, який опосередковано розглядав питання соціально-побутового орієнтування цієї категорії дітей. Автор вказує, що діти цієї категорії з різною мірою зацікавленості сприймають все, що пов'язане з працею. Як відзначає науковець, лише невелика кількість дітей-сиріт може обслужити себе самостійно [20].

Розвиток спілкування у дітей-сиріт із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку не досягає необхідного: їм не вистачає знань та умінь у сфері міжособистісних відносин, у них не сформовано необхідних уявлень про індивідуальні особливості людей. У зазначеної групи дітей відбувається запізнення у формуванні соціальних відносин порівняно з нормою. Уявлення дитини-сироти із затримкою психічного розвитку щодо способів спілкування з оточуючими (як дорослими, так і однолітками) згідно з прийнятими морально-етичними нормами можна характеризувати як соціально адекватне лише на третьому році навчання у школі-інтернаті [54; 65].

Наведені відомості свідчать про те, що діти із затримкою психічного розвитку, зокрема і діти-сироти, мають певні особливості розвитку, які повинні позначитися і на їх соціально-побутовому орієнтуванні. Сучасними дослідженнями встановлено, що у дітей із затримкою психічного розвитку найслабшим місцем є недорозвиненість чуттєвого пізнання довкілля, збідненість усіх знань, уявлень, вражень, які здобуваються від безпосереднього знайомства з предметами [42].

Прийшовши до школи, ці діти не усвідомлюють свого нового статусу учнів, а отже, і своїх обов'язків. Новий портфель та інше приладдя вони сприймають радісно, як нові іграшки, і бавляться ними, не слухаючи учителя. Все, що відбувається в класі, їм нецікаво, бо незрозуміло. Щоб збагнути зміст завдання і почати його виконувати, цим дітям потрібне окреме пояснення вчителя. Така дитина випадає із загального темпу роботи на уроці. Це і викликає розгубленість, нездатність відповідати на звертання учителя.

В умовах загальноосвітньої школи діти із затримкою психічного розвитку не встигають навчитися читати, деякі можуть тільки поєднувати букви у складі, тим часом як однокласники вже добре читають. Процес запам'ятовування букв у цих дітей складний і тривалий: вони часто плутають їх, погано розрізняють схожі за написанням. Важко навчитися цим дітям і писати: ручка в їхніх руках неслухняна, букви виходять зовсім на себе не схожими. Такому учневі важко орієнтуватися на сторінках зошита, дотримуватися лінійок, потрібної відстані між буквами та словами; він часто не розуміє, що означає «вгорі», «внизу». Поступово така дитина навчається списувати з дошки, але письмо під диктовку їй так і не вдається [7; 57].

Особливості затримки психічного розвитку проявляються у дітей у дошкільному та молодшому шкільному віці, і потрібно вчасно визначити їх прояви у пізнавальній, емоційно-вольовій сфері дитини, щоб надати кваліфіковану допомогу і вирішити цю проблему найлегшим шляхом, попередивши проблеми розвитку у дорослому віці. Вирішення зазначеної проблеми потребує ретельної уваги з боку усіх учасників начально-виховного

процесу. Якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні, спілкуванні з однолітками та дорослими виникають і негативні зміни особистості.

Таким чином, в ході аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури висвітлено сучасні підходи до визначення поняття «затримка психічного розвитку» в освітньому просторі, яке визначається як психолого-педагогічна проблема і характеризується, перш за все, відставанням в розвитку психічної діяльності дитини, є проявом незрілості психічних і психомоторних функцій у результаті сповільненого дозрівання морфофункціональних систем мозку під впливом різних несприятливих чинників. Специфічне поєднання незрілості емоційної й інтелектуальної сфери уявляє собою негативну соціально-психологічну проблему, яка потребує негайного вирішення, тому оптимальний рівень загальноосвітньої підготовки дітей із затримкою психічного розвитку повинен забезпечуватися шляхом засвоєння змісту освітніх галузей у поєднанні з проведенням корекційно-розвивальної роботи.

1.2. Особливості розвитку мовлення в учнів із затримкою психічного розвитку

З аналізу лінгвістичної та науково-методичної літератури висновується, що мовлення – складне системоутворююче поняття, регулюючою ознакою якого є комунікативна компетентність, яка допомагає індивіду орієнтуватися у різноманітних комунікативних ситуаціях. Відтак, розвиток мовлення розглядається вченими як засіб формування соціально активної особистості і, відповідно, має ґрунтуватися на комплексному компетентнісному підході [55].

Одночасно мовлення відіграє найважливішу роль у пізнавальній діяльності, виступаючи і як засіб (зокрема, як інструмент розумової діяльності), і як матеріал (слова, поняття) пізнання, і як матеріальна основа закріплення й збереження отриманої інформації. Таким чином, мовлення служить засобом залучення дитини до досвіду, накопиченого людством [1; 43; 94].

Для затримки психічного розвитку характерні порушення (до того ж нерівномірні), які виявляються у зниженні психічної витривалості, працездатності і пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та у недоліках пам'яті, сенсомоторної координації, в той час як здатність мислити (інтегративна функція мозку) достатньо збережена. Зрозуміло, що порушення усіх таких функцій створює негативні передумови для розвитку мислення, проте своєчасне корекційне втручання дає відчутні позитивні наслідки; пізнавальна діяльність дитини вирівнюється і наближається до норми.

Діяльність дітей із затримкою психічного розвитку характеризується загальною неорганізованістю, імпульсом, недостатньою цілеспрямованістю, слабкістю мовленнєвої регуляції; низькою активністю у всіх видах діяльності. Приступаючи до роботи, діти часто проявляють нерішучість, ставлять питання, які, як правило, торкаються того, що вже було сказано педагогом; іноді взагалі не можуть зрозуміти формулювання завдання [28; 39].

Недостатність регулюючої функції мовлення виявляється в утрудненнях дітей при словесному позначенні дій, які здійснюються, у виконанні завдань, які запропоновані мовленнєвою інструкцією. У корекційній роботі з виправлення вад мовлення дітей із ЗПР Н. Максимова та О. Мілютіна вбачають можливість використовувати ігрову мотивацію для розвитку стійкості цілеспрямованої діяльності [12; 61].

Важливою є регулююча функція мовлення, що має значення як у керуванні діяльністю дитини з боку оточуючих її людей (у першу чергу дорослих), так і у формуванні саморегуляції поведінки.

Клінічні та психолого-педагогічні дослідження Т. Власової, К. Лебединської, М. Певзнер, В. Лубовського та інших виявили відставання у становленні мовлення дітей із ЗПР, низьку мовленнєву активність, недостатність динамічної організації мовлення [24; 51; 56].

У цих дітей спостерігається відставання у розвитку контекстного мовлення; істотно запізнюється розвиток внутрішнього мовлення, яке утруднює

формування прогнозування, саморегуляції в діяльності. У мовленнєвому оформленні висловів виявляються характерні для деяких дітей цієї категорії інфантилізм, бідність виразних засобів, недостатнє розуміння значення образних виразів. Більшість дітей навіть у молодшому шкільному віці страждає на дефекти звуковимови. Найчастіше зустрічаються порушення вимови свистячих, шиплячих та сонорних звуків [36].

Ряд порушень спостерігається і в процесі формування відчуття мовлення. У дітей із ЗПР період словоутворення настає пізніше і продовжується довше, ніж у нормі. До кінця дошкільного віку у дітей цієї групи може спостерігатися «вибух» словоутворення, проте вживання створених ними слів у більшості випадків буває неправильним.

Найбільш поширеними розладами мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку є [57; 79]:

1. Порушення звуковимови: дислалія, дизартрія, заїкання, контамінація (помилкове відтворення слів, що полягає в об'єднанні в одне слово складів, що відносяться до різних слів), парафазія (порушення мовленнєвого висловлювання, що виявляється в неправильному вживанні звуків чи слів в мовленні (заміна звуків, заміна слів близькими за звучанням або за змістом).

2. Недоліки у вимові окремих звуків: гаммацизм – недолік вимови звуку [г]; каппацизм – недолік вимови звуку [к]; ламбдацизм – неправильна вимова звуку [л]; ротацизм – неправильна вимова звуку [р]; сигматизм – неправильна вимови свистячих і шиплячих звуків.

Діти із ЗПР слабо оперують своїм мовленням: у них часто зустрічаються неправильні граматичні конструкції (аграматизми). Найбільш характерними видами аграматизмів є: пропуск або надмірність членів речення; помилки у керуванні та в узгодженні, вживанні службових слів, визначенні часу дієслова; труднощі в слово- і формоутворенні, структурна неформленість вислову. Ці особливості мовлення дітей із ЗПР дозволяють говорити про динамічні порушення мовленнєвої діяльності. При розповідях дітей спостерігається швидке зісковзування із заданої теми на іншу, яка більш знайома та легка,

привнесення в розповідь побічних асоціацій та інертних стереотипів; часте повторення одних і тих же слів та фраз; постійне повернення до думки, яка вже виказувалась. Все це є результатом утруднень в плануванні та розгортанні мовленнєвого повідомлення [48; 89].

Прості спостереження показують, що діти із затримкою психічного розвитку до початку шкільного віку не відчують труднощів на рівні елементарного побутового спілкування з дорослими й однолітками. Вони володіють повсякденним побутовим словником і граматичними формами, для цього необхідними. Однак розширення словника зверненого мовлення за рамки багаторазово повторюваної побутової тематики приводить до того, що виникає нерозуміння деяких заданих дитині питань й інструкцій, що містять слова, значення яких невідоме або недостатньо ясне для дитини, або містить не засвоєні нею граматичні форми. Ускладнення розуміння можуть бути пов'язані й з недоліками вимови, досить часто спостережуваними в дітей із затримкою психічного розвитку. Ці недоліки звичайно не є значними, в основному зводяться до нечіткості, «змазаності» мовлення, однак приводять до дефектів аналізу мовленнєвого матеріалу, який сприймається, що у свою чергу приводить до відставання у формуванні мовленнєвих узагальнень. У результаті діти часто, навіть знаючи потрібне слово, не можуть його вжити або вживають його неправильно. Із цим пов'язана значна кількість помилок, аграматизмів у їх мовленні.

Природно, недоліки мовлення позначаються не тільки на спілкуванні, але й на пізнавальній діяльності дітей, яка порушена до деякої міри первинно. Вторинні труднощі в пізнавальній діяльності, пов'язані з мовленнєвими недоліками, сповільнюють інтелектуальний розвиток дітей у дошкільному віці, але особливо проявляються на початку шкільного навчання: вони проявляються як безпосередньо в нерозумінні навчального матеріалу, так і в труднощах оволодіння читанням і письмом. Відзначаються й утруднення в оволодінні новими формами мовлення: оповіданням, міркуванням [86].

Варто охарактеризувати різні сторони мовленнєвого розвитку, приділивши увагу вимові й фонематичному слуху дітей із ЗПР. Ні педагоги, які займаються з дітьми із затримкою психічного розвитку, ні дослідники не виявляють у них грубих порушень вимови й фонематичного слуху. У більшості дітей вимова окремих звуків правильна, але в цілому вона недостатньо чітка, що й створює «змазаність» мовлення [4; 17].

Недоліки словника дітей із затримкою психічного розвитку, його бідність проявляються як у нечисленності вживаних ними слів (особливо вузький активний словник), так і в тому, що слова, якими користуються діти, мають або занадто обмежене значення, або, навпаки, надмірно широке й недиференційоване. Іноді слова вживаються взагалі в неадекватному значенні.

Особливо обмеженим виявляється запас слів, які позначають властивості й ознаки предметів. У спеціальному дослідженні, проведеному О. Слепович, доведено, що при загальній обмеженості кількості прикметників у мовленні дітей із затримкою психічного розвитку особливо невелика кількість різних семантичних груп прикметників. У мовленні дітей зустрічаються головним чином прикметники, які позначають колір, величину й форму предметів, рідше – матеріал, з якого вони зроблені. Часто замість прикметників останнього виду діти вживають іменники із прийменником («паркан з дощок» замість «дощатий паркан»). Зовсім мало оцінних прикметників, причому головним чином діти вживають, часто необґрунтовано, невелику кількість прикметників із широким, недиференційованим значенням («гарний», «красивий» та ін.) [32].

Дослідження, проведене О. Качуровською, також свідчить про бідність семантичних полів лексичних одиниць у лексиконі дошкільнят із затримкою психічного розвитку. Істотною особливістю активного словника дітей із затримкою психічного розвитку є майже повна відсутність слів, які вживаються відносно рідко, але таких, що надають своєрідність індивідуальному словнику, до яких, зокрема, відноситься більшість оцінних прикметників [12].

Однією з категорій слів, які найчастіше зустрічаються в мовленні даних дітей, є іменники. Їх вживання дітьми із затримкою психічного розвитку також

має певну своєрідність. С. Шевченко встановила, що в їх мовленні відсутній ряд іменників, які позначають конкретні предмети з безпосереднього оточення (деякі продукти харчування, тварини та ін.). Зміст понять, які позначаються наявними словами, також значно відрізняється від характерного для дітей, які нормально розвиваються. Часто такий зміст включає несуттєві ознаки при відсутності визначальних. Це призводить до значних утруднень і помилок при класифікації й угрупованні предметів. При цьому виявляється, що в одних випадках особливо бідний запас слів, які позначають видові поняття, в інших – відсутні слова (або їх мало), що позначають родові поняття й класи предметів і явищ. Всі ці особливості приводять до помилкового вживання іменників, неправильному їх співвіднесенню із предметами навколишнього світу [69].

За ствердженням В. Обуховської, недоліки мовлення дітей виявляються і в недостатньому володінні його граматичною будовою. Дошкільники не вміють вжити дієслово в минулому, майбутньому часі, утворити множину, використати зменшувальний суфікс. Усі ці недоліки мовлення особливо виразні під час монологічного, найскладнішого з видів мовлення [45; 57].

Способи словотворення в дітей із ЗПР, як показують дослідження О. Слепович [] і Р. Трігер [32], збігаються з тими, які спостерігаються у дітей з нормальним розвитком: використання суфіксів з метою перетворення слова. Цим вони відрізняються від розумово відсталих дітей. У кількості самостійно перетворених слів, як і в нормальних дітей, у них переважають іменники. Однак, якщо для дітей з нормальним розвитком характерне приблизно вдвічі частіше утворення іменників із самостійним значенням (море-моряк), чим іменників з тим або іншим відтінком (міст-місток), то в дітей із затримкою психічного розвитку обидві ці форми словотворення проявляються приблизно рівною мірою.

Недостатня сформованість граматичного ладу мовлення дітей із затримкою психічного розвитку може не виявлятися в спонтанному мовленні й тому зауважується нерідко, тільки коли дитина приступає до шкільного навчання. Вона проявляється в труднощах при оволодінні новими формами

мовлення – оповіданням і міркуванням і виступає в ситуаціях, що вимагають розгорнутих мовленнєвих висловлень. Як відзначає А. Лурія стосовно до мовленнєвих порушень у дорослих, саме неможливість перейти до зв'язного розгорнутого висловлення вказує на серйозні дефекти в граматичному ладі мовлення хворого [71].

Ряд особливостей засвоєння граматичного ладу рідної мови розглядається в спеціальному дослідженні С. Якобсон, в якому показано, що помилки в граматичній побудові самостійної мови спостерігаються в дітей із ЗПР частіше, ніж у молодших школярів, які нормально розвиваються. Якщо в останніх спостерігалися помилки в третій частині складених ними речень, то в дітей із затримкою психічного розвитку – у половині [89].

Відмінності між дітьми із ЗПР й дітьми з нормальним розвитком стають ще більш значними, коли складання речень полегшується можливістю опиратися при осмисленні набору слів на пропоновану дитині сюжетну картинку. У цих умовах діти, які нормально розвиваються, граматично правильно побудували 83 % речень, у той час як діти із затримкою психічного розвитку – лише 63 % [64].

Відставання в мовленнєвому розвитку, як це показують дослідження Є. Мастюкової [27] та ін., зберігається протягом всього дошкільного віку дітей із затримкою психічного розвитку.

Оскільки подолання мовленнєвого порушення – це цілеспрямований процес корекційного навчання правильному мовленню, тому логопедична корекційна робота спирається на спеціальні логодидактичні принципи [52; 93].

Корекційна спрямованість в першу чергу проявляється в галузі мовленнєвого розвитку дітей, формування мовлення як засобу спілкування, як засобу корекції пізнавальної діяльності дітей. У процесі навчання проводиться робота над усуненням недоліків всіх сторін мовлення дитини. На спеціальних логопедичних заняттях і безпосередньо на інших заняттях корежуються дефекти вимови, формуються фонетико-фонематичні уявлення. Беручи до уваги неповноцінність особистого досвіду дітей у будь-якому виді діяльності,

програма виділяє на всіх етапах навчання пропедевтичні періоди, протягом яких у дітей коригують недоліки минулого досвіду, готують учнів до засвоєння наступних розділів програми.

Не менш важливе значення має практична спрямованість програмного матеріалу, його спрямованість на формування у дітей мовленнєвих навичок. Цей напрямок забезпечується перш за все спеціальними заняттями з розвитку усного мовлення. З початку перебування в спеціальній групі дошкільного закладу діти засвоюють уміння слухати питання дефектолога, вихователя, товаришів і адекватно реагувати на них, самостійно вступати в мовленнєві контакти з людьми, розповідати за спостереженням за предметами навколишнього світу, про власний досвід. Саме на заняттях розвитку мовлення особливо інтенсивно відбувається збагачення словника, синтаксичних конструкцій і зв'язного мовлення дітей. Крім того, робота з розвитку зв'язного мовлення продовжується на всіх інших заняттях.

Таким чином, серед особливостей розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку виділяють відставання у розвитку контекстного мовлення, запізнення у розвитку внутрішнього мовлення, яке утруднює формування прогнозування, саморегуляції в діяльності, порушення звуковимови (дислалія, дизартрія, заїкання, контамінація, парафазія), недоліки у вимові окремих звуків (гаммацизм, каппацизм, ламбдацизм, ротацизм, сигматизм), труднощі при оволодінні новими формами мовлення – оповіданням і міркуванням. Наведені особливості спостерігаються на початку шкільного навчання, але за умови організації вчасної ефективної логопедичної роботи мають тенденцію до покращення. У зв'язку з цим процес корекції мовленнєвих порушень дітей означеної нозології потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу не тільки під час логопедичних занять, а й під час всього навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі.

1.3. Педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у виховному процесі учнів із затримкою психічного розвитку

Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Особливість дидактичних ігор в тому, що вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми [10; 23; 92]. Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: в грі діти краще засвоюють складний матеріал.

Дидактична гра одночасно є формою навчання і виховання дітей. Витоки її в народній педагогіці, яка створила багато навчальних ігор на основі поєднання гри з піснею, з рухами. У дидактичній грі містяться всі структурні елементи, характерні для ігрової діяльності дітей: задум, зміст, ігрові дії, правила, результат. Але проявляються вони в дещо іншій формі і зумовлені особливою роллю дидактичної гри у вихованні та навчанні дітей.

Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовних, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль [13; 59; 75]. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

Відомий педагог А. Макаренко писав: «... Треба зазначити, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки. Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній» [35; 46].

Як самостійний метод навчання дидактичну гру слід розглядати у певних системах. Поняття дидактичної (навчальної) гри включає обов'язкові

компоненти: навчальну структуру, наявність та органічне поєднання основних її складових дидактичних завдань, ігрових дій, правил [23; 49].

Діти із затримкою психічного розвитку пасивні і не виявляють бажання активно діяти з предметами та іграшками. При проведенні ігор вчителю слід враховувати, що низький рівень розвитку комунікативних умінь може спричинити відхилення у психічній сфері дитини такі як підвищена збудливість, замкнутість, депресивні стани, негативізм, апатичність, психічна виснаженість. Порушення загальної і мовленнєвої моторики призводить до швидкої стомлюваності у грі. Педагогу необхідно створювати у дітей позитивне емоційне відношення до запропонованої діяльності. За допомогою гри можна навчити дитину, звільнити її від існуючих комплексів і страхів. Іноді гра – єдиний можливий шлях допомогти дітям, які мають порушення в комунікативній сфері [21; 32].

Дидактична гра – одна із форм навчального впливу дорослого на дитину. В дидактичній грі створюються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації чи з певними предметами, набуваючи власного дійового і чуттєвого досвіду. Це надзвичайно важливо для дітей із затримкою психічного розвитку, у яких досвід дій з предметами дуже бідний, не зафіксований і не узагальнений. Дитині для засвоєння способів орієнтації в оточуючому світі, для виділення і фіксування властивостей і відношень предметів, для розуміння тієї чи іншої дії необхідні багатократні повторення. Дидактична гра дозволяє забезпечити необхідну кількість повторень на різному матеріалі при збереженні емоційно-позитивного відношення до завдання [31; 77; 95].

Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Особливість дидактичних ігор в тому, що «...вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми» [14; 40; 63]. Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: в грі діти краще засвоюють складний матеріал.

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети по тих або інших ознаках; вправляти пам'ять, увага; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, зв'язно розказувати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість [19; 37].

Значення дидактичних ігор для розвитку дітей надзвичайно велике ще і тому, що в процесі ігрової діяльності разом з розумовим розвитком здійснюється фізичне, естетичне і етичне виховання. Виконуючи різноманітні рухи, дії з іграшками і предметами, дитина розвиває дрібні м'язи руки. Засвоюючи кольори, їх відтінки, форму предметів, маніпулюючи іграшками і іншим ігровим обладнанням, набуваючи певного чуттєвого досвіду, діти починають краще розуміти красу навколишнього світу. Виконуючи правила гри, діти привчаються стримуватися, контролювати свою поведінку, внаслідок чого виховується воля, дисциплінованість, чесність, правдивість, уміння діяти спільно, приходити один одному на допомогу, радіти власним успіхам і успіхам товаришів.

Дидактична гра – метод навчання, що дає змогу формувати в учнів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності. Вона включає конкретну вправу (дидактична основа) та ігрові дії, ігровий момент або ігрову ситуацію і складається з таких компонентів: дидактична задача, ігрова дія чи ігровий елемент, правила гри, хід гри, підсумок або закінчення гри [30].

Гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують

історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Поняття гри розглядається як родове щодо до термінологічного словосполучення «ігрова діяльність».

Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольно-оцінний та результативний компоненти [29; 35].

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [38; 90].

Як ігровий метод навчання та виховання дидактична гра постає у двох видах:

1) власне дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей;

2) гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить вихователю, який є її організатором. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і умінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування [35].

Головна мета дидактичних ігор – формування в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями і навичками учень зможе лише тоді, коли він сам виявлятиме до них інтерес, і коли вчитель зуміє зацікавити учнів.

Ігрові форми навчання дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від відтворюючої діяльності через перетворює до головної мети – творчо-пошукової діяльності. Творчо-пошукова діяльність виявляється ефективнішою, якщо їй передують відтворююча і перетворююча діяльність, в ході якої діти засвоюють прийоми навчання [47; 53; 66].

Технологія ігрових форм навчання націлена на те, щоб навчити дітей усвідомлювати мотиви свого навчання, своєї поведінки в грі і в житті, тобто

формувати цілі і програми власної самостійної діяльності та передбачити її найближчі результати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теорії виникнення гри в цілому дозволяє представити спектр її призначень для розвитку і самореалізації дітей. Німецький психолог К. Гросс, першим в кінці XIX в. почав спробу систематичного вивчення гри, називає гру початковою школою поведінки. Для нього, хоч би якими зовнішніми чи внутрішніми факторами гра не мотивувалися, сенс їх саме в тому, щоб стати для дітей школою життя. Гра об'єктивно – первинна стихійна школа, удаваний хаос якої надає дитині можливість ознайомлення з традиціями поведінки людей, які її оточують. Отже, гру дослідники розглядають не лише як метод навчання, але й як метод виховання [59; 88].

Гра соціальна за своєю природою і безпосередньому насиченню, як вважає Д. Ельконін, спроектована на відображення світу дорослих. Називаючи гру «арифметикою соціальних відносин», вчений трактує гру як діяльність, що виникає на певному етапі, як одну з провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання дитиною світу дорослих [97].

Отже, гра відтворює стабільне і новаційне в життєвій практиці і, значить, є діяльністю, в якій стабільне відображають саме правила й умовності гри – в них закладені стійкі традиції і норми, а повторюваність правил гри створює тренінгову основу розвитку дитини. Новаційність йде від установки гри, яка сприяє тому, щоб дитина вірила або не вірила у все, що відбувається в сюжеті гри. У багатьох іграх «функція реального» присутня чи то у вигляді ігрових умов, чи то у вигляді предметів – аксесуарів, чи то в самій інтризі гри.

Дидактичні ігри мовленнєвого змісту дозволяють проводити систематичну роботу з дітьми із ЗПР по розвитку їх активного словника, збагаченню значень загальноповсякденних слів, діалогічного і контекстного мовленнєвого спілкування. Дидактичні ігри екологічного спрямування передбачають формування у даних дітей екологічної культури, правил

поведінки на природі, виховання дбайливого і бережного ставлення до всього живого, що її оточує.

Отже, потрібно постійно пам'ятати, що час, вільний від навчання, учні молодшого шкільного віку із ЗПР можуть проводити в грі. Бездіяльність не сприяє подоланню відхилень у стані нервової системи, призводить до відставання у психічному розвитку. Дуже важливо виявити, чим зацікавлена дитина, що викликає в неї задоволення і радість і саме це повинно наповнити зміст дидактичної гри. Від бажання дитини, від її зацікавленості, через її можливості – до вирішення її проблем – таким є шлях, який фахівці повинні долати постійно, організовуючи дидактичні ігри з дітьми із затримкою психічного розвитку.

У своїх дослідженнях О. Леонтьєв доводить, що дитина опановує широким, безпосередньо недоступним їй колом дійсності, тільки в грі. Бавлячись і граючи, дитина знаходить себе і усвідомлює себе особистістю [44]. Для дітей гра – сфера їхньої соціальної творчості, полігон їх громадського і творчого самовираження. Гра надзвичайно інформативна і багато «розповідає» самій дитині про неї як людину, як особистість. Гра – шлях пошуку дитиною себе в колективах товаришів, у цілому в суспільстві, людстві, у Всесвіті, вихід на соціальний досвід, культуру минулого, сьогодення і майбутнього, повторення соціальної практики, доступної розумінню. Гра – унікальний феномен загальнолюдської культури, її початок і вершина. Ні в яких видах діяльності людина не демонструє такого самозабуття, оголення своїх психофізіологічних, інтелектуальних здібностей, як у грі. Гра – регулятор усіх життєвих позицій дитини [85; 91].

Проте не всяка гра має істотне освітнє і виховне значення, а лише та, яка набуває характеру пізнавальної діяльності. Дидактична гра навчає характеру, зближує нову, пізнавальну діяльність дитини з вже звичною для неї, полегшуючи перехід від гри до серйозної розумової роботи.

В ході дослідження з'ясовано, що для забезпечення формування і розвитку дітей із затримкою психічного розвитку необхідно використовувати

адекватні методи виховної роботи, серед яких важливе місце належить дидактичній грі. Дидактична гра є методом навчання і виховання, головне призначення якого полягає у формуванні в учнів умінь і навичок, системи уявлень і понять, активного інтересу до того, що може стати джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності.

Таким чином, в ході дослідження висвітлено педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей із затримкою психічного розвитку. Особлива роль дидактичної гри в процесі розвитку дітей означеної нозології визначається тим, що саме вона повинна зробити зазначений процес емоційним, дієвим, полегшити перехід від гри до суттєвої розумової діяльності. Дані ігри дають можливість навчати дітей різноманітним економним та раціональним способам вирішення тих чи інших розумових і практичних завдань, сприяють покращенню процесу розвитку мовлення.

Висновки до розділу 1

В ході теоретичного аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури висвітлено теоретичні аспекти процесу розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. З'ясовано, що поняття «затримка психічного розвитку» в сучасному освітньому просторі визначається як психолого-педагогічна проблема і характеризується, перш за все, відставанням в розвитку психічної діяльності дитини, є проявом незрілості психічних і психомоторних функцій у результаті сповільненого дозрівання морфофункціональних систем мозку під впливом різних несприятливих чинників. Специфічне поєднання незрілості емоційної й інтелектуальної сфери уявляє собою негативну соціально-психологічну проблему, яка потребує негайного вирішення, тому оптимальний рівень загальноосвітньої підготовки дітей із затримкою психічного розвитку повинен забезпечуватися шляхом засвоєння змісту освітніх галузей у поєднанні з проведенням корекційно-розвивальної роботи.

Проаналізовано особливості розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку, серед яких виділяють відставання у розвитку контекстного мовлення, запізнення у розвитку внутрішнього мовлення, яке утруднює формування прогнозування, саморегуляції в діяльності, порушення звуковимови, труднощі при оволодінні новими формами мовлення – оповіданням і міркуванням. У зв'язку з цим процес корекції мовленнєвих порушень дітей означеної нозології потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу не тільки під час логопедичних занять, а й під час всього навчально-виховного процесу в освітньому закладі.

Висвітлено педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей із затримкою психічного розвитку, які визначають, що саме дидактична гра повинна зробити зазначений процес емоційним, дієвим, полегшити перехід від гри до суттєвої розумової діяльності. Дані ігри дають можливість навчати дітей різноманітним економним та раціональним способам вирішення тих чи інших розумових і практичних завдань, сприяють покращенню процесу розвитку мовлення.

Таким чином, дидактична гра є методом навчання і виховання, головне призначення якого полягає у формуванні в учнів умінь і навичок, активного інтересу до того, що може стати джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності. Наближення змісту гри до потреб, інтересів та можливостей вихованців, формування в ході гри навичок самообслуговування, самоконтролю, важливих життєвих форм поведінки сприяє процесу подальшої соціальної адаптації даних дітей.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

2.1. Методика визначення стану розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

Теоретичний аналіз педагогічних аспектів досліджуваної проблеми та визначення ефективності впливу засобів дидактичних ігор на стан розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, здійснювались в ході експериментального дослідження. Його програма включала розв'язання наступних завдань:

1. Розкрити зміст дослідницької роботи, спрямованої на реалізацію мети дослідження.
2. Визначити стан сформованості розвитку мовлення, а саме артикуляційної моторики і вимови у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.
3. Розробити комплекси дидактичних ігор для розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в позаурочний час у процесі виховної роботи та практично перевірити їх ефективність.

У відповідності з метою і завданнями дослідження був розроблений план дослідно-експериментальної роботи, який включав два етапи:

Констатувальний етап. Метою даного етапу було визначення стану розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку з метою подальшого використання отриманих результатів в розробці засобів дидактичних ігор. Даний етап передбачав визначення особливостей впровадження дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку в умовах освітнього закладу.

Формувальний етап. Метою цього етапу була розробка комплексів дидактичних ігор для розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку на уроках української мови та практична перевірка їх ефективності.

В експериментальній роботі були задіяні учні початкових класів ЗЗСО І–ІІІ ст. № 5 Тростянецької міської ради і Тростянецька філія І–ІІ ст. № 1 ЗЗСО І–ІІІ ст. № 5 Тростянецької міської ради загальною кількістю 15 осіб. Вік дітей із затримкою психічного розвитку складав від 7 до 8 років, експериментальною роботою були охоплені діти других класів інтенсивної педагогічної корекції. Контингент досліджуваних складався з дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезу, для якої характерна стійкість і вираженість порушень емоційної і вольової сфер, пізнавальної діяльності.

На етапі констатувального експерименту було проведено вивчення усного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. У виділених при масовому обстеженні дітей дефектах вимови детально вивчалися недоліки вимови звуків, рівень фонематичного аналізу слова. Всі завдання підбиралися з урахуванням особливостей вивчення української мови, програмних вимог, а також вікових особливостей дітей.

Поряд з дослідженням дітей, проводилося вивчення досвіду щодо виявлення та подолання порушення вимови у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. При вивченні досвіду було проаналізовано індивідуальні картки та особові справи дітей. Проводилось постійне спостереження за роботою дітей на заняттях, за їх мовленнєвою активністю.

На кожному етапі було передбачено використання методів та прийомів науково-педагогічного дослідження. При виборі методик враховували, що вони повинні бути цікавими для дитини. Тільки в тому випадку, якщо методика й включені до неї психодіагностичні завдання викликають інтерес, можна чекати демонстрацію дитиною її вмінь і навичок в повній мірі. На констатувальному

етапі педагогічного експерименту була запроваджена наступна дослідницька робота (додаток А):

Обстеження читання.

I. Обстеження стану функцій фонематичного слуху.

1. Впізнавання фонем серед інших:

– а, у, и, о, у, а, о, и, і;

– п, н, м, к, т, р.

2. Розрізнення фонем, близьких за способом і місцем утворення та акустичними ознаками:

– дзвінких і глухих: п-б, д-т, к-р. ж-ш. з-с, в-ф;

– шиплячих і свистячих: с, з, щ, ш, ж, ч;

– сонорних: р, л, м, н.

3. Повторення за вчителем складового ряду:

– з дзвінками і глухими звуками: так-та, та-да-та, та-та-так;

– з шиплячими і свистячими: са-ша-са, шо-су-са, за-жа -за;

– з сонорними: ра-ла-ла, ла-ра-ла.

4. Виділення досліджуваного звуку серед складів: ла, но, ша, зі, ни, сі.

5. Виділення досліджуваного звуку серед слів: калюжа, рука, дорога, ліжко.

6. Назва слів з досліджуваним звуком.

7. Визначення досліджуваного звуку під час називання картинок.

8. Визначення місця звуку в словах (початок, середина, кінець).

9. Розкладання картинок в два ряди: у перший зі звуком [с], у другій зі звуком [ш].

II. Обстеження засвоєння букв – дитині було запропоновано:

– назвати зазначену букву;

– знайти букви, що позначають звуки (близькі за способом і місцем утворення і акустичними ознаками);

– назвати букву, перекреслену штрихами.

III. Обстеження складової структури слова.

Дитині пропонувалися для називання предметні картинки, потім називалися слова для віддзеркаленої вимови:

- односкладові слова з закритим складом;
- двоскладові слова з 2 прямих відкритих складів, з 1 закритим складом;
- двоскладові слова зі збігом приголосних на початку (середині, на початку і середині) слова;
- односкладові слова зі збігом приголосних на початку (в кінці) слова;
- трискладові слова з 3 відкритих складів;
- трискладові слова з останнім закритим складом;
- трискладові слова зі збігом приголосних;
- чотирискладові слова з відкритими складами;
- багатоскладові слова з подібних звуків.

Щоб виявити негрубі порушення складової структури слова, для повторення пропонувалися наступні речення: «На перехресті стоїть міліціонер», «Космонавт управляє космічним кораблем».

Відзначався характер спотворення складової структури (скорочення, опускання, уподібнення, додавання складів, додавання звуків, перестановка складів і звуків).

IV. Обстеження читання слів:

Дитині пропонувалося:

- прочитати слова різної складової структури (рак, оси, сажа, місяць, окуляри, загін, рюкзак, сніжок, ножиці, рушник);
- при обстеженні розуміння слів пропонувалися завдання: а) прочитати слово, надруковане на картці, і по пам'яті знайти відповідну картинку (зуб – суп, жук – сук, тато – баба, коза – коса); б) прочитати слова з пропущеними буквами (руч ... а, до ... ка).

V. Обстеження читання речень:

- прочитати речення і виконати відповідну дію: «Візьми ручку»;
- прочитати речення, знайти відповідну картинку (пропонуються сюжетні картинки і картки з реченнями).

VI. Обстеження читання тексту проводилося на основі переказу і відповідей на запитання про прочитане.

Обстеження письма.

I. Письмо на слух:

– записати літери: великі та малі; близькі за місцем утворення і акустичним ознаками;

– записати склади: прямі, зворотні, закриті, зі збігом приголосних, склади, в яких один і той же приголосний звук входить то до м'якого, то до твердого складу, опозиційні склади;

– диктант слів різної структури: куш, щука, качка, природа, шафа, сильний, старенька, перестрибнути;

– запис речень після багаторазового прослуховування: „На галявинах зелена трава”, „Космонавт управляє космічним кораблем”.

II. Списування з друкованого зразка:

Букв.

Складів: з, се, ес, са, за, чу, уч, пі, ні, ки, жи, ши, щі.

Слів: бант, вус, несе, ножиці, шпак, гніздо, моркву.

Речень: Ось замерехтіли в повітрі білі пухнасті сніжинки.

Тексту: «У Києві».

Гарний Київ влітку. Зелені дерева прикрашають місто. У садах і на бульварах багато квітів.

III. Самостійне письмо.

– Написати прописні голосні літери, малі приголосні.

– Підписати предметні картинки.

– Дати підписи до сюжетних картинок.

– Скласти речення з даних слів і записати їх: під, сидить, зайка, кущем.

Аналізуючи усні висловлювання дітей, виявилось, що більшість учнів при мовленні допускають помилки. В основному це нестійкі заміни парних глухих і дзвінких приголосних; допускають пом'якшення приголосних у кінці слів; перестановки, пропуски букв, складів; не договарюють закінчення; замінюють

окремі звуки в словах, що в одних випадках призводить до викривлення слів, а в інших – до синтаксичних заміन їх іншими словами.

Помилки в мовленні у дітей нестійкі і дифузні: в одного і того ж учня поряд з помилковим спостерігається і правильне вимовляння одних складових структур. Кількість помилок значно зростає при вимовлянні слів зі складною складовою структурою, із збігом приголосних.

Порушення складової структури слова у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку характеризуються певною специфікою. Спотворення складової структури слова проявляються в порушеннях кількості послідовності складів, а також структури окремого складу. Більш характерними є викривлення структури окремого складу із збігом приголосних. Кількість і послідовність складів у слові виявляється більш збереженою, ніж структура складу із збігом приголосних, крім слів з великою кількістю складів. Найпоширенішими є пропуски приголосних при їх збігу як на початку, так і в середині слова.

Діти із затримкою психічного розвитку часто замінюють один з приголосних фонетично схожим звуком. При відтворенні збігу приголосних замінюється, як правило, перший звук, особливо якщо це артикуляційно складний звук. Послідовність голосних в слові відтворюється правильно, переставляються тільки приголосні.

Спотворення складової структури на рівні слова виявляються, в більшості, в пропусках складів. Пропуски складу спостерігаються, в основному в середині слова або на початку слова.

Спотворення складової структури слова проявляються лише, починаючи з 3–5 складних слів, частіше в словах зі збігом приголосних. Багатоскладові слова, які добре знайомі дітям і найбільш часто вживаються, рідше спотворюються, ніж слова, які мало знайомі та рідко вживаються.

Вивчення стану усного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку свідчило про велику поширеність дефектів письма і читання у даних дітей.

З метою виявлення рівня пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку із ЗПР були використана методика «Прогресивні матриці Равена» (дитячий варіант) (додаток Б), яка призначена для оцінювання наочно-образного мислення молодших школярів. Учням пропонувалось 10 завдань, за кожне правильно виконане завдання надавався 1 бал.

Високий рівень отримали ті учні, які правильно виконали 8–10 завдань; середній рівень – 4–7 завдань; низький – 2–3 завдання; дуже низький – 0–1 завдання. Отримані результати представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Особливості розвитку наочно-образного мислення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (у %)

Рівень сформованості	Кількість учнів	%
Високий	1	6,7
Середній	8	53,3
Низький	4	26,7
Дуже низький	2	13,3

Результати оцінювання наочно-образного мислення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку показали, що високий рівень продемонстрував лише 1 учень (6,7 %), 8 учнів правильно виконали від 4 до 7 завдань, що відповідало середньому рівню сформованості досліджуваної якості (53,3 %), 4 учня продемонстрували низький рівень сформованості наочно-образного мислення (26,7 %), 2 учня не виконали жодного завдання і продемонстрували дуже низький рівень сформованості наочно-образного мислення – 13,3 %.

Для виявлення специфіки дисграфічних помилок у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку були вивчені та проаналізовані письмові роботи учнів. Було встановлено, що жодна дитина не виконує письмові роботи безпомилково, учні допускають від 7 до 18 помилок в одній роботі. Кількість помилок в одному реченні – 3,9. У результаті аналізу

зошитів учнів був виділений ряд помилок, які найбільш часто зустрічаються. Отримані дані наведені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Помилки, які найбільш часто зустрічаються під час обстеження
стану розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку
із затримкою психічного розвитку (у %)

Групи помилок	Наявність помилок
I	13,3
II	26,8
III	13,3
IV	20,0
V	13,3
VI	13,3

До **I групи** відносяться помилки, пов'язані з недостатністю фонематичного сприйняття (диференціації фонем). Вони складають 13,3 % усіх помилок.

До цієї групи відносяться заміни букв, що позначають близькі фонemi, а також порушення в позначенні м'якості приголосних.

Заміни на основі акустичної і артикуляторної схожості звуків у дітей із ЗПР зустрічаються рідше. В основному, діти з змішують дзвінки і глухі приголосні, свистячі і шиплячі, особливо аффрикати. Заміни, як правило, носять нестійкий характер.

Більш численними є помилки на позначення м'якості приголосних на письмі. Зазначені помилки відображають, з одного боку, труднощі диференціації твердих і м'яких фонем, з іншого боку, свідчить про незасвоєння способів символізації, позначення м'якості приголосних на письмі, особливо за допомогою голосних.

До **II групи** належать помилки, пов'язані з несформованістю фонематичного аналізу. Ці помилки були найчисленнішими (26,8 %).

Спотворення звукової структури слова проявляються в наступних помилках: пропуски голосних і приголосних, додавання букв, перестановки літер, пропуск складів.

Найбільш поширеним видом помилок є пропуск букв, що позначають голосні звуки. Як правило, діти пропускають ненаголошену голосну в прямому відкритому складі, найчастіше в середині слова, іноді ці помилки спостерігаються в кінці слова.

Механізм цього роду помилок пов'язаний з неточним сприйняттям голосних звуків у прямому відкритому складі. У цьому складі спостерігається найбільш виражене злиття приголосного і голосного в процесі вимови і звучання складу. Артикуляція і звучання голосного багато в чому зберігає елементи артикуляції попереднього приголосного звуку. У зв'язку з цим, при недостатньо сформованому фонематичному аналізі діти не можуть розчленувати голосний і приголосний звук складу. Голосний звук вони сприймають як відтінок приголосного звуку. Крім того, в процесі письма дитина спирається на промовляння, а не на кінестетичні образи звуків. Певний же приголосний звук є кінестетично більш виразним, більш яскравим і відтворюється краще, ніж голосний звук.

Серед інших перекручень звукової структури слова відзначаються пропуски складів, додавання букв. Додавання букв часто носять характер персеверацій (зайкуу).

Механізм цього виду помилок полягає у порушенні аналізу звукової структури слова, фонематичний аналіз у розумово відсталих дітей знаходиться на значно нижчому рівні, ніж у дітей з нормальним психічним розвитком. У дітей з особливостями інтелектуального розвитку виявляються недостатньо сформованими всі форми фонематичного аналізу, як прості, так і складні форми звукового аналізу. Чим складніше форма звукового аналізу, тим більша різниця виявляється в рівні її сформованості в учнів із затримкою психічного розвитку та їх однолітків, що нормально розвиваються.

III групу складають помилки, пов'язані з несформованістю аналізу структури окремого речення (13,3 %). До цієї групи відносяться такі види помилок: злите написання слів, роздільне написання слів, пропуск слова. У дітей молодшого шкільного віку із ЗПР недостатньо сформовано поняття про слово, особливо якщо мова йде про службові слова.

До **IV групи** входять помилки, які пов'язані з невмінням виділяти речення з тексту. Цей вид помилок не зустрічається у дітей, що нормально розвиваються. Проте у дітей із ЗПР цей вид помилок один з самих численних (20,0 %). У дітей спостерігається пропуск крапки в кінці речення, крапка ставиться багатьма дітьми лише в кінці диктанту. У деяких випадках після відсутньої точки нове речення починалося з великої літери, частіше ж заголовна літера замінювалася маленькою літерою. Іноді ж написання кожного нового речення починалось з нового рядка. І, нарешті, у ряді випадків крапка ставилась в кінці речення, однак таке речення починалося з малої літери.

Механізм цього виду помилок пов'язаний з тим, що учні із ЗПР не можуть розчленувати текст на окремі речення, виділити речення з тексту, що обумовлено синкретичністю, нерозчленованістю мислення розумово відсталих дітей. Ці діти не можуть розчленувати смислове ціле тексту на його окремі частини.

До **V групи** включені заміни графічно подібних букв (13,3 %). Сюди віднесені заміни букв, що складаються з різної кількості подібних елементів (л-м, у-щ, а-о, п-т, м-п), заміни букв, що відрізняються просторовим розташуванням елементів (в-д), заміни букв, в яких один з елементів відрізняється по зображенню і напрямом (д-б, і-у).

Подібність зазначених літер створює великі перешкоди для їх аналізу, виділення подібних і розрізнення елементів. Недорозвинення зорового аналізу і синтезу у розумово відсталих дітей і обумовлює частоту змішання графічно подібних букв.

VI групу представляють орфографічні помилки (13,3 %). Найбільша кількість помилок спостерігається в ході правопису ненаголошених голосних, написання голосних після шиплячих, в ході правопису слів, що не перевіряються. Рідше відзначалися помилки перенесення, помилки на написання великої букви.

З представленою аналізу видно, що помилки орфографічного характеру склали лише 15 %. Переважна ж кількість помилок у дітей із затримкою психічного розвитку склали дисграфічні помилки – 85 %.

Аналіз помилок і їх механізмів у дітей із затримкою психічного розвитку дозволяє зробити висновок про те, що у дітей означеної нозології спостерігаються такі види дисграфії і дислексії:

1. Дисграфія та дислексія на ґрунті порушення мовленнєвого аналізу і синтезу. Це вид дисграфії є найпоширенішим. Порушення письма пов'язані з несформованістю процесів звукового аналізу та синтезу, порушенням аналізу речень, аналізу тексту на складові його речення.

2. Дисграфія та дислексія, пов'язані з порушенням фонемного розпізнавання (акустична та артикуляторно-акустична). В основі цього виду дисграфії лежить несформованість диференціації фонем. У дітей із затримкою психічного розвитку найчастіше утруднена диференціація свистячих і шиплячих, дзвінких і глухих, твердих і м'яких приголосних;

3. Оптична дисграфія. В основі цього виду дисграфії лежить порушення зорово-просторового аналізу графічних образів літер, визначення їх подібності і відмінності.

Таким чином, у дітей із затримкою психічного розвитку виявляються не тільки труднощі у засвоєнні орфографії, але й специфічні порушення письма і читання – дисграфії і дислексії.

Прояви дисграфії і дислексії у дітей із затримкою психічного розвитку носять нестабільний, варіативний характер. Помилки виявляються найчастіше в умовах ускладнення способу виконання завдання, при ускладненні мовленнєвого матеріалу. Це свідчить про недостатню автоматизованість,

нестійкість операцій мовленнєвих процесів, що входять до складу складної діяльності, яким є писемне мовлення.

Таким чином, у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку порушується автоматизація окремих ланок процесу письма та їх інтеграція при організації писемного мовлення.

В ході дослідження було відзначено і порушення моторного акту письма, порушення каліграфії. Діти часто зісковзують з рядка. Відзначається непропорційність величини букв, нерівномірне співвіднесення елементів букви. У дітей із затримкою психічного розвитку страждає плавність, ритмічність моторного акту письма.

Поширеність різних за характером порушення мовлення між класами дітей із затримкою психічного розвитку початкової ланки неоднакова. Детальні статистичні дані представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Поширеність різних за характером порушень письма і читання у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку (у %)

Види порушень письма і читання	Класи	
	1	2
Спотворення звуків	66,7	46,7
Пропуск звуку або букви	60,0	53,3
Заміни та взаємозаміни звуків і букв	86,7	60,0

Як свідчать дані, наведені в таблиці 2.2, від 1 до 2 класу значно зменшується кількість замін і взаємозамін звуків. У 1–2 класах найбільш поширеними, у порівнянні із більш старшими класами, є порушення писемного мовлення. У 1 класах кількість таких дітей складає 86,7 %, у 2 – 60,0 %. Дослідження стану розвитку мовлення учнів із затримкою психічного розвитку

молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу обумовлює необхідність покращення систематичної і комплексної роботи по розвитку усного і писемного мовлення учнів означеної нозології в навчально-виховному процесі. Найбільшої уваги потребують саме учні початкових класів, у яких зафіксовані низькі показники рівня розвитку усного і писемного мовлення.

Таким чином, результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують, що стан розвитку мовлення у більшості дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, які приймали участь у дослідженні, є незадовільним. Показники стану розвитку мовлення молодших школярів означеної нозології є основою для підбору ефективних форм, методів та прийомів взаємодії з учнями. З огляду на це зростає необхідність застосування такого організаційного забезпечення навчально-виховного процесу, яке б дозволило якомога повніше використовувати найбільш дієві засоби впливу на рівень розвитку мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

2.2. Особливості впровадження дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення учнів із затримкою психічного розвитку

Модель педагогічного оформлення корекційно-розвивального процесу передбачає вбудовування системи ігрових завдань у загальну архітектуру навчально-виховного процесу з метою педагогічно доцільного заповнення невикористаних тимчасових ніш у шкільній життєдіяльності дитини: вільних хвилин до уроків, після уроків, під час змін, прогулянок. Крім того, деякі ігрові завдання органічно вбудовуються в урок, посилюючи корекційно-розвивальну спрямованість фізкультхвилин, динамічних пауз і т.д.

Наявність дидактичної задачі підкреслює навчальний та виховний характер гри, спрямованість її змісту на розвиток пізнавальної діяльності дітей. На відміну від прямої постановки завдання на заняттях в дидактичній грі вона виникає і як ігрове завдання самої дитини. Важливе значення дидактичної гри

полягає в тому, що вона розвиває самостійність і активність, збагачує мислення і мовлення дітей.

У дидактичній грі містяться всі структурні елементи, характерні для ігрової діяльності дітей: задум, зміст, ігрові дії, правила, результат. Але проявляються вони в дещо іншій формі і зумовлені особливою роллю дидактичної гри у вихованні та навчанні дітей. Дидактична гра одночасно є формою навчання і виховання дітей. Витоки її в народній педагогіці, яка створила багато навчальних ігор на основі поєднання гри з піснею, з рухами [78].

Ігрові дії не завжди носять відкритий характер. Це і розумові дії, виражені в процесах цілеспрямованого сприйняття, спостереження, порівняння, іноді пригадування раніше засвоєного, обдумування. По своїй складності вони різні та обумовлені рівнем пізнавального змісту та ігрової задачі, віковими особливостями дітей.

Обсяг ігрових дій, їх складність великою мірою залежать від вікових особливостей вихованців та рівня їхнього психічного розвитку. Для учнів 1–2 класів їх може бути не більше 3–4, для 3–4 класів – 6–7. В іграх спортивного характеру ігрові дії молодших школярів з самого початку розчленовані в часі і здійснюються послідовно. Опанувавши їх, діти діють цілеспрямовано, чітко, швидко, злагоджено і в уже відпрацьованому темпі вирішують ігрову задачу.

Одним із елементів дидактичної гри є правила. Вони визначаються завданням навчання і змістом гри і, у свою чергу, визначають характер і спосіб ігрових дій, організують і спрямовують поведінку дітей, взаємини між ними і педагогом. За допомогою правил він формує у дітей здатність орієнтуватися в змінених обставинах, вміння стримувати безпосередні бажання, виявляти емоційно-вольове зусилля. У результаті цього розвивається здатність керувати своїми діями інших гравців [35; 81].

Правила гри мають повчальний, організуючий і дисциплінуючий характер. Навчальні правила допомагають розкрити перед дітьми, що хто і як

повинен робити: вони співвідносяться з ігровими діями, підсилюють їх роль, уточнюють спосіб виконання, визначають порядок, послідовність і взаємини дітей у грі; дисциплінують, попереджають про те, що і чому не можна робити.

Педагог повинен обережно користуватися правилами, не перевантажувати ними гру, застосовувати лише необхідні з них. Введення багатьох правил, виконання їх дітьми з примусу призводять до негативних результатів. Надмірне дисциплінування знижує у них інтерес до гри і навіть руйнує її, а іноді викликає хитрі виверти, щоб уникнути виконання правил.

Результат дидактичної гри – показник рівня досягнень дітей у засвоєнні знань, у розвитку розумової діяльності, взаємовідносин, а не просто виграш, отриманий будь-яким шляхом. Ігрові завдання, дії, правила, результат гри взаємопов'язані, і відсутність хоча б однієї з цих складових частин порушує її цілісність, знижує виховний вплив [87].

Принциповий шлях допомоги дітям із затримкою психічного розвитку при формуванні загальної здатності до навчання – це допомога в оволодінні власне інтелектуальною діяльністю, основними її структурними компонентами. У основі оволодіння будь-яким структурним компонентом інтелектуальної діяльності лежать ті ж психологічні механізми, що і в основі формування будь-якої розумової дії. Це організація зовнішніх дій на спеціально організованій орієнтовній підставі і поступове її перенесення у внутрішній план [32; 82].

Різноманітна і посильна праця дітей із ЗПП, а також різні спостереження і досліди з природним матеріалом забезпечують значні можливості для розширення, поглиблення і систематизації знань дітей про найближче оточення, формування загального уявлення і простих життєвих понять про світ. Розумові дії формуються на основі практичних, переводяться у внутрішній план.

Значна увага приділяється заняттям продуктивними видами діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання). При опорі на практичні дії у дітей із ЗПП легше викликати бажання виконати завдання вчителя, допомогти усвідомити його складові частини, правила виконання, а далі на цій основі учити елементарному плануванню майбутньої діяльності. Опора на практичні

дії сприятлива і в цілях одночасного формування у дітей відповідних навиків, умінь, а так само самоконтролю на основі правил завдання. В кінці роботи дитина отримує конкретний речовинний результат – створюється сприятлива обстановка учити дітей оцінювати свою власну роботу, порівнювати отриманий результат із заданим зразком.

На основі практичних дій при цілеспрямованій педагогічній роботі швидше можна сформувати інтелектуальну діяльність з опорою на загальні уявлення і словесно-логічні міркування, такі необхідні в навчальній діяльності і в школі [84].

Поступово ускладнюються вимоги до мовленнєвого опосередкування діяльності дітей. Мовленнєве опосередкування дитиною власної діяльності є необхідною умовою осмислення поставленої перед ним загальної мети, її конкретизації, планування шляхів і засобів реалізації, оцінки адекватності засобів досягнення, а також представлення закінченого продукту, тобто умова передбачення діяльності образом, опосередкованим мовою.

Ускладнення вимог до мовленнєвого опосередкування йде в двох напрямках. Перш за все – від обов'язкового промовляння учнем того, що він повинен і як він повинен зробити, до самостійного вищлення і мовленнєвого оформлення правил, що відносяться до способів діяльності; далі – від ухвалення і промовляння загальної мети до власного планування і оформлення в мові засобів її виконання і вже на цій основі – до планування діяльності при відповідному мовленнєвому оформленні. Другий напрям цієї роботи – поступове просування дітей від розгорненого мовленнєвого опосередкування майбутньої діяльності до розгорненого промовляння дій пошепки і, нарешті, до згорнутого промовляння «про себе» [33; 50].

Реалізації обох напрямів в роботі з дітьми із ЗПР сприяють спеціально підібрані методичні шляхи і засоби групової і індивідуальної роботи: заохочення і підтримка правильних відповідей дітей на етапі орієнтування в завданні і планування майбутньої діяльності; допомога по ходу заняття тим дітям, які так і не зуміли скласти план своєї праці до її початку; облік тих дітей,

яким так і не вдалося на груповому занятті зрозуміти завдання, для того, щоб організувати їм згодом допомога в індивідуальній роботі. Всі засоби направлені проти «бездумного» стилю роботи дітей – стилю, основою якого є просте наслідування, копіювання чужої праці.

Відбір методичних засобів формування дій самоконтролю здійснюється на основі обліку як їх специфічного призначення і конкретного психологічного змісту відповідно до етапу діяльності, так і рівня розвитку дітей із ЗПР. На етапі ухвалення завдання дія самоконтролю формується на наступній орієнтовній основі: необхідно запам'ятати, що потрібно зробити і яких правил дотримуватись, щоб виконати завдання. Щоб сформувати у дітей звичний спосіб самоконтролю на даній орієнтовній основі, організовується система практичних дій: повторити завдання вголос тим, хто його добре запам'ятав; повторити завдання за тими, хто його сформулював правильно; оцінити правильність повторення завдання тією або іншою дитиною; оцінити, чи правильно виконується завдання по початку його виконання; повторити завдання вголос і перевірити, чи дотримуються правила його виконання і так далі. Потім увага дітей спрямовується на способи виконання завдання. При цьому використовуються в основному ті ж прийоми: промовляння окремими дітьми вголос для всіх дітей правил виконання завдання, промовляння пошепки для себе, перевірка на цій основі своїх дій і т.ін. [26; 64; 76].

У певній послідовності з дітьми проводиться робота по навчанню їх об'єктивній оцінці отриманого результату – звіренню його із завданням. Як і в попередніх випадках, заздалегідь створюється орієнтовна основа дії самоконтролю: «Пригадай завдання – що потрібно було робити і як потрібно було робити, за якими правилами; подивися, які правила ти виконав, які не виконав, які виконав неточно» [73].

Спочатку вихователь разом з дітьми перед початком оцінки їх робіт повторює правила виконання завдання, а діти по ходу їх відтворення перевіряють свої роботи і оцінюють з його ж допомогою ступінь їх відповідності цим правилам: правильно, неточно, неправильно. Далі дитина

повинна навчитися на основі відтворених дітьми правил оцінювати свою роботу і роботу поряд сидячого товариша, причому аргументувати оцінку в розгорненій мовленнєвій формі. Потім діти вибірково оцінюють кращі роботи і свою на їх фоні, аргументуючи при цьому оцінку в розгорненій мовленнєвій формі. Самооцінка окремих дітей отримує оцінку з боку колективу при тактовній підтримці педагога. Якщо дитина врешті-решт навчиться давати виконаній нею роботі адекватну оцінку на основі звірення із зразком, причому робити це в розгорненій мовленнєвій формі, то можна вважати дію самоконтролю у нею сформованою.

Поступове ускладнення вимог до операціональної сторони діяльності дітей із ЗПР на заняттях продуктивними видами діяльності грає особливу роль у формуванні у них різних сенсорних дій шляхом засвоєння ними відповідних еталонів. Формування сенсорних дій у дітей здійснюється в процесі рішення не тільки задач на сприйняття в їх чистому вигляді, але і інтелектуальних завдань, направлених на встановлення логічних відносин між тими або іншими сприйнятими компонентами.

Заняття, які проводить вихователь з використанням дидактичної гри у позаурочний час, повинні бути продовженням того, що виконував учитель під час уроків, тобто мати дидактичну спрямованість. Проте особливістю цих занять є те, що дидактичне завдання має бути тісно пов'язане з виховним, що передбачає не лише інтелектуальний розвиток учня, але й формування його духовно-моральної культури, виховання естетичних смаків тощо [80].

Так, проводячи позаурочні заняття, метою яких є розвиток елементарних математичних уявлень, заняття з формування любові до рідної мови, формування мовленнєвої культури дитини в основному підкоряються тій же логіці формування дитини як суб'єкта діяльності, яка була описана вище. Проте кожному з цих видів занять характерним є своє специфічне коло завдань.

На заняттях з розвитку елементарних математичних уявлень на основі спеціальних організованих практичних дій в певній послідовності діти навчаються абстрагуванню геометричної форми, величини, кількісних

відносин, а так само словесним позначенням цих абстракцій. З цією метою широко використовуються дидактичні, сюжетно-дидактичні ігри, загадки, вірші, уривки з казок, розповідей; на заняття до дітей приходять герої улюблених казок, легенд, оповідань, мультфільмів. Вони загадують дітям загадки, проводять ігри, а у результаті допомагають їм опанувати важкими для них навиками і вміннями: порядковим рахунком в межах першого десятка, порівнянням чисел, створенням і вирішенням сюжетних задач, засвоєнням послідовності днів тижня, правил поведінки в громадських місцях, правил спілкування і так далі.

Дидактичні ігри мовленнєвого змісту дозволяють проводити систематичну роботу з дітьми із ЗПР по розвитку їх активного словника, збагаченню значень загальноповсякденних слів, діалогічного і контекстного мовленнєвого спілкування. Дидактичні ігри екологічного спрямування передбачають формування у даних дітей екологічної культури, правил поведінки на природі, виховання дбайливого і бережного ставлення до всього живого, що її оточує.

Отже, потрібно постійно пам'ятати, що час, вільний від навчання, учні молодшого шкільного віку із ЗПР можуть проводити в грі. Бездіяльність не сприяє подоланню відхилень у стані нервової системи, призводить до відставання у психічному розвитку. Дуже важливо виявити, чим зацікавлена дитина, що викликає в неї задоволення і радість і саме це повинно наповнити зміст дидактичної гри. Від бажання дитини, від її зацікавленості, через її можливості – до вирішення її проблем – таким є шлях, який фахівці повинні долати постійно, організовуючи дидактичні ігри з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, в ході дослідження висвітлено особливості впровадження дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку, які враховують відповідність відібраних ігор програмним вимогам виховання і навчання дітей означеної нозології; важливість підбору та підготовки необхідного дидактичного матеріалу для гри, адекватного рівню

розвитку дітей; доцільне керівництво грою дітей з боку педагога; наближення змісту гри до потреб, інтересів та можливостей вихованців; формування в ході гри навичок самообслуговування, самоконтролю, важливих життєвих форм поведінки з метою адаптації дітей із затримкою психічного розвитку до умов соціуму.

Висновки до розділу 2

У другому розділі висвітлено питання організації процесу розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу.

Визначено стан розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах освітнього закладу. Результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують, що стан розвитку мовлення у більшості дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, які приймали участь у дослідженні, є незадовільним. Помилки, пов'язані з недостатністю фонематичного сприйняття складають 13,3 % загальної кількості помилок; помилки, пов'язані з несформованістю фонематичного аналізу були найчисленнішими – 26,7 %; помилки, пов'язані з несформованістю аналізу структури окремого речення склали 13,3 %. Помилки, які пов'язані з невмінням виділяти речення з тексту були зафіксовані у 20,0 % випадків, заміни графічно подібних букв склали 13,3 %, орфографічні помилки – 13,3 %. Показники стану розвитку мовлення молодших школярів означеної нозології є основою для підбору ефективних форм, методів та прийомів взаємодії з учнями. З огляду на це зростає необхідність застосування такого організаційного забезпечення навчально-виховного процесу, яке б дозволило якомога повніше використовувати найбільш дієві засоби впливу на рівень розвитку мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Визначено шляхи реалізації дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку, які враховують відповідність

відібраних ігор програмним вимогам виховання і навчання дітей означеної нозології; важливість підбору та підготовки необхідного дидактичного матеріалу для гри, адекватного рівню розвитку дітей; доцільне керівництво грою дітей з боку педагога; наближення змісту гри до потреб, інтересів та можливостей вихованців; формування в ході гри навичок самообслуговування, самоконтролю, важливих життєвих форм поведінки з метою адаптації дітей із затримкою психічного розвитку до умов соціуму.

Таким чином, дидактичні ігри мовленнєвого змісту дозволяють проводити систематичну роботу з дітьми означеної нозології по розвитку їх активного словника, збагаченню значень загальноповживаних слів, діалогічного і контекстного мовленнєвого спілкування. Дуже важливо виявити, чим зацікавлена дитина, що викликає в неї задоволення і радість і саме це повинно наповнити зміст дидактичної гри. Від бажання дитини, від її зацікавленості, через її можливості – до вирішення її проблем – таким є шлях, який фахівці повинні долати постійно, організовуючи дидактичні ігри з дітьми із затримкою психічного розвитку.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Зміст процесу розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор в умовах освітнього закладу

В ході дослідження було з'ясовано, що впровадження дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку повинно реалізовуватись через низку взаємопов'язаних умов, таких як врахування відповідності відібраних ігор програмним вимогам виховання і навчання дітей означеної нозології; важливість підбору та підготовки необхідного дидактичного матеріалу для гри, адекватного рівню розвитку дітей; доцільне керівництво грою дітей з боку педагога; наближення змісту гри до потреб, інтересів та можливостей вихованців; формування в ході гри навичок самообслуговування, самоконтролю, важливих життєвих форм поведінки з метою адаптації дітей із затримкою психічного розвитку до умов соціуму.

В умовах сучасного освітнього простору окремо постає проблема розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку, яке тісно пов'язана із пізнавальною сферою дитини і зумовлює її швидкий або затриманий розвиток. Різні відхилення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на сприйнятті мовлення, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та на формуванні особистості дитини. Логопеди, дефектологи та психологи відзначають, що дефекти звуковимови у дітей із затримкою психічного розвитку зустрічаються набагато частіше, ніж у їх однолітків з нормою розвитку.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що стан розвитку мовлення у більшості дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, які приймали участь у дослідженні, є незадовільним, що провокує порушення процесу соціальної адаптації до умов життя й інтеграції дітей в суспільство. Такі висновки спонукали до вивчення шляхів корекційної роботи з розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор в умовах освітнього закладу. У ході розробки формувальної методики враховані досліджена специфіка й потенційні можливості розвитку мовлення дітей означеної нозології.

Наявність дисграфії та дислексії у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку затримує розвиток писемного мовлення дітей означеної нозології на уроках української мови. Вже в дошкільному віці по цілому ряду ознак можна заздалегідь передбачити, у кого з дітей в подальшому процесі навчання виявиться дисграфія та (чи) дислексія. При цьому профілактику дисграфії на ґрунті порушення аналізу та синтезу мовленнєвого потоку доцільно проводити вже в дошкільному віці, але загалом профілактика можлива ще в перші два роки навчання дитини в школі в період, що передуює засвоєнню морфологічного принципу письма [18; 58].

Виходячи з характерних особливостей мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку були виділені наступні основні напрями роботи з попередження та усунення порушень писемного мовлення:

- виховання слухової диференціації звуків мовлення;
- усунення звукових замін в усному мовленні;
- виховання простих видів фонематичного аналізу та синтезу слів;
- розвиток оптико-просторових уявлень і зорового аналізу і синтезу;
- формування граматичних систем словозміни і словотворення;
- збагачення словникового запасу.

Дослідження рівня розвитку писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку в умовах освітнього закладу на етапі констатувального

експерименту обумовило необхідність розробки комплексів дидактичних ігор, змістом яких є корекційно-розвивальні вправи, спрямовані на розвиток писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку на уроках української мови з включенням спеціальної цілеспрямованої роботи за вище зазначеними напрямками.

Даний етап експерименту відбувався на базі ЗЗСО І–ІІІ ст. № 5 Тростянецької міської ради з вересня 2019 р. по квітень 2020 р. В експериментальній роботі були задіяні учні початкових класів загальною кількістю 15 осіб: експериментальна група (ЕГ) 2-го класу ЗЗСО І–ІІІ ст. № 5 Тростянецької міської ради у кількості 8 осіб і контрольна група (КГ) 2-го класу Тростянецької філії І–ІІ ст. № 1 ЗЗСО І–ІІІ ст. № 5 Тростянецької міської ради у кількості 7 осіб. Контингент досліджуваних складався з дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезу, для якої характерна стійкість і вираженість порушень емоційної і вольової сфер, пізнавальної діяльності.

Протягом експерименту на уроках української мови в експериментальному класі були запроваджені комплекси дидактичних ігор, спрямованих на розвиток писемного мовлення, розроблених відповідно до виявлених особливостей на етапі констатувального експерименту. В контрольному класі заняття проводились за стандартною програмою з української мови для дітей означеної нозології. Всього в обох класах було проведено по 25 уроків української мови. Невід'ємною складовою формувального етапу було обґрунтування корекційного впливу розроблених комплексів дидактичних ігор на розвиток писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку експериментального класу.

При плануванні та проведенні дидактичної гри з вихованцями були дотримані наступні вимоги:

1. Психолого-педагогічний задум гри узгоджувався з віковими, типологічними та індивідуальними особливостями дітей.
2. Здійснювалась оцінка відповідності загального задуму гри її правилам і безпосередньому змісту.
3. З позицій безпеки і доцільності аналізувалася обстановка і обладнання, необхідні для проведення гри, її тривалість, ступінь участі дорослого.
4. Відбувалася чітка продуманість способів введення дітей в ситуацію гри і виходу з неї.
5. Здійснювався аналіз ходу гри в цілому та її етапи, ступінь педагогічного впливу на ігровий стан і поведінку дітей, співвідношення в ході гри їх інтелектуального і фізичного навантаження і способи його регулювання.
6. Були продумані способи оцінки результатів гри і визначення переможця (переможців).

Перед включенням гри в розвивальну програму вважалось за необхідне провести її експертизу – встановити її психолого-педагогічний ресурс, знайти адекватні способи та прийоми включення в роботу з дітьми, визначити можливості її модифікації. Процедура експертизи включала наступні етапи:

1. Доігровий етап. На цьому етапі оцінювали педагогічний задум гри, її розвиваючі, навчальні та виховні можливості, просторово-часову організацію. Гра уявно розкладалась нами на складові частини (елементи), з'ясовувалось відношення між ними, що дозволяло, по-перше, з'ясувати її задачі, зміст, умови і правила проведення, а, по-друге, встановити певні методичні орієнтири, тактику проведення, оптимальну тривалість. Ми також розглядали можливі негативні варіанти розгортання гри і продумували відповідні способи їх попередження та усунення.
2. Ігровий етап (проведення гри відповідно послідовності протікання). На цьому етапі слідкували за тим, щоб гра протікала згідно сценарію, створювали позитивний емоційний клімат у ході гри (використовували прийоми заохочення до гри: похвала, розподіл функцій відповідно до інтересів, побажань дітей і ін.; у більшості ігор самі ставали активними учасниками гри).

3. Післяігровий етап передбачав узагальнюючий аналіз гри, в ході якого виконували наступні функції:

- встановлювали ступінь відповідності запланованого та реального результату гри, при необхідності визначали причини невідповідності;
- проводили поетапний аналіз ходу гри з виділенням найбільш складних або надмірно легких для дітей завдань, правил;
- здійснювали докладний аналіз ігрового стану та поведінки дітей, їх активності і зацікавленості ходом і результатами гри;
- визначали адекватність обраної нами лінії ігрової поведінки;
- робили висновок щодо перспектив використання гри (доцільність, необхідність модифікації).

Досвід проведення дидактичних ігор з молодшими школярами із ЗПР дозволив зробити висновок про те, що успіхи гри великою мірою залежать від позиції педагога, яку він займає під час гри. Саме тому намагались варіювати участь педагога у грі. В ході гри позиція педагога була різною:

а) поза ігровим полем: вихователь організовує гру, не беручи на себе певних ролей або повноважень; керує грою через дітей, які виконують командні ролі;

б) всередині ігрового поля: вихователь виступає в якості судді, посередника, консультанта; виконує роль командного характеру; є рядовим гравцем.

Для успішного керівництва грою намагались проявляти наступні професійні якості, які, мають неабияке значення у визначенні впливу гри на формування дітей: спокійність і достатня жвавість темпераменту; доброзичливість і розумна суворість; м'якість і наполегливість; впевненість у собі; неупередженість і тактовність при підведенні підсумків.

В ході формувального етапу експерименту з учнями ЕГ були запроваджені наступні засоби дидактичних ігор, спрямованих на розвиток писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку на уроках української мови.

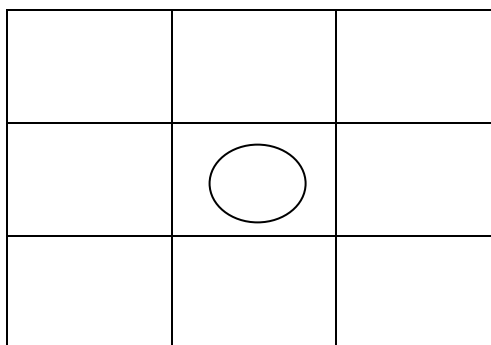
Комплекс 1. Корекція помилок письма на рівні букви

1. Рекомендувалося приступати до роботи по розрізненню правильної букви і її дзеркального двійника.

Підготовчий етап.

Мета – розвиток орієнтування в просторі.

Гра «Електронна муха».



На перших етапах всі діти мали перед собою лист з квадратною сіткою, а один великий посібник кріпиться на дошці. У центрі сітки знаходилась «електронна муха» – точка, яка може переміщатися тільки по сигналу і лише на одну клітку в межах даного поля. Початок відліку завжди ведеться тільки від центру. Дається сигнал: догори – вправо. Діти пересувають свою фішку по аркушу паперу, відзначаючи, де зупинилася «муха». Поступово прискорюється темп і збільшується кількість переміщень: від 2-3 до 8-10. Для ускладнення гри дітям пропонувалося не рухати рукою фішку, а подумки представляти її переміщення, дивлячись на таблицю. На третьому етапі діти із закритими очима визначали шлях «мухи» і відповідали, де вона зупинилася. У результаті цієї гри легко засвоювалися поняття: верх – низ, право-ліво, а також діти запам'ятовували назви квадратів:

8	4	6
3	1	2
9	5	7

1 – центральний квадрат

2 – правий центральний квадрат

3 – лівий центральний квадрат

4 – верхній центральний квадрат

5 – нижній центральний квадрат

6 – правий верхній квадрат

7 – правий нижній квадрат

8 – лівий верхній квадрат

9 – лівий нижній квадрат

Після такої підготовки дітям пропонувалися диктанти для малювання орнаментів і букв. Наприклад, поставити крапку на картонному аркуші паперу і від неї вести олівцем лінії по клітинках під диктовку: 5 – вниз, 1 – вправо, 4 – вгору, 2 – вправо, 1 – вгору, 3 – вліво. Якщо немає помилок, то виходить літера «Г», яку діти штрихують. Таким чином, мали змогу написати під диктовку будь-яку невідому літеру. Дана робота розвивала концентрацію уваги, чіткість виконання інструкції, зорово-просторове сприйняття.

2. Викладання букв із паличок з фіксуванням уваги на те, в який бік спрямована буква, де були розташовані її елементи, і в якій кількості.

3. Визначення букв, написаних на картках, де були представлені як правильні, так і помилкові (дзеркальні) літери.

4. Обмацування картонних літер із закритими очима. Необхідно було визначити на дотик, яка буква в руках, назвати її, придумати слова, що містять дану літеру, покласти її на стіл так, щоб вона відображала вірно написання.

5. Знайти відсутні елементи букв. Для цього треба було звернутися до гри „Буква зламалася”. Яка буква зламалася?

6. Обведення літер за трафаретом, шаблоном, викладання контуру букв насінням, ниточками, дротом. Ці завдання допомагали, як слід запам’ятати образ літери. На що схожа буква? А – антена, телеграфний стовп, драбина; У – вухо, сучок, вішалка.

7. Пред’явлення букв різного шрифту: друковані, прописні, рядкові, стилізовані.

8. Визначення літери написаної на спині (пальцем по шкірі повільно проводиться контур літери), на долоні, в повітрі (з закритими очима, з відкритими очима).

9. Систематичне придумування дітьми слова на дану літеру. Зв'язок звуку і букви, а також їх відмінність пояснювали на кожному уроці. Діти повинні були засвоїти, що звук ми вимовляємо і чуємо, а букву бачимо і пишемо. Приголосні звуки можуть мати пару: твердий – м'який звук, позначаються однією літерою. Наприклад: Т – твердий приголосний звук (стукіт, рот). Ть – м'який приголосний звук (пам'ять, радість).

10. Пошук букв, накладених одна на одну. Необхідно було виділити літери, написані одна на тлі іншої.

11. Придумування слів на дану букву в певній позиції:

Початок

Середина

Кінець

О _____

_____ о _____

_____ о

12. Реконструювання літер. Наприклад: з букви П можна зробити букву Н, пересунувши одну паличку.

13. Визначення літер, які можна викласти з трьох (И, А, П, Н, С, К) і з двох (Т, Г, Х) паличок.

14. Конструювання літер з елементів: овал, полуовал, довга і коротка паличка.

Комплекс 2. Корекція помилок письма на рівні складу

1. Придумування слів на заданий склад у певній позиції. Наприклад СА:

САдок

роСА

САНчата

коСА

2. Складання схем складів з використанням кольорових фішок: для голосного звуку – червоний колір, для твердого приголосного – синій колір, для м'якого приголосного – зелений колір. А також зворотного завдання: за даною схемою назвати склад.

3. Читання складів по кубиках Зайцева і по складовим таблиць.

4. Робота з таблицями типу:

*А С *

У М

Який склад можна скласти? В результаті цієї роботи виявлялася складоутворююча роль голосного звуку. Без голосного немає складу.

5. Гра „Живі букви”. Дітям видаються літери. Вони повинні були знайти собі пару, так щоб утворився склад.

6. Складання складу по картинках з виділенням перших звуків, останніх, других від початку слова, других від кінця. Наприклад: дані картинки, на яких зображені барабан, окуляри. Треба скласти склад по перших звуках: БО. Діти складали слова з даним складом: борошно, боротьба. Потім міняли картинки місцями і з'ясовували, який тепер вийшов склад? Наступним було складання слова зі складом ОБ: обличчя, образа – на початку слова; горобина, горобець – в середині слова.

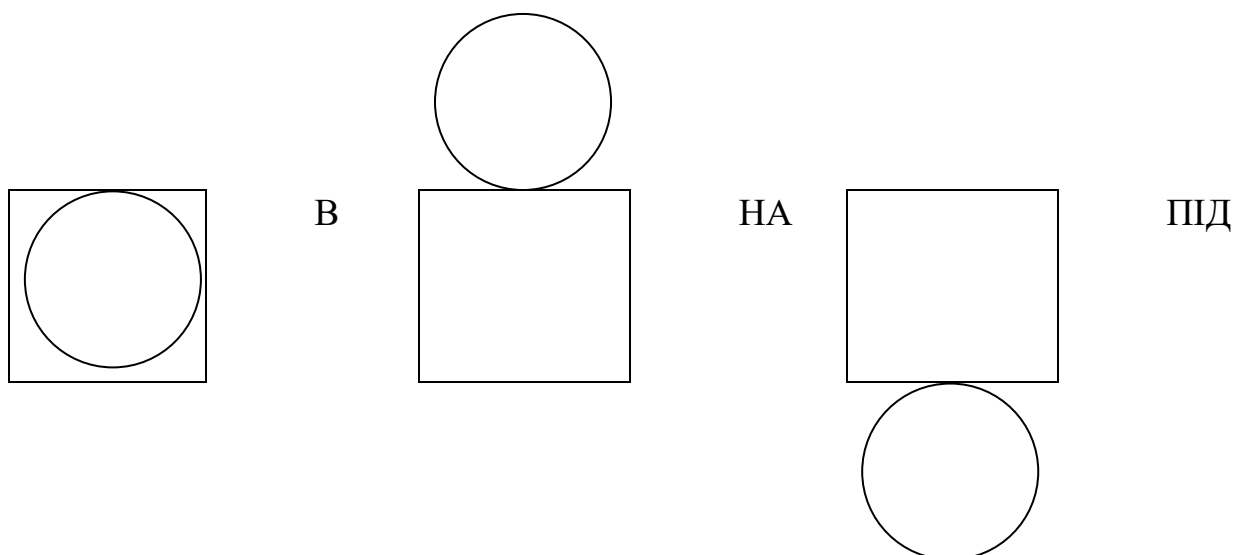
Комплекс 3. Корекція помилок письма на рівні слова

1. Спочатку необхідно було надати поняття „слово”. Слова бувають короткі та довгі. Найкоротші слова – сполучники і прийменники, що складаються з однієї літери У, І, В, З. Тому при вивченні букви «А» діти знайомляться зі сполучником „а”. Діти складали речення, використовуючи малюнки, між якими написана буква „А”. Необхідно було придумати якомога більший перелік, використовуючи цей малюнок. Наприклад: морква – овоч, а яблуко – фрукт. Морква росте на городі, а яблуко – в саду. З моркви роблять салат, а з яблук – компот.

2. Заучування лічилок.

На листі всі слова пишуться окремо, тому дітям пропонувалося вчити лічилку, рухом руки обмежуючи кожне слово.

3. Для роботи з прийменниками використовували схеми, де прийменник – маленький чоловічок.



4. Відгадування ребусів. Так як прийменники в ребусах мають на увазі, а не зображуються.

5. Необхідним було навчити дітей диференціювати слова, що відповідають на різні питання:

Хто це? Аня, кішка, мама ... Що це? Книга, літо, хмара ... Що робить? Сидить, вмивається, думає ... Який? Яка? Яке? Які?

6. Для з'ясування лексичного значення слова даються завдання на підбір потрібного слова до змістового ряду:

- за опорними ознаками – біле, тепле, парне ? (Молоко); хижий, сірий, злий? (Вовк);
- на узагальнюючі поняття: яке слово зайве і чому? (Зима, весна, середа);
- додати потрібне слово (стіл, шафа, стілець ...)
- назвати загальним словом (автобус, трамвай, тролейбус...).

7. Розподіл слів на склади, підрахунок кількості складів у слові, виділення ударного складу. Ця робота відбувалась успішніше, коли дитина поділяла слова на склади ударами долонь, а на ударний склад – гупала ногою. Таке завдання на початку викликало багато труднощів, але надалі діти, які опановували даним видом аналізу слова на склади, не відчували труднощів у школі при перенесенні слів.

8. Підбір слів до заданих схем з голосними буквами.

А	АА	ААА
<i>мак</i>	<i>каша</i>	<i>ананас</i>
АИ	ИА	ОА
<i>Раки</i>	<i>сила</i>	<i>мода</i>

Надавалося також зворотнє завдання: необхідно було виділити тільки голосні звуки (літери) з наведених слів. Ця робота необхідна була, тому що діти повинні запам'ятати, що в слові стільки складів, скільки голосних звуків.

9. Підбір до поданого слова споріднених слів.

Наприклад: *зима – зимовий, зимуючий, перезимувати.*

Ліс – лісний, лісовий, лісник, лісничий.

10. Складання слова з поданих складів (спочатку склади надавались за порядком, потім врозтіч).

11. Поділ слова на склади, а потім їх перестановка. Наприклад: на-вес (весна), мон-ли (лимон).

12. Складання слова з використанням початкових звуків (букв) інших слів.

Наприклад: *Камінь, Індик, Торт (кіт).*

Складання слова за кінцевими звуками інших слів.

Наприклад: *морозивО, ніЧ, речІ (очі).*

Потім, в залежності від рівня підготовки дітей, складалися слова за другим звуком, за третім, ... за другим звуком від кінця слова, за третім і т. д. Цю роботу можна було проводити, використовуючи картинки, а при більш ускладненому завданні – по пам'яті.

13. Заміна у слові одного звуку (літери) для отримання нового слова: зайка-майка-чайка-гайка-шайка-лайка-Райка.

14. Гра „Загубилася літера”. Наприклад, дається таке поєднання: ДУ..., СУ..., Б...К. Яке вийде слово якщо вставити літеру? ДУ – Дуб, душ, дух; СУ – суп, сук, суд; Б.К – бак, бік, бик. Використовуючи кожне придумане слово, необхідно було скласти речення, щоб зрозуміти його сенс.

15. З букв даного слова скласти нові слова. Наприклад: морозиво – море, мороз.

16. Складання з двох слів одного. Наприклад: блакитні очі – блакитноокий; довгі вуха – довговухий.

17. Робота зі складними словами. Які два слова сховалися в одному? Наприклад: Пилесос (пил смокче); самокат (сам котить); літак (сам літає); листопад (листя падають).

18. Підібрати протилежні слова. Наприклад: високий – низький; день – ніч; будувати – ламати; далеко – близько; теплий – холодний.

19. Робота зі словами, які мають складну складову структуру.

Ця робота проходила набагато цікавіше, якщо з кожним важким словом влаштовували гру – змагання типу телепередачі „Поле чудес”. Діти вгадували, яка повинна стояти буква в цьому слові, і отримували призи за кожну правильну відповідь. Викликали інтерес ігри на придумування інших слів з даними складами, буквами, так як надавали велику допомогу в закріпленні. Наприклад:

пе - ру- кар- ня

Слово „перукарня” пропонували прочитати, змінивши порядок складів. Проголошення безглузвих слів добре розвиває навичку правильного читання, так як це складніше, ніж читати знайоме слово, де діти можуть прочитати по здогаду кінець, знаючи початок. Надавалася інструкція: прочитати слово, помінявши місцями 3-й і 1-й склади - *каррупеня* і т.д. Прочитати це слово по складах, починаючи з кінця - *янракуреп*. Прочитати слово, пропустивши перший або кілька заданих складів, наприклад, 2-й і 4-й - *пекар*. Такі нісенітниці можливі тільки після твердого засвоєння лексичного значення важкого слова, щоб воно не було дітям чуже.

20. Читання слів за пів-буквою. Половина слова (верхня або нижня) закривається. Дітям пропонували здогадатися, яке слово написано.

Комплекс 4. Корекція помилок письма на рівні словосполучення

1. Сполучення іменників з прикметниками:

а) підбір якомога більшої кількості слів до запропонованого, відповідаючи на питання: який?, яка?, які?, чий?, чия?, чие?, чиї?. Наприклад: яблуко (яке?) – соковите, стигле, смачне, зелене, червоне, велике, червиве, ціле, ароматне, солодке; слід (чий?) – заячий, вовчий, лисячий, собачий;

б) підбір іменників до даного прикметника. Про що можна сказати: теплий, тепла, тепле, теплі? Наприклад: Теплий-день, вечір, пиріг, чай, светр; Тепла – погода, кофта, весна, рука; Тепле – молоко, плаття, озеро; Теплі – шкарпетки, дні, пироги, слова.

2. Сполучення іменників з дієсловами:

а) підбір якомога більшої кількості дієслів до даного слова. Наприклад: Що можна зробити з яблуком? Зірвати яблуко, купити, з'їсти, помити, розділити, відкусити, відняти, запекти, засушити, намалювати, виліпити і т.п.

б) підбір іменника до даного дієслова з прийменником. Наприклад: Прийти до ... (будинку, лісу, рішення ...); Піти від ... (дідусі, товариша, проблеми ...); Увійти в(будинок, ліс, школу).

в) підбір потрібного дієслова в залежності від роду і числа іменника. Наприклад: Женя впав – Женя впала; Саша пішов – Саша пішла; яблуня цвіте – яблуні цвітуть. Ці завдання потрібно було проводити, використовуючи картинки.

3. Поєднання іменників з числівниками. Необхідно було навчити дітей вірно узгоджувати числівники 1, 2, 5 з іменниками: один зошит, два зошита, п'ять зошитів; одна курка, дві курки, п'ять курок; одне яйце, два яйця, п'ять яєць.

При виконанні такого завдання успіхом у дітей користувалися ігри типу „Дражнилки”. Дітям надавалися картки, на яких були зображені картинки з певною кількістю предметів, при цьому діти промовляють: „У мене два конверти, а в тебе немає двох конвертів, „У мене п'ять лимонів, а в тебе немає жодного лимона. Іноді дітям заздалегідь надавалися картки з будь-якими

предметами, і ставилася така умова: спочатку у Саші всіх предметів буде по одному, а у Сергія – по два, а в Ані – по п'ять. Потім вони мінялися картками між собою. Це завдання можна виконувати аналогічно вищевикладеної роботі за поєднанням іменника з іншими частинами мови. З'єднання стрілками слів.

Наприклад:

один	стілця
одне	дівчина
одна	день
два	дзеркала

4. Пред'явлення дітям невірних поєднань. Необхідно було знайти помилку. Пропонували назвати по картинках слова, використовуючи поєднання зі словами „Один” – „багато” і змінивши основу. Наприклад: Одна людина – багато людей; одна дитина – багато дітей. Поєднання числівників з іменниками, що не мають однини: одні штани, двоє штанів, одні ножиці.

Комплекс 5. Корекція помилок на рівні речення

1. Складання речень за схемами: Зима. Настала зима. Настала холодна зима. Настала холодна сніжна зима. Надавалося також і зворотне завдання: складання схем до заданих речень.

2. Складання речень за інтонаційною схемою: _____. _____! _____? Потім пропонувалося одне і теж речення вимовити з різною інтонацією, враховуючи кінцевий знак, або підібрати кілька речень до однієї схеми.

3. Перестановка слів: „Юлі красива лялька у” з метою отримання потрібної фрази: У Юлі красива лялька. Красива лялька у Юлі.

4. Виняток слова з речення, для того щоб запропонувати дітям виправити помилку, склавши потрібне речення:

- а) пропуск прийменників: Ми гуляли ... лісі. Кішка сидить ... вікні;
- б) пропуск іменників: Яблука ростуть на ... Мама поклала книгу в ...;

в) пропуск прикметників: Влітку листя дерев зелені, а восени ... Дай, будь ласка, стрічку не коротку, а ... У білочки взимку шкурка сіра, а влітку ...;

г) пропуск прислівників: Скажу я слово високо, мені ти скажеш ... (низько). Скажу я слово далеко, а ти відповіси (близько);

д) пропуск дієслів: Саша ... машину. Папа ... з машини. Діти ... цукерки.

Закінчити логічні фрази: Лікар – це людина, яка (лікує). Пекар – це людина, що пече. Щоб волосся на голові були акуратними, їх треба ... (Мити, зачісувати, заплітати, стригти). Щоб книга не псувалася, її необхідно ... (берегти). Це завдання краще виконувати на матеріалі українських прислів'їв і приказок.

5. Виділення меж речень у тексті:

а) пропонувалося дітям хлопнути в долоні, коли, на їхню думку, смислова фраза закінчилася. Вчитель монотонно читає фрази: *На вулиці іде дощ. У парку гуляють діти. Мама купила кавун.* Спочатку підбиралися речення короткі і не пов'язані за змістом, потім – більш поширені і близькі за змістом;

б) ставлення крапок у реченнях, записаних на дошці або на картках.

6. З'єднання частин розірваного речення. *Падає липкий. Сніг голосно гавкає. Шарик. – Падає липкий сніг. Голосно гавкає Шарик.*

Залежно від рівня підготовки дітей це завдання можна проводити усно або письмово: або діти визначають межу речень на слух і кажуть вірні речення, або читають.

7. Виділення всіх слів у реченні, підрахунок їх кількості та складання нового речення з тим же числом слів.

8. Виділення слів і речень у злитому тексті. *ПАДАЄЛИСТЯДУЄВІТЕРІДЕДОЩ. Падає листя. Дує вітер. Іде дощ.*

9. Читання всього речення від кінця до початку. Діти повинні були засвоїти, що початок речення завжди пишеться з великої літери, а в кінці ставиться крапка, знак оклику або знак питання.

Комплекс 6. Корекція помилок письма на рівні тексту

1. Читання деформованих текстів, де іменники замінені картинками.
2. Складання зв'язного оповідання з двох текстів, прочитаних упереміж, або складання двох текстів зі змішаних фраз.
3. Складання зв'язного оповідання з уривчастих фраз, словосполучень.
4. Складання оповідання за серією картин, по одній картині, по заданому початку або кінцю оповідання, за опорними сигналами.
5. В одному закінченому тексті визначення порядку слідування речень, розташованих в порушеній послідовності.
6. Складання розповіді з використанням схем типу:_____._____!_____?_____ Надавалося також зворотнє завдання: до поданої розповіді (3-4 речення, не більше) скласти схеми, а потім згадати всю розповідь, спираючись на них.
7. Читання тексту з кінця.

Для того, щоб робота по розвитку та корекції порушень писемного мовлення мала системний характер і тривала впродовж усього навчального року (а не обмежувалася декількома уроками на етапі навчання грамоті), а також не віднімала багато часу на уроці і викликала інтерес у дітей, нами проводились корекційні вправи у вигляді дидактичних ігор. Застосування дидактичних ігор, як одного з найбільш продуктивних засобів навчання, дозволяло, по-перше, вчити дітей весело, радісно, без примусу. Адже про те, що гра – це частина навчального процесу, знає тільки учитель, учень же не підозрює про це, – він грає. По-друге, гра допомагає, разом з формуванням і розвитком фонематичного сприйняття, організувати діяльність дитини, збагачує її новими відомостями, активізує розумову діяльність, увагу, а головне стимулює мовлення. Внаслідок чого у дітей з'являвся інтерес до уроків української мови, виховувалася любов до рідної мови. По-третє, гру можна було застосовувати в різних варіантах (іноді використовувати тільки фрагменти гри), оновлюючи при цьому мовленнєвий матеріал і включаючи в неї дидактичний матеріал з української мови різнорівневого характеру. По-

четверте, на прикладі дидактичної гри учитель може реалізувати завдання не лише по корекції дислексії та дисграфії, але і вирішити конкретні завдання самого уроку, програми, що співвідносяться з ключовими питаннями з української мови в спеціальній школі.

Запропонований комплекс дидактичних ігор, який може бути використаний учителями без допомоги логопеда на уроках української мови і читання з метою корекції у дітей дисграфії і дислексії представлений у додатку В.

Цінність таких ігор полягає в тому, що на їхньому матеріалі вчитель може відпрацьовувати також швидкість читання („Незнайко з кишенькою”, лото, „Читаємо самі” і так далі), складовий склад слова („Математична грамати́ка” та ін.), розвивати орфографічну зіркість („Пошта”), використовувати замість розподільних диктантів („Пошта”).

Окрім усього іншого, вправи сприяють зняттю напруги і страху письма у дітей, які відчують свою власну неспроможність в графолексичній діяльності, і створюють позитивний емоційний настрій в ході уроку. А головне, радіючи можливості пограти, дитина із задоволенням виконує будь-які завдання вчителя і необхідні вправи, що природним чином стимулює пізнавальну діяльність і правильне мовлення учня, як усне, так і писемне.

В ході занять активно застосовувались нетрадиційні вправи для вдосконалення артикуляційної моторики дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку (додаток Г).

Не менш важливою була робота над розвитком зорового сприймання. Корекцію порушень писемного мовлення ми починали з удосконалення зорово-просторового уявлення. Під час уроків письма нами були використані ігрові прийоми, що допомагали дітям краще запам'ятовувати зоровий образ букв:

- ліплення з пластиліну;
- викладання з паличок, сірників, мотузки, проволочки, мозаїки;
- вирізання з кольорового паперу;

- випалювання на дощечках;
- викреслювання заданої букви з тексту (гра „Гострозорі оченята”);
- відгадування букв із закритими очима (вчитель пише на долоні дитини);
- впізнавання букви на дотик (гра „Розумні ручки”);
- витискування палицею контура букв, письмо на снігу, піску;
- малювання букви в повітрі.

У поєднанні з цими прийомами використовували окремі ігри для кращого запам'ятовування букв: „Незвичайний конструктор”, „Хто уважний”, „Намалюй доріжку”, „Вгадай букву”, „Кольорова подорож” (додаток Д).

Процес розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу передбачав використання наступних комплексів дидактичних ігор:

1. Ігри для тренування сприйняття

Здібності, які формуються	Ігри
Зіставлення предметів з геометричним зразком	«Що лежить у мішку?»
Порівняння предметів за величиною	«Вежа з кубиків»
Сприйняття рухів	«Покажи»
Добір предметів за розміром	«Побудуємо будинок»
Фонетичне сприйняття	«Хто уважний?»

2. Ігри для тренування уваги, пам'яті

Здібності, які формуються	Ігри
Розвиток зорової уваги	«Знайди предмет»
Розвиток пам'яті	«Відгадай число»
Розвиток логічної пам'яті	«Виконай доручення», «Запам'ятай предмети»
Розвиток прийомів логічного запам'ятовування	«Підбери картинку до слова», «Картинка допомагає слову», «Схема – слово», «Розкажи історію за планом», «Склади план»

Розвиток образної пам'яті	«Будинок для фігур», «Що змінилося?»
Розвиток словесно-логічної пам'яті	«Розфарбуй та розкажи», «Запам'ятай слова», «Зобрази слово», «Намалюй схему оповідання», «Нагадувач».
Розвиток оперативної пам'яті	«Кораблики», «Числові ряди», «Яких знаків більше?»

3. Ігри для тренування логічного мислення

Здібності, які формуються	Ігри
Розвиток операції порівняння	«Схожі будиночки», «Різні портфелі»
Розвиток операції узагальнення	«Що зайве?», «Назви одним словом»
Розвиток логічної пам'яті	«Виконай доручення», «Запам'ятай предмети»
Розвиток прийомів класифікації та систематизації	«Продовж ряд», «Ремонт», «Послідовність побудови», «Заповни матрицю», «Листівка»
Розвиток змістового співвідношення	«Знайди пару», «Як пов'язані?»
Визначення понять	«Словник»
Розвиток оперативної пам'яті	«Кораблики», «Числові ряди», «Яких знаків більше?»

Дидактичні ігри, які були використані у роботі з учнями в ході формувального етапу педагогічного експерименту, представлені у додатку Е.

Здійснення навчально-виховного процесу для учнів молодших класів, які мають затримку у психічному розвитку, із використанням ігрової технології буде ефективнішим, якщо будуть дотримані наступні педагогічні умови:

1) забезпечення співпраці вчителя і вихованців на підготовчому, діяльнісному та завершальному етапах гри;

2) відповідність дидактичної гри психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи, їхньому навчальному досвіду, потребам та інтересам;

3) урізноманітнення видів дидактичної ігрової діяльності вихованців, що забезпечить стійкий пізнавальний інтерес учнів до поглиблення знань, до засвоєння життєво важливих способів поведінки в соціумі, сприятиме формуванню загальнолюдських якостей;

4) застосовування дидактичних ігор, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери, сприяють удосконаленню їхніх фізіологічних якостей та адаптації до шкільного соціуму, формують уміння жити у дитячому колективі, встановлювати стосунки взаєморозуміння ;

5) зміст дидактичної гри має відображати мету та завдання виховання учнів із затримкою психічного розвитку.

Запровадження комплексу дидактичних ігор в процесі розвитку писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку на уроках української мови сприяє підвищенню результативності навчання, покращенню уваги, зорового та слухового сприйняття. Діти із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку навчаються бачити, слухати, формується правильне, усвідомлюване читання, виникає інтерес до процесу читання та письма, знімається емоційна напруга та тривожність, розвивається здатність до переносу отриманих навичок на незнайомий матеріал.

Таким чином, в ході запропонованого дослідження розкрито зміст процесу розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор в умовах освітнього закладу. Підібрано дидактичні ігри з розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, логічного мислення, уяви, збагачення словникового запасу, збагачення навичок спілкування. Використання розроблених комплексів дидактичних ігор дозволило раціонально чергувати розумове і фізичне навантаження, яке сприяло зменшенню стомлення учнів молодших класів, містили завдання, виконання яких дало змогу: удосконалити розвиток психічних процесів; розвивати мовленнєву діяльність; збагатити досвід комунікативної діяльності.

3.2. Аналіз результатів дослідження

У процесі експериментального дослідження вирішувалося основне завдання – обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність використання комплексів дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу.

З цією метою були застосовані ті ж методики, що й під час констатувального експерименту, що дало можливість відстежити і порівняти динаміку змін, що відбулися впродовж дослідження у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння підсумкових даних у контрольних і експериментальних групах. Результати показників контрольної перевірки у дітей експериментальної групи виявилися вищими.

Зміст контрольного експерименту передбачав проведення експериментальних методик, які повторювали серії констатувального експерименту:

З метою виявлення рівня пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку із ЗПР були використана методика «Прогресивні матриці Равена» (дитячий варіант), яка призначена для оцінювання наочно-образного мислення молодших школярів. Учні пропонувалось 10 завдань, за кожне правильно виконане завдання надавався 1 бал.

Результати оцінювання наочно-образного мислення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку показали, що високий рівень продемонстрували 25,0 % учнів ЕГ на відміну від 14,3 % учнів КГ, середній рівень констатовано у 62,5 % учнів ЕГ на відміну від 57,1 % учнів КГ. Низький рівень був зафіксований у 12,5 % учнів ЕГ, аналогічний показник учнів КГ становив 14,3 %. Дуже низький рівень продемонстрували лише учні КГ – 14,3 %, на відміну від жодного випадку в учнів ЕГ. Таким чином, серед учнів ЕГ відбулися більш ґрунтовні зміни: дуже низький рівень наочно-образного мислення покращився на 13,3 %, низький рівень знизився на 14,2%, середній

збільшився на 9,2 %, а високий збільшився на 18,3 %. Одержані результати подані в таблиці 3.1. Отримані порівняльні результати представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Порівняльний аналіз результатів сформованості рівня наочно-образного мислення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку протягом експерименту (у %)

Рівень сформованості	Констатувальний етап	Формувальний етап	
		ЕГ	КГ
Високий	6,7	25,0	14,3
Середній	53,3	62,5	57,1
Низький	26,7	12,5	14,3
Дуже низький	13,3	0	14,3

Для визначення ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи із використання комплексів дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку був проведений порівняльний аналіз результатів, продемонстрованих дітьми експериментальної та контрольної груп, отриманих до та після проведення корекційно-розвивальної роботи – на початку та наприкінці формувального етапу експерименту.

З метою контрольної перевірки застосовувались ті ж методики, що й під час констатувального етапу експерименту. Результати дітей ЕГ значно покращилися і наблизилися до показників дітей з розвитком писемного мовлення в нормі. Порівняльний аналіз представлений на рис. 3.1.

Для кількісної перевірки результатів була проведена письмова робота, яка полягала в списуванні одного речення з дошки. Обсяг речення – 4–6 слів. Учні, які відчували труднощі при виконанні даного завдання, отримували індивідуальні картки з одним реченням, кількість слів у якому – 3–4.

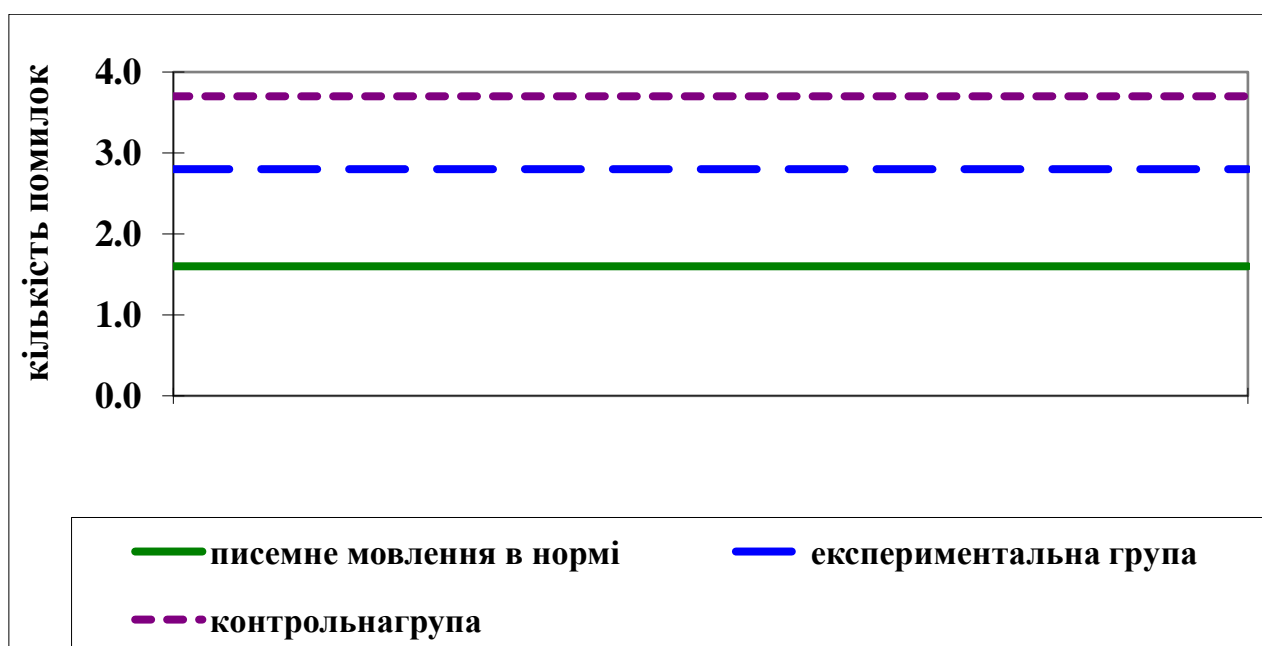


Рис. 3.1. Порівняльний аналіз кількості помилок у письмових роботах дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку

Незважаючи на те, що якість виконання письмових робіт дітьми ЕГ не наблизилася до рівня робіт дітей з розвитком писемного мовлення в нормі (1,6 помилок в одному реченні), вона значно підвищилася в порівнянні з даними констатувального етапу експерименту – 2,8 помилки в одному реченні на відміну від 4,0 на початку дослідження (покращення на 30,0 %). Показник учнів КГ змінився не суттєво – 3,5 помилки на відміну від 4,0 на етапі констатувального експерименту (покращення на 12,5 %). Отримані результати свідчать про ефективність комплексів дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення, які були застосовані впродовж експериментального дослідження.

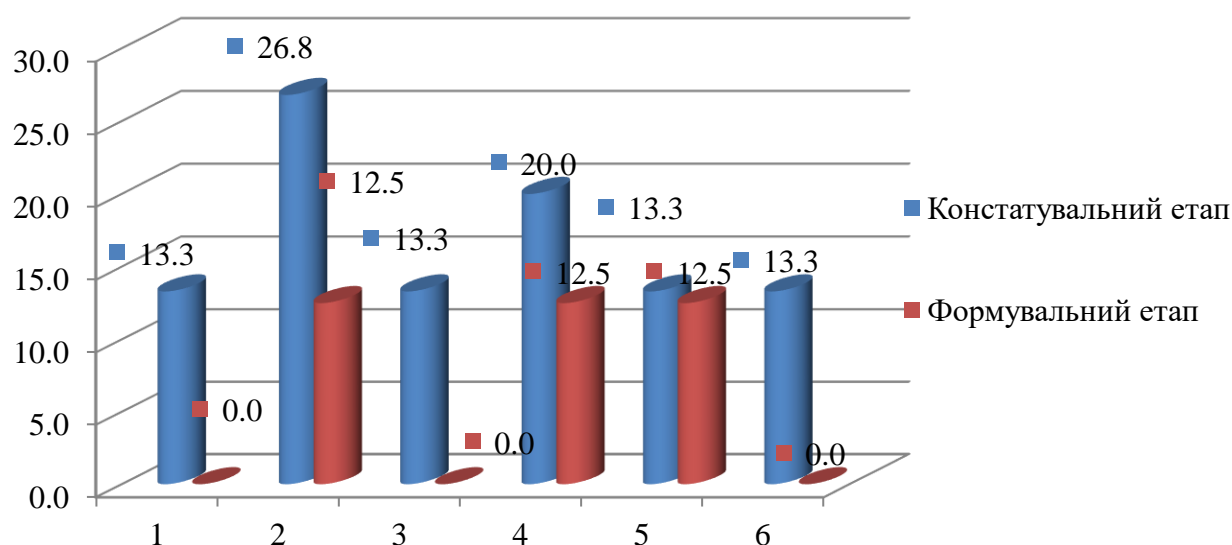
Результати вивчення специфічних помилок у письмових роботах дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку на початку та наприкінці формувального етапу дослідження представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка зміни специфічних помилок які найбільш часто зустрічаються під час обстеження стану розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (у %)

№ п/п	Види порушень письма і читання	Констатуваль- ний етап	Формувальний етап	
			ЕГ	КГ
1	Спотворення звукової структури слова	13,3	0	14,3
2	Змішання графічно подібних рукописних літер	26,8	12,5	14,3
3	Помилки позначення меж речення і слова	13,3	0	0
4	Змішання букв, що позначають близькі за артикуляційно-акустичними ознаками звуки	20,0	12,5	14,3
5	Дзеркальне написання букв	13,3	12,5	14,3
6	Аграматизми	13,3	0	14,3

Співвідношення різних видів специфічних помилок у письмових роботах розумово відсталих учнів других класів ЕГ та КГ наприкінці експерименту представлені на рис. 3.2. та рис. 3.3.

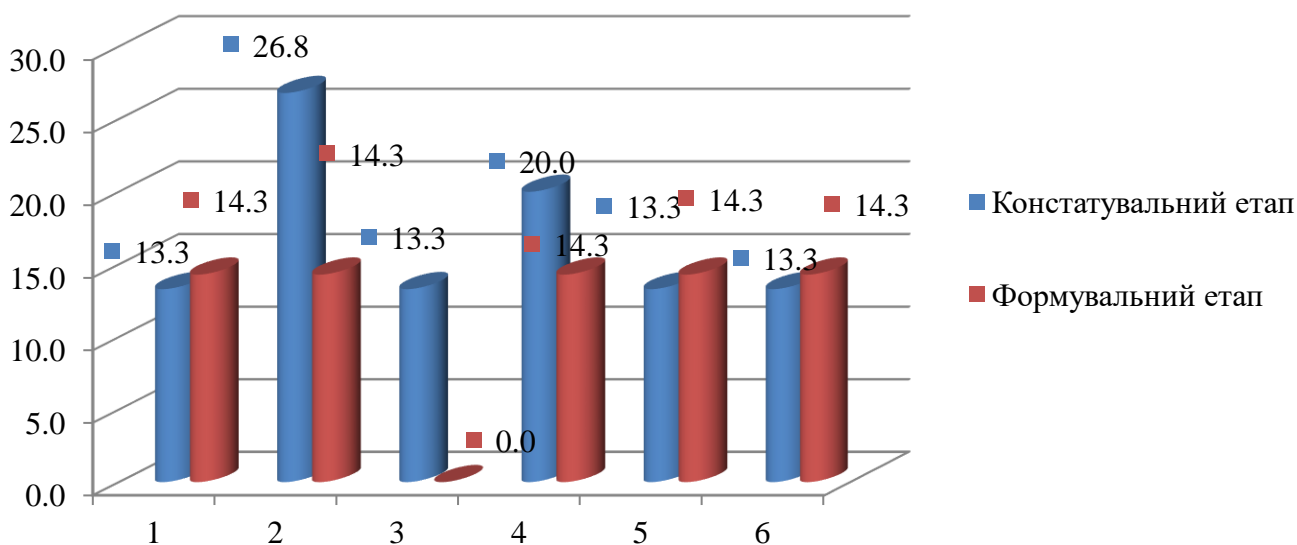


Примітка: 1 – спотворення звукової структури слова; 2 – змішання графічно подібних рукописних літер; 3 – помилки позначення меж речення і слова; 4 – змішання букв, що позначають близькі за артикуляційно-акустичними ознаками звуки; 5 – дзеркальне написання букв; 6 – аграматизми.

Рис. 3.2. Співвідношення специфічних помилок писемного мовлення різних 2типів в учнів ЕГ до та після педагогічного експерименту (у %)

За результатами аналізу специфічних помилок у письмових роботах учнів ЕГ значно зменшилася кількість дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, які спотворюють звукову структуру слова – жодного учня (покращення на 13,3 %); змішання графічно подібних рукописних літер допустив 1 учень (покращення на 14,3 %); помилок позначення меж речення і слова не було зафіксовано (покращення на 13,3 %); змішання букв, що позначають близькі за артикуляційно-акустичними ознаками звуки, були наявні у 1 учня (покращення на 7,5 %); дзеркальне написання букв зафіксовано у 1 учня – 12,5 %, аграматизми не були продемонстровані жодним учнем (покращення на 13,3 %).

Дані результати говорять про покращення процесу формування графічних образів літер, достатній рівень розвитку зорово-просторової пам'яті, сприйняття, аналізу і синтезу. Дані недоліки писемного мовлення можуть бути виправлені в подальшому процесі навчання та корекційної роботи.



Примітка: 1 – спотворення звукової структури слова; 2 – змішання графічно подібних рукописних літер; 3 – помилки позначення меж речення і слова; 4 – змішання букв, що позначають близькі за артикуляційно-акустичними ознаками звуки; 5 – дзеркальне написання букв; 6 – аграматизми.

Рис. 3.3. Співвідношення специфічних помилок писемного мовлення різних типів в учнів КГ до та після педагогічного експерименту (у %)

В учнів КГ з результатами аналізу специфічних помилок у письмових роботах не було зафіксовано суттєвих змін у показниках констатувального і формувального етапів експерименту: покращились лише результати змішання графічно подібних рукописних літер – на 12,5 % і зменшилась кількість помилок позначення меж речення і слова – на 13,3 %, інші показники залишились без суттєвих змін.

Результати формувального етапу дослідження доводять ефективність проведеної експериментальної роботи, яка включала запровадження комплексу дидактичних ігор, корекційної-розвивальних вправ, спрямованих на розвиток писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку на уроках української мови, і дають підстави стверджувати, що робота з подолання дисграфії і дисграфії буде проходити більш успішно за умов розвитку зорового сприйняття і зорової пам'яті, фонематичного слуху, аналізу та синтезу.

Наприкінці формувального етапу експерименту показники розвитку писемного мовлення учнів ЕГ були вищими за показники учнів КГ. Результативність роботи з корекції фонематичного слуху і сприйняття відстежувалася шляхом проведення проміжних контрольних зрізів, проведених на уроках української мови у формі диктанту. Наприкінці навчального семестру був проведений контрольний диктант. Результати перевірки робіт учнів експериментальної групи свідчать про значне зниження кількості специфічних помилок, зумовлених порушенням звуковимови, несформованістю фонематичного слуху і сприйняття й зорово-просторових уявлень. В учнів контрольної групи відзначається незначне зниження кількості специфічних помилок. Дані порівняльного аналізу специфічних помилок в учнів ЕГ та КГ наведені в табл. 3.3.

За даними таблиці можна простежити, що перераховані вище помилки в незначній кількості в учнів ЕГ і в більшій кількості учнів КГ продовжують спостерігатися. В учнів ЕГ кількість помилок, пов'язаних з порушенням звукової структури слова, зменшилась на 22,5 %, в той час, як в учнів КГ показники знизились лише на 2,9 %. Кількість лексико-граматичних помилок в учнів ЕГ знизилась на 23,3 %, показники КГ були відносно гірші – покращення на 16,2 %. Отримані дані обумовлюють необхідність продовження роботи по розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу з використанням комплексів дидактичних ігор.

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз специфічних помилок в учнів ЕГ та КГ
протягом експерименту (у %)

Специфічні помилки писемного мовлення	Констатувальний етап	Формувальний етап	
		ЕГ	КГ
Порушення звукової структури слова	60,0	37,5	57,1
Лексико-граматичні помилки	73,3	50,0	57,1

Результати обстеження писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку показали, що під час виконання письмових завдань у дітей даної категорії швидко настає стомлення, різко знижується увага, в роботах з'являється безліч помилок і виправлень. Специфічні помилки, зумовлені несформованістю фонематичних процесів та порушенням звуковимови, виражалися в: замінах за акустико-артикуляційними ознаками (букви, що позначають свистячі і шиплячі, парні дзвінки і глухі приголосні звуки, рідше африкат і сонорні); пропусках приголосних букв при їх збігу. Спостерігалися труднощі в позначенні м'якості приголосних голосними другого ряду і м'яким знаком.

Запропоновані комплекси дидактичних ігор для розвитку мовлення, які включали корекційно-розвивальні вправи та ігри за визначеними в ході дослідження напрямками не вимагали дорогого обладнання та не займали багато часу. Систематичне їх застосування не тільки підвищило рівень зорового сприйняття і зорової пам'яті, але й вплинуло на розвиток мислення, сприяло тренуванню уваги, стимулювало пізнавальну активність і уяву, привчало дітей до виконання різноманітних завдань, сприяло подоланню дисграфії і дислексії.

Таким чином, використання в ході дослідження комплексів дидактичних ігор для розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу, до яких входили комплекси корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на розвиток писемного мовлення даних учнів на уроках української мови, позитивно вплинули на розвиток їх писемного мовлення та взагалі покращили стан мовленнєвого розвитку учнів означеної нозології. Отримання дані дають підстави стверджувати, що робота з подолання порушень письма і читання буде проходити більш успішно за умов розвитку зорового сприйняття і зорової пам'яті, фонематичного слуху, аналізу та синтезу, розвитку наочно-образного мислення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Висновки до розділу 3

В ході дослідження було розроблено комплекси дидактичних ігор для розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку на уроках української мови та здійснено практичну перевірку їх ефективності. До зазначених комплексів дидактичних ігор входили ігри з розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, логічного мислення, уяви, на збагачення словникового запасу, збагачення навичок спілкування. Комплекси дидактичних ігор містили завдання, виконання яких дало змогу: удосконалити розвиток психічних процесів; розвивати мовленнєву діяльність; удосконалити культуру поведінки вихованців; збагатити досвід комунікативної діяльності.

Запровадження комплексу дидактичних ігор в процесі розвитку писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку на уроках української мови сприяло підвищенню результативності навчання, покращенню уваги, зорового та слухового сприйняття. Діти із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку навчалися бачити, слухати, формувалося правильне, усвідомлюване читання, виникав інтерес до процесу читання та письма, знімалась емоційна напруга та

тривожність, розвивалась здатність до переносу отриманих навичок на незнайомий матеріал.

Результати вивчення специфічних помилок у письмових роботах учнів других класів на формувальному етапі дослідження показали, що в учнів ЕГ зменшилася частка помилок, пов'язаних зі спотворенням звукової структури слова, змішання графічно подібних рукописних літер і помилок позначення меж речень і слів. Дані результати говорять про покращення процесу формування графічних образів літер, достатній рівень розвитку зорово-просторової пам'яті, сприйняття, аналізу і синтезу. В учнів КГ найбільший відсоток помилок, як і раніше становило спотворення звукової структури слова, на другому місці – змішання графічно подібних рукописних літер, помилки позначення меж речення і слова.

За результатами аналізу специфічних помилок у письмових роботах учнів ЕГ значно зменшилася кількість дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, які спотворюють звукову структуру слова – покращення на 13,3 %; змішання графічно подібних рукописних літер – на 14,3 %; припускаються помилок позначення меж речення і слова – покращення на 13,3 %; змішують букви, що позначають близькі за артикуляційно-акустичними ознаками звуки – покращення на 7,5 %; наявний аграматизм – покращення на 13,3 %. В учнів КГ покращились лише результати змішання графічно подібних рукописних літер – на 12,5 % і зменшилась кількість помилок позначення меж речення і слова – на 13,3 %, інші показники залишились без суттєвих змін.

Таким чином, в ході запропонованого дослідження розкрито зміст процесу розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор в умовах освітнього закладу, використання яких сприяло удосконаленню розвитку психічних процесів, розвитку мовленнєвої діяльності, збагаченню досвіду комунікативної діяльності.

ВИСНОВКИ

1. В ході теоретичного аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури висвітлено теоретичні аспекти процесу розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. З'ясовано, що поняття «затримка психічного розвитку» в сучасному освітньому просторі визначається як психолого-педагогічна проблема і характеризується, перш за все, відставанням в розвитку психічної діяльності дитини, є проявом незрілості психічних і психомоторних функцій у результаті сповільненого дозрівання морфофункціональних систем мозку під впливом різних несприятливих чинників. Специфічне поєднання незрілості емоційної й інтелектуальної сфери уявляє собою негативну соціально-психологічну проблему, яка потребує негайного вирішення, тому оптимальний рівень загальноосвітньої підготовки дітей із затримкою психічного розвитку повинен забезпечуватися шляхом засвоєння змісту освітніх галузей у поєднанні з проведенням корекційно-розвивальної роботи.

2. Проаналізовано особливості розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку, серед яких виділяють відставання у розвитку контекстного мовлення, запізнення у розвитку внутрішнього мовлення, яке утруднює формування прогнозування, саморегуляції в діяльності, порушення звуковимови, труднощі при оволодінні новими формами мовлення – оповіданням і міркуванням. У зв'язку з цим процес корекції мовленнєвих порушень дітей означеної нозології потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу не тільки під час логопедичних занять, а й під час всього навчально-виховного процесу в освітньому закладі.

Висвітлено педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей із затримкою психічного розвитку, які визначають, що саме дидактична гра повинна зробити зазначений процес емоційним, дієвим, полегшити перехід від гри до суттєвої розумової діяльності. Дані ігри дають можливість навчати дітей різноманітним економним та раціональним способам

вирішення тих чи інших розумових і практичних завдань, сприяють покращенню процесу розвитку мовлення.

3. Визначено стан розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах освітнього закладу. Результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують, що стан розвитку мовлення у більшості дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, які приймали участь у дослідженні, є незадовільним. Помилки, пов'язані з недостатністю фонематичного сприйняття складають 13,3 % загальної кількості помилок; помилки, пов'язані з несформованістю фонематичного аналізу були найчисленнішими – 26,7 %; помилки, пов'язані з несформованістю аналізу структури окремого речення склали 13,3 %. Помилки, які пов'язані з невмінням виділяти речення з тексту були зафіксовані у 20,0 % випадків, заміни графічно подібних букв склали 13,3 %, орфографічні помилки – 13,3 %. Показники стану розвитку мовлення молодших школярів означеної нозології є основою для підбору ефективних форм, методів та прийомів взаємодії з учнями. З огляду на це зростає необхідність застосування такого організаційного забезпечення навчально-виховного процесу, яке б дозволило якомога повніше використовувати найбільш дієві засоби впливу на рівень розвитку мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Результати оцінювання наочно-образного мислення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку показали, що високий рівень продемонстрували 6,7 % учнів, середній рівень сформованості досліджуваної якості – 53,3 %, низький рівень – 26,7 %, дуже низький рівень сформованості наочно-образного мислення зафіксований у 13,3 % учнів означеної нозології.

4. Визначено шляхи реалізації дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку, які враховують відповідність відібраних ігор програмним вимогам виховання і навчання дітей означеної нозології; важливість підбору та підготовки необхідного дидактичного матеріалу для гри, адекватного рівню розвитку дітей; доцільне керівництво

грою дітей з боку педагога; наближення змісту гри до потреб, інтересів та можливостей вихованців; формування в ході гри навичок самообслуговування, самоконтролю, важливих життєвих форм поведінки з метою адаптації дітей із затримкою психічного розвитку до умов соціуму.

5. В ході дослідження було розроблено комплекси дидактичних ігор для розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку на уроках української мови та здійснено практичну перевірку їх ефективності. До зазначених комплексів дидактичних ігор входили ігри з розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, логічного мислення, уяви, на збагачення словникового запасу, збагачення навичок спілкування. Комплекси дидактичних ігор містили завдання, виконання яких дало змогу: удосконалити розвиток психічних процесів; розвивати мовленнєву діяльність; удосконалити культуру поведінки вихованців; збагатити досвід комунікативної діяльності. Діти із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку навчалися бачити, слухати, формувалося правильне, усвідомлюване читання, виникав інтерес до процесу читання та письма, знімалась емоційна напруга та тривожність, розвивалась здатність до переносу отриманих навичок на незнайомий матеріал.

За результатами аналізу специфічних помилок у письмових роботах учнів ЕГ значно зменшилася кількість дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, які спотворюють звукову структуру слова – покращення на 13,3 %; змішання графічно подібних рукописних літер – на 14,3 %; припускаються помилок позначення меж речення і слова – покращення на 13,3 %; змішують букви, що позначають близькі за артикуляційно-акустичними ознаками звуки – покращення на 7,5 %; наявний аграматизм – покращення на 13,3 %. В учнів КГ покращились лише результати змішання графічно подібних рукописних літер – на 12,5 % і зменшилась кількість помилок позначення меж речення і слова – на 13,3 %, інші показники залишились без суттєвих змін.

Результати обстеження писемного мовлення довели, що в учнів ЕГ кількість помилок, пов'язаних з порушенням звукової структури слова,

зменшилась на 22,5 %, в той час, як в учнів КГ показники знизились лише на 2,9 %. Кількість лексико-граматичних помилок в учнів ЕГ знизилась на 23,3 %, показники КГ були відносно гірші – покращення на 16,2 %. Отримані дані обумовлюють необхідність продовження роботи по розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу з використанням комплексів дидактичних ігор.

Таким чином, використання в ході дослідження комплексів дидактичних ігор для розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах освітнього закладу, до яких входили комплекси корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на розвиток писемного мовлення даних учнів на уроках української мови, позитивно вплинули на розвиток їх писемного мовлення та взагалі покращили стан мовленнєвого розвитку учнів означеної нозології. Використання засобів дидактичних ігор сприяло удосконаленню розвитку психічних процесів, розвитку мовленнєвої діяльності, збагаченню досвіду комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання*. 2013. № 4. С. 23–27.
2. Андрющенко Т. Ю. Коррекционные и развивающие игры для младших школьников : учебн.-метод. пособ. для школьных психологов. Волгоград : Перемена, 1993. 60 с.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. М. : Педагогика, 1982. 238 с.
4. Баль Н.. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. Вип. 1. С. 22–29.
5. Безверхий О. С. Методика діагностики саморегуляції молодшого школяра. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 12. С. 36–45.
6. Белополюская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М. : Просвещение, 1999. 257 с.
7. Білоус М., Губай Т. Робота з учнями, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку. *Дефектолог*. № 7. 2008. С. 51–55.
8. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : наук. видання. К. : Либідь, 2003. 280 с.
9. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 216 с.
10. Болотина Н. И. Дидактическая игра – одно из средств активизации познавательной деятельности детей шестилетнего возраста. *Начальная школа*. 1987. № 12. С. 42–44.
11. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. К. : Наш час, 2005. 176 с.

12. Бондар Н. В. Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 22–24.
13. Борякова Н. Ю., Соболева А. В., Ткачева В. В. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям. М. : Академия, 1994. 156 с.
14. Варзацька Л. О. Гра як засіб пізнання. *Початкова школа*. 1988. № 12. С. 34–35.
15. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1996. № 6. С. 62–76.
16. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
17. Геращенко С. І. Розвиток діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів на логопедичних заняттях. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 24–27.
18. Гомля В., Федоровіч Л. Артикуляційна гімнастика : метод. реком. для логопедів, учителів і вихователів загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів / за наук. ред. Л. Федорович. Кременчук : Християнська Зоря, 2008. 74 с.
19. Грабська І. А., Киричук О. І. Ігрові форми психологічної корекції : використання ігрових вправ у розвитку уваги школярів. *Радянська школа*. 1990. № 12. С. 59–64.
20. Гримакова Г. Н., Юсубова И. Б. Развитие познавательной самостоятельности школьника в игровой деятельности. *Начальная школа*. 2004. № 11. С. 41–45.
21. Данильченко Є. В. Корекційно-розвиваюче значення дидактичних ігор і вправ у навчанні розумово відсталих учнів. *Соціум. Наука. Культура. Педагогіка* / URL: [http:// intkonf.org/danilchenko-ev-korektsiyno-rozvivayuche-znachennya](http://intkonf.org/danilchenko-ev-korektsiyno-rozvivayuche-znachennya) (дата звернення 15.01.2020)
22. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 403 с.

23. Денис С. А. Дидактичні ігри. *Початкова школа*. 2004. № 8. С. 48–52.
24. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. М. : Педагогика, 1984. 256 с.
25. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К. : Центр цифр. др., 2004. 152 с.
26. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. М. : Академия, 2001. 278 с.
27. Дьоміна І. Й. Розвиток мовлення дитини. К. : Главник, 2004. 96 с.
28. Заширинская А. В. Психология детей с задержкой психического развития. СПб., 2003. 237 с.
29. Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 18–22.
30. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні. *Рідна школа*. 2000. № 4. С. 63–64.
31. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності / О.Жорник // *Рідна школа*. – 2000. – № 3. – С. 31–33.
32. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей : причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. К. : Контекст, 2000. С. 20–31.
33. Ілляшенко Т. Д., Рождественська М. В. Допоможіть дитині розвиватися. К. : ІЗМН, 2008. 96 с.
34. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М. : Педагогика, 1994. 246 с.
35. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : кн. для учителя. М.: БУК-МАСТЕР, 1993. 191 с.

36. Ковальчук В. А. Методика развития речи дошкольников с нарушением интеллекта : пособ. для самост. работы студентов дефектологического факультета. Славянск, 2003. 50 с.

37. Квак О. Вивчення сучасного досвіду використання дидактичної гри у процесі навчальної діяльності дітей 5–6 років. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя*. Ніжин, 2003. Вип. 3. С. 97–99.

38. Козлова О. А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников. *Начальная школа*. 2004. № 4. С. 24–28.

39. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.

40. Колондій В. Ігри на уроках математики. *Рідна школа*. 1999. № 3. С. 38–44.

41. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. К. : Наук. світ, 2010. 196 с.

42. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

43. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. Знання, 2010. 239 с.

44. Копосов П. Місце початкової гри у методичній системі сучасної дидактики. *Рідна школа*. 2000. № 11. С. 65–66.

45. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями розумового розвитку: навч.-метод. посіб. О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч та ін.; за ред.: О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К. : ІСП НАПН України, 2016. 81 с.

46. Кудикіна Н. В. Внесок вітчизняних психологів у формування педагогічної теорії ігрової діяльності дітей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 1. С. 7–9.

47. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. К., 2003. 153 с.

48. Кузьмінська Є. О. Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. № 5. С. 173–184.

49. Кулібаба А. О. Напрями використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей із затримкою психічного розвитку. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наук. праць VII Міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених (21 травня 2020 р.) : вип. 8. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 291–296.

50. Кулібаба А. О. Особливості використання дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (25 листопада 2020 р., м. Суми). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 208–212.

51. Лебединская К. С. Отбор детей во вспомогательную школу : пособ. для учителя / сост. : Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М. : Просвещение, 1983. 271 с.

52. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 343.

53. Ливаренко Л. Особистісно орієнтовані технології у формуванні комунікативних компетентностей. *Дефектолог*. 2007. № 11. С. 21–23.

54. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.

55. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

56. Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития. *Дефектология*. 1995. № 1. С. 17 –22.

57. Ляшенко Н. В., Ханенко Т. М. Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної корекції. Харків, 2001. 120 с.

58. Макаренко І. В. Особливості логопедичної роботи з учнями початкових класів допоміжної школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225), ч. II. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.logopedu.cjom.ua>. Назва з екрана.

59. Максаков О. І., Тушакова Г. А. Вивчайте, граючи. М. : Просвещение, 1979. 123 с.

60. Мамайчук І. І., Ільїна М. Н.. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб. : Речь, 2004. 176 с.

61. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. К. : ДІА, 2016. 308 с.

62. Матвєєва М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. посіб. Кам.-Под. держ. ун., 2005. 164 с.

63. Миколенко Н. Змістовий компонент дитячих ігор. *Рідна школа*. 2004. № 9. С. 46–49.

64. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2008. 204 с.

65. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський, 2015. – 312 с.

66. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. К., 1995. 108 с.

67. Никашина Н. А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы. Обучение детей с задержкой психического развития : пособ. для учителей. Под

ред. В. И. Лубовского. Смоленск : Книга, 1994. 324 с.

68. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 185 с.

69. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку : концептуальне підґрунтя та алгоритм реалізації. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). С. 41–52.

70. Основи дитячої патопсихології. Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. К. : Главник, 2008. 160 с.

71. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу : навч.-метод. посіб. О. В. Чеботарьова. В. та ін.; за наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К. : ІСП НАПН України, 2016. 148 с.

72. Основи корекційної педагогіки: навч. посіб. С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені І. Огієнка, 2010. 264 с.

73. Рижук В. І. Гра як метод навчання й виховання. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 16–18. С. 20–25.

74. Романенко Л. Активізація виховної функції навчально-пізнавальної діяльності. *Початкова школа*. 2006. № 3. С. 36–40.

75. Рудакова Т. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 16–18. С. 7–13.

76. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального заклад. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. Т.1 (7). С. 359–370.

77. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К. : Генеза, 2002. 368 с.

78. Савченко О. Я. Навчити учнів учитися : психолого-дидактичний аспект. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2005. № 1. С. 29–32.
79. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К. : Навчальна книга, 2005. 460 с.
80. Саюк В. Ігрові методи та їх дидактичне значення. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 18–20.
81. Сердюк В. Дидактичні ігри з молодшими школярами. *Початкова школа*. 1998. № 8. С. 28–30.
82. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини : підруч. К. : Знання, 2008. С. 214–229.
83. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. 238 с.
84. Скопич Н. Творчі вправи та ігри як невід’ємна частина логічного мислення молодших школярів. *Рідна школа*. 2001. № 10. С. 75–78.
85. Скуратівський Л. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 7–10.
86. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обуховська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. К.: 2003. – 341 с.
87. Стольникова С. Дитяча гра під кутом зору психолога. *Початкова освіта*. 2003. № 38. С. 7.
88. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів. Вибрані твори: В 5 т. Т. 1. С. 12.
89. Ульянкова У. В. Діти із затримкою психічного розвитку. К. , 1994. 297 с.
90. Федусенко Ю. Особливості впливу навчально-ігрової діяльності на розвиток основних психічних процесів у молодшому шкільному віці. *Рідна школа*. 2005. № 4. С. 25.

91. Фок А. В., Смолень Р. І. Роль гри у формуванні моральних якостей і взаємин. *Початкова школа*. 1989. № 2. С. 48–50.
92. Шафранська О. Дидактичні ігри на уроках української мови в 2 класі. *Початкова школа*. 2003. № 6. С. 6–8.
93. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : метод. посіб. Житомир : ЖДПУ, 2004. 94 с.
94. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 5–7.
95. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 18–20.
96. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб. : Речь, 2005. 477 с.
97. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Владос, 1999. 425 с.
98. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент. К. : ПНЦ АПНУ, 2006. 362 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Вивчення комунікативних умінь»

1. Обстеження словника

а) назви близькі за значенням предмети (стакан, чашка, кружка; миска, тарілка, блюдо; стілець, табурет, крісло, диван, ліжко тощо).

Назви частини предметів (чайник: носик, ручка, кришка, денце).

Назви пори року, дні тижня:

б) від кого або з чого отримують

Молоко ...; яйця — ...; мед — ...; вовну — ...; сало — ...; масло — ...;
(з молока), хліб ...; олію — ...; цукор — ...

в) назви маму, тата, дитинчатко:

кішка ...; коза ...; качка — ...; гуска — ...;

собака ...; синя..., корова ...; вівця ...; курка —

2. Обстеження стану сформованості номінативної функції мовлення

а) Утворення граматичних структур з відповідними прийменниками
(за малюнком):

Де лежить олівець? (під книгою)

Де висить лампа? (над столом).

Де висить гойдалка? (між деревами)

Де лежать книги? (у наплічнику).

б) Вказування на відповідний малюнок «Про що я говорю, материк чи частину світу?»:

Велика ділянка суходолу, оточена з усіх боків морями й океанами
(материк)

Велика ділянка суходолу, оточена з усіх боків морями й океанами з прилеглими островами і півостровами (частина світу).

3. *Обстеження стану сформованості предикативного (розповідного) мовлення*

а) Обстеження стану сформованості діалогічного мовлення.

1) Дослідження діалогічного мовлення з опорою на серію сюжетних картинок. Матеріалом для дослідження служать серії з 4–5 картинок. Наприклад, серія з 4 картинок «Хлопчик і ластівка»: 1 – Ластівка звила гніздо біля вікна. 2 – Пташеня впало з гнізда. 3 – Хлопчик побачив пташеня. 4 – Хлопчик поклав пташеня до гнізда.

Процедура дослідження. Дитяті послідовно по одній пропонуються картинки вказаної серії. Попередні картинки не забираються. Інструкція. В процесі розгляду картинок даються інструкції: «Поглянь уважно на картинку. Задаються наступні питання:

1. Де ластівка звила гніздо?
2. Хто був в гнізді?
3. Що сталося з одним пташеням?
4. Хто побачив на землі пташеняти?
5. Що зробив хлопчик?

2) Дослідження діалогічного мовлення з опорою на сюжетну картинку.

Матеріалом для дослідження служить сюжетна картинка. Наприклад, сюжетна картинка «В лісі»: Діти гуляють в лісі. Вони побачили білку. Дівчинка і хлопчик збирають суницю. Дівчатка зірвали конвалії. Процедура і інструкція. Дитяті пропонується картинка і дається наступна інструкція: «Розглянь уважно картинку. Задаються наступні питання за змістом картинки:

1. Куди прийшли хлопці?
2. Кого (що) діти побачили в лісі?
3. У що діти збирають суницю?
4. Які квіти зірвали дівчатка?

Відповіді на кожне питання оцінюються в балах таким чином.

По критерію відповідності ситуації: відповідь не відповідає ситуації – 0, відповідь відповідає змалюваній ситуації – 1 бал. По критерію характеру мовленнєвого оформлення: відповідь дан у вигляді слова – 1 бал, у вигляді словосполучення – 2, у вигляді пропозиції – 3 бали

б) Обстеження стану сформованості розповідного мовлення: складання розповідей за малюнком, серією малюнків або за прочитаним текстом.

1) Слухання оповідання і визначення того, що в ньому головне (важливе)? Чому вчить оповідання? Якою може бути назва цього оповідання?

Шпаки звивають гнізда на деревах. Весною виводять пташенят. Вони знаходять черв'ячків і приносять їх своїм пташеняткам. Не розоряйте пташиних гнізд. Пташки – наші друзі. Вони знищують черв'яків і гусінь. Бережіть пташок!

2) Складання і розповідь оповідання на тему, сформульовану в загальних рисах: «Злий пес» («Якого пса ми зємо злим?»).

Додаток Б

Методика «Прогресивні матриці Равена»

Методика призначена для оцінювання наочно-образного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

Дитині пропонується серія із десяти завдань, які поступово ускладнюються. Кожне завдання передбачає знаходження закономірностей розташування деталей на матриці (подано у верхній частині) і знаходження одного із восьми запропонованих нижче малюнків в якості відсутньої вставки до цієї матриці, що відповідає запропонованому малюнку.

На виконання всіх 10 завдань дитині відводиться 10 хвилин. Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал.

Правильні варіанти відповідей:

1 – 7; 2 – 6; 3 – 6; 4 – 1; 5 – 2; 6 – 5; 7 – 6; 8 – 1; 9 – 3; 10 – 5.

Висновки про рівень розвитку:

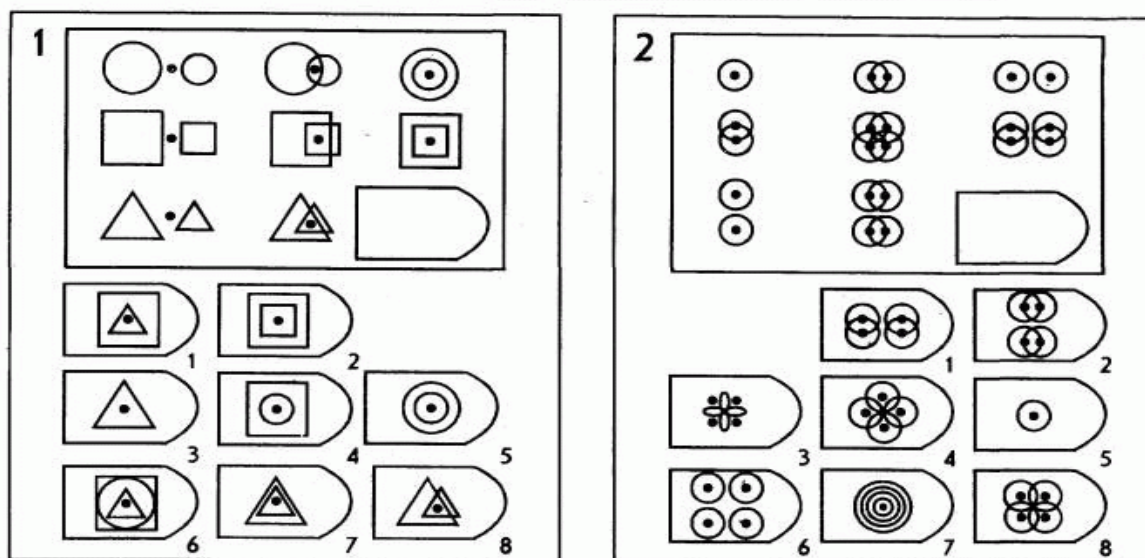
10 балів – дуже високий

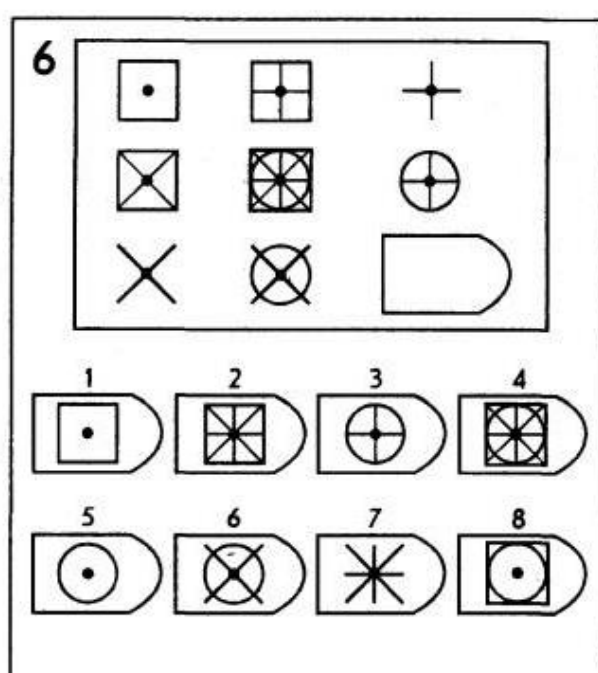
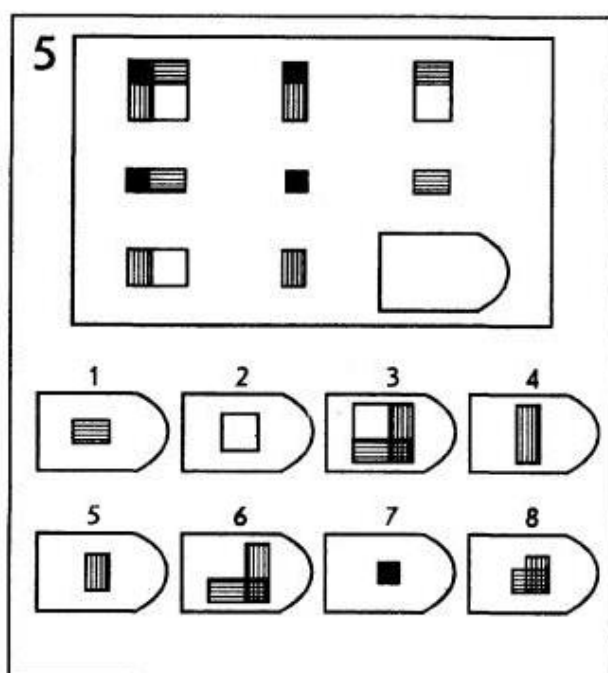
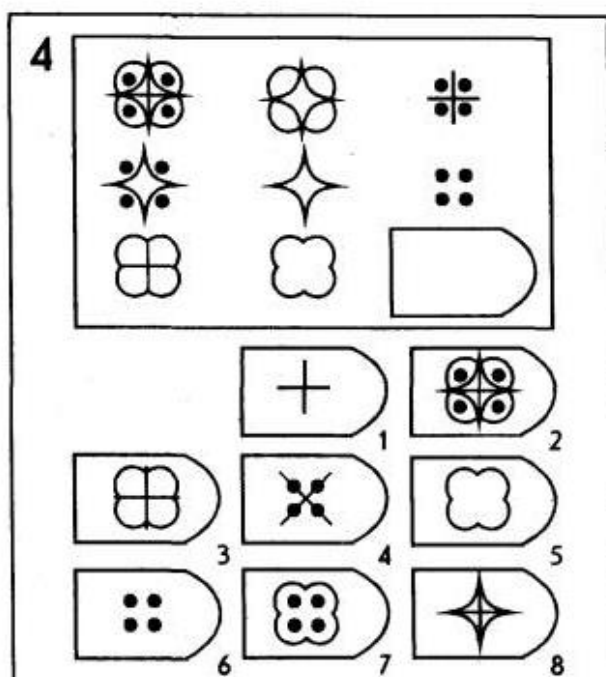
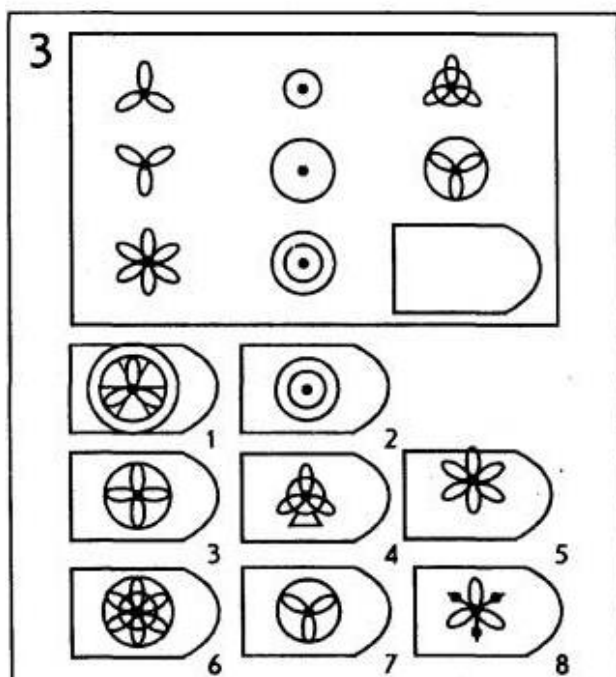
8–9 балів – високий

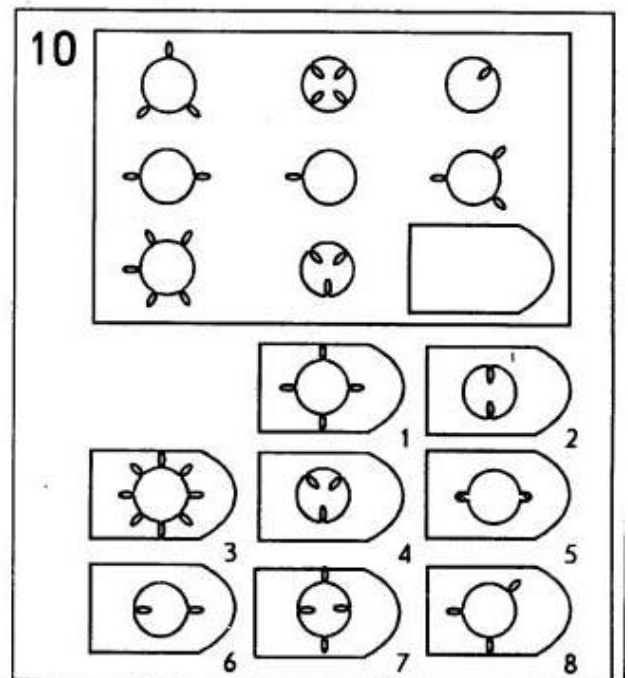
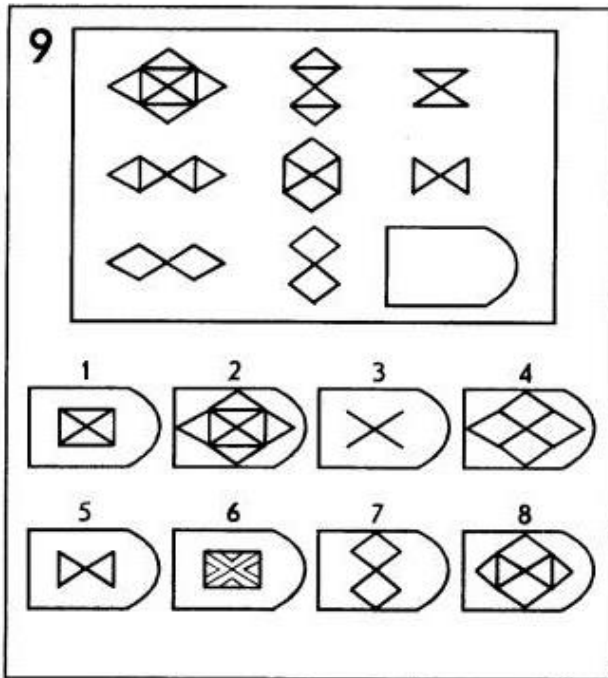
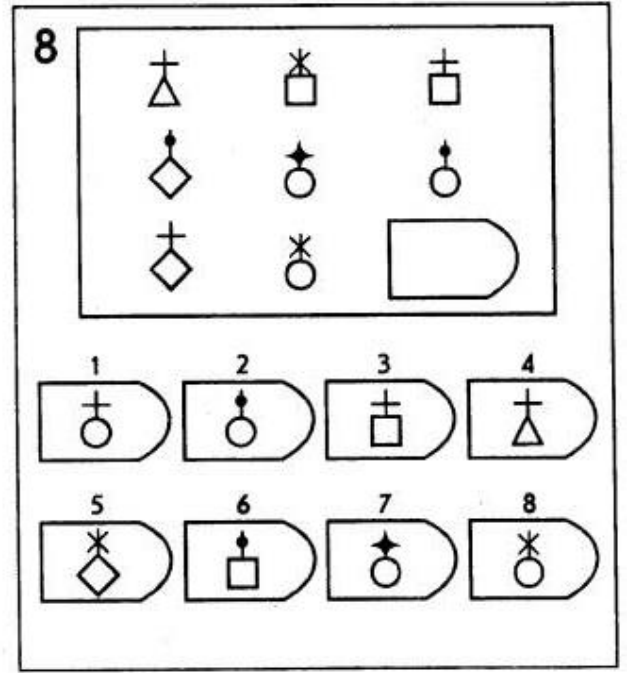
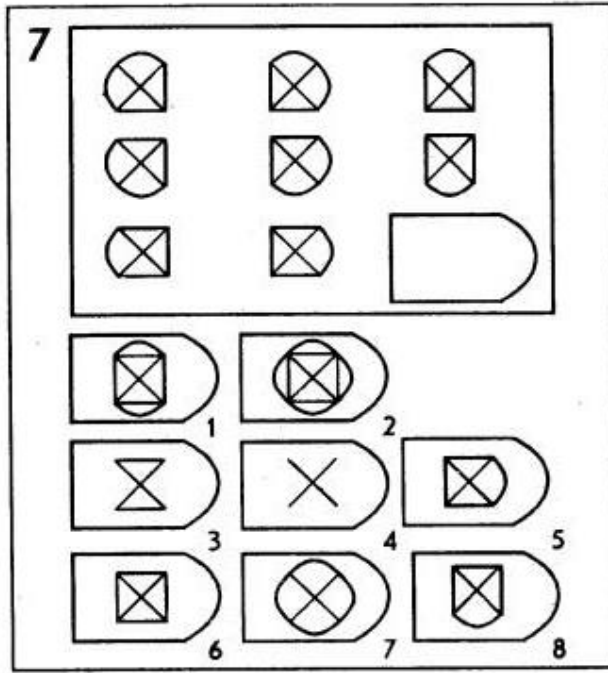
4–7 балів – середній

2–3 бали – низький

0–1 бал – дуже низький







Додаток В

Комплекс ігор, спрямований на профілактику дисграфії і дислексії**1. «Незнайко з кишенькою».**

Мета: розвиток фонематичного сприйняття, вдосконалення звукового і складового аналізу слів, розвиток уваги. Профілактика дисграфії.

Хід гри

І варіант. У кишеньку Незнайкові вставляється приголосна буква, що вивчається. Навкруги вивішуються голосні букви. Треба прочитати злиття. (Одна дитина показує указкою, інші читають хором.).

ІІ варіант. У кишеньку вставляється складова (звукова) схема слова. Навкруги вивішуються різні картинки або слова. Треба вибрати слова, що відповідають схемі.

2. „Телевізор”.

Мета: розвивати фонематичне сприйняття, розвивати і удосконалювати звуковий аналіз і синтез в мовній діяльності учнів. Корекція дисграфії. Відпрацьовувати навички читання.

Хід гри

На екрані телевізора ховається слово або картинка. На набірному полотні вивішуються картинки на кожну букву (чи звук) захованого слова по порядку. Дитина (діти) повинна по перших (чи останнім, або третім і так далі) буквам (звукам) слів на картинках скласти сховане слово. Якщо дитина (діти) правильно назвала(и) слово, екран телевізора відкривається. Наприклад: по перших буквах: сховане слово (місяць) зображене картинкою. На дошці картинки : морква, індик, собака, яблуко, цибуля (Відгадане слово записати буквами.)

3. „Розсели тварин”.

Мета: вправляти дітей в диференціації опозиційних звуків, розвивати фонематичний слух, профілактика дислексії.

Хід гри

Стоїть будиночок з віконцями. На даху написана буква. Поруч викладені картинки тварин. Діти повинні вибрати тих тварин, в назві яких є звук, що відповідає букві на даху, і поселити їх у віконця з прорізами. (Обов'язково включати зайві слова зі схожими звуками.)

Наприклад: Будиночки з буквами Ц і Ш. Викладені наступні картинки: СОБАКА, ЧАПЛЯ, ЖАБА, КУРЧА, СИНІЦЯ, ВЕДМЕДИК, МИШКА, КУРКА, КІШКА, ЦУЦЕНЯ. Заздалегідь, усі слова проговорюються.

4. „Збери квітку”.

Мета: диференціація опозиційних звуків, розвиток фонематичного слуху і аналітико-синтетичної мовної діяльності учнів.

Хід гри

На столі лежить „серединка” квітки. На ній написана буква (наприклад, С). Поруч викладаються „квіткові пелюстки”, на яких намальовані картинки (чи слова) із звуками [з, с, ц, ш]. Потрібно серед цих картинок-„пелюстків” вибрати ті, де є звук [з].

5. „Риболовля”.

Мета: розвивати фонематичне сприйняття, вправляти дітей у виборі слів з одним і тим же звуком, закріплювати навички звукового аналізу.

Хід гри

Дається установка: „Упіймати слова із звуком [л]” (і іншими). Дитина бере вудку з магнітом на кінці і починає „ловити” потрібні картинки із скріпками. „Спійману рибку” дитина показує іншим учням, які відмічають правильний вибір.

6. „Пошта”.

Мета: вправляти дітей в розрізненні слів з схожими звуками, розвивати фонематичний слух, закріплювати розуміння словотворчої функції кожної букви (звуку). Розширювати об'єм словника, закріплювати правопис слів, профілактика дисграфії, розвиток швидкості читання.

Хід гри

Вивішуються два-три „поштових ящика” з позначенням букв, звуків (парні приголосні, схожі приголосні с-ш, з-ж, ш-щ, ч-ц, м-н, л-р, ненаголошені голосні а-о, и-е-я, ь - відсутність ь, і ін.), що диференціюються. У учнів – „листи-слова” з відповідно пропущеними буквами або «листи-картинки» з відповідними звуками. Діти повинні розкласти «листи» в потрібні ящики. По закінченню роботи «листоноші» перевіряють правильність виконання роботи.

8. „Знайди помилку”.

Мета: учити дітей розрізняти голосні і приголосні звуки і букви, тверді і м'які приголосні звуки, удосконалювати навички звукового аналізу слів, розвивати фонематичне сприйняття і увагу. Профілактика дисграфії.

Хід гри : Дітям роздають картки, на яких 4 картинки, що починаються на одну і ту ж букву. Учні визначають, на яку букву починаються усі слова і кладуть її в середину картки. Під кожною картинкою дані звукові схеми слів, але в деяких з них спеціально зроблені помилки. Потрібно знайти помилки в схемі, якщо вони є.

9. „Мовленнєве лото”.

Мета: розвивати уміння виділяти в словах загальний звук (букву), знаходити картинки із заданим звуком, розвивати увагу, фонематичний слух. Автоматизація звуків, розвиток швидкості читання.

Хід гри

Дітям роздаються карти із зображенням 6-ти картинок (разом із словами під картинками). Дитина визначає, який звук є в усіх. Потім ведучий показує картинку або слова і запитує: „У кого є це слово?” Виграє той, хто перший закриє усі картинку на великій карті без помилок.

10. Лото „Читаємо самі”.

Мета: розвивати фонематичне і зорове сприйняття, розвивати вміння робити звуковий аналіз слів, учити розрізняти голосні і приголосні, диференціювати тверді і м'які приголосні. Профілактика дисграфії, розвиток швидкості читання.

Хід гри

I варіант. Дітям роздаються картки, на кожній з яких написано по 6 слів. Ведучий показує картинку і запитує: „У кого з хлопців написана назва картинки? (У кого слово?)”. Виграє той, хто перший заповнить карту без помилок.

II варіант. Дітям роздаються картки. Ведучий показує звукову схему слова, учні співвідносять її із словом у себе на картці. Виграє той, хто безпомилково заповнить свою картку схемами слів.

11. „Знайди слова в слові”.

Мета: розширити об’єм словника, закріплювати правопис слів, розуміти словотворчу роль кожного звуку. Автоматизація звуків в словах, профілактика дисграфії.

Хід гри

На дошці вивішується картинка з початковим словом, діти записують його в зошит буквами. Дається установка: „Візьміть букви з початкового слова, складіть з них нові слова і запишіть”.

12. „Математична граматики”.

Мета: автоматизація звуків, закріплення фонематичного і граматичного розбору слів, формування процесу словозміни, збагачення словника, профілактика дисграфії.

Хід гри

Дитина повинна виконати дії, вказані на картці („+”, „–”) і за допомогою складання і віднімання букв, складів, слів знайти шукане слово.

Наприклад: С+ТоМ-М+ЛИСА-СА+ЦЯ=? (столиця).

13. „Допиши слівце”.

Мета: автоматизація звуків, розвиток фонематичного сприйняття, процесів аналізу та синтезу, розуміння функції звуку й букви, розвиток мовлення, інтересу до рідної мови, любові до поезії. Профілактика дисграфії.

Хід гри

На картці римований текст, вірші, в яких одне слово (чи більше) пропущене. Учні повинні зібрати з букв розрізної азбуки римоване слово і записати його.

14. Гра „Відгадай моє слово”.

Мета: розвиток уміння виділяти перший і останній звук в слові, співвідносити його з буквою.

Хід гри

У кожного учня по 2-3 наочні картинки (картинки підбираються так, щоб в назві зображених на них предметів, були тільки вивчені на даному етапі звуки). У вчителя картки з вивченими буквами. Вчитель по черзі показує по одній букві. Учень, що має на картинці предмет, назва якого починається з даного звуку, виходить до дошки і зображає це слово в русі. Решта гравців читає це слово, і відпрацьована картинка виставляється на набірне полотно поряд з буквою.

Роздатковий матеріал: у вчителя картки друкарських букв: А, У, ПРО, З, Х, З, Р, Т, І, ДО, В, М, Л, П, Н; у учнів наочні картинки: лелека, лампа, халат, ослик, сом, троянда, парасолька, торт, гра, вовк, міст, пух, шкарпетки, качка, кіт. Аналогічно цю гру можна проводити стосовно останніх звуків слів.

15. Гра „Знайди пару”.

Мета: закріпити умінь дітей читати склади та складати з них слова; розвивати техніку поскладового читання; виховувати уважність.

Обладнання: картки зі складами.

Хід гри

Вчитель ділить дітей на дві команди. Всім дітям роздає картки зі складами і пропонує знайти кожній дитині пару з другої команди так, щоб у них зі складів утворилося слово. Поступово збільшувати кількість складів у слові.

Додаток Г

Нетрадиційні вправи для вдосконалення артикуляційної моторики

Вправи з кулькою

Діаметр кульки 2-3 див, довжина мотузки 60 см, мотузка протягнута через наскрізний отвір у кульці й зав'язана на вузол.

1. Рухати кульку по горизонтально натягнутій на пальцях обох рук мотузці язиком вправо - вліво.
2. Рухати кулькою по вертикально натягнутій мотузочці нагору (униз кулька падає довільно).
3. Штовхати язиком кульку нагору - униз, мотузка натягнута горизонтально.
4. Язик – „чашечка”, ціль: піймати кульку в „чашечку”.
5. Ловити кульку губами, із силою виштовхувати її.
6. Піймати кульку губами. Зімкнути, наскільки це можливо, губи й покатати кульку від щоки до щоки.

Примітка. Під час роботи дорослий утримує мотузку в руці. Кулька з мотузочкою після кожного заняття ретельно промивати теплою водою з дитячим милом і просувати серветкою. Кулька повинен бути строго індивідуальним.

Вправи для губ, язика й щелеп з бинтом

Бинт разового користування, строго індивідуальний, розміри: довжина 25–30 см, ширина 4–5 см.

1. Зімкнуті й розтягнуті в посмішку губи щільно стискають бинт. Дорослий намагається витягтися бинт, долаючи опір м'язів губ. Виконується протягом 10–15 секунд.
2. Виконується за аналогією із вправою 1, але бинт затискається губами те в лівому, те в правому куті рота по черзі. Виконується 10 раз.

3. Затиснутий губами в правому куті рота бинт без допомоги рук переміщається в лівий кут, потім, навпаки, з лівого – у правий і т.д. Виконується 10 раз.

4. На відміну від вправи 1 бинт закусується, міцно затискається не губами, а передніми зубами й утримуються протягом 10–15 секунд, затиск послабляється на кілька секунд. Затиск - розслаблення чергуються 10–15 раз.

5. Бинт затискається не різцями, а кутніми зубами, поперемінно то лівими, то правими. Виконується 10 раз.

6. Бинт до всієї поверхні верхньої губи щільно притискає язик, піднятий нагору у формі широкого ковша або „лопатки”. При цьому рот широко розкритий. Дорослий, як і у вправі 1, намагається витягтися бинт, долаючи опір. Утримувати дану позицію 10-15 секунд. Повторюється до 10 раз.

7. На відміну від вправи 6, бинт притискається „язиком-ковшем” („лопаткою”, „млинчиком”) не до всієї поверхні верхньої губи, а то до лівого, то до правого кута рота поперемінно. Виконується так само, як вправи 1, 6.

8. Бинт міцно притискається до всієї поверхні нижньої губи широкою м'яким язиком у формі „лопатки” („млинчика”).

Додаток Д

Комплекс ігор для кращого запам'ятовування букв

Гра «Незвичайний конструктор»

Мета гри: залучати дітей до колективного пошуку елементів, необхідних для побудови окремих букв; почати класифікацію букв алфавіту за кількістю елементів.

На фланелеграфі діти викладають з деталей букву. Різних елементів усього 8: овал, два півовли – великий і малий, палочка – велика, середнього розміру і маленька; дві точки, знак над **й**. Активних елементів усього 6.

Гра «Хто уважний»

„Передрукувати” з полотна букви, які складаються:

- з одного елемента (О, С);
- з двох елементів (У, Г, З, Р);
- з трьох елементів і т.д.

„Передрукувати” з полотна букви, які „дивляться”:

- прямо (А, И, Ё, М, Н, О і т.д.);
- вправо (Б, В, Г, Е, і т.д.)
- вліво (З, Л, У, Ч);
- „відкриті” (А, Б, Г);
- „закриті” (В, О).

Гра «Намалюй доріжку»

Дітям пропонується на аркуші паперу фломастером намалювати шлях подорожі на автомобілі: „Ідемо прямо, повертаємо вліво, уперед, повертаємо праворуч”.

Гра «Відгадай букву»

Вчитель пропонує дітям загадку. Наприклад: „Ця буква має три елементи: малий напівовал і дві палиці – велику і середню. Велика паличка стоїть вертикально, напівовал „висить” на ній зліва, а паличка середнього розміру „підтримує” напівовал. Яка це буква? (Я)”.

Гра «Кольорова подорож»

У кожної дитини на столі аркуш з 9 кольоровими олівцями. Рух починається з центрального квадрата. Дається сигнал: вгору – вниз і т.д. Діти рухають фішкою і називають квадрат, у якому вони зупинились.

Додаток Е

Приклади дидактичних ігор, які проводились на формувальному етапі педагогічного експерименту

Дидактична гра «Заверши речення»

Дітям пропонують переписати речення і доповнити їх словом із протилежним значенням.

- У лісі ростуть дерева товсті й....
- Річки бувають глибокі й....
- Улітку дні довгі, а взимку....
- Діти оцінюють свою роботу, враховуючи каліграфію.

Дидактична гра «Склади речення»

На дошці написано частини речень. Школярі читають спочатку ліву, а потім праву частини, з'ясовують, як доповнити ліву частину, щоб вийшло речення.

Дидактична гра «Утвори слово»

Від поданих слів утворіть нові слова з апострофом.

Дерево – дерев'яний;

солома –...;

трава –...;

горобець – гороб'ята;

голуб –...;

ластівка –

Дидактична гра «Віднови слово»

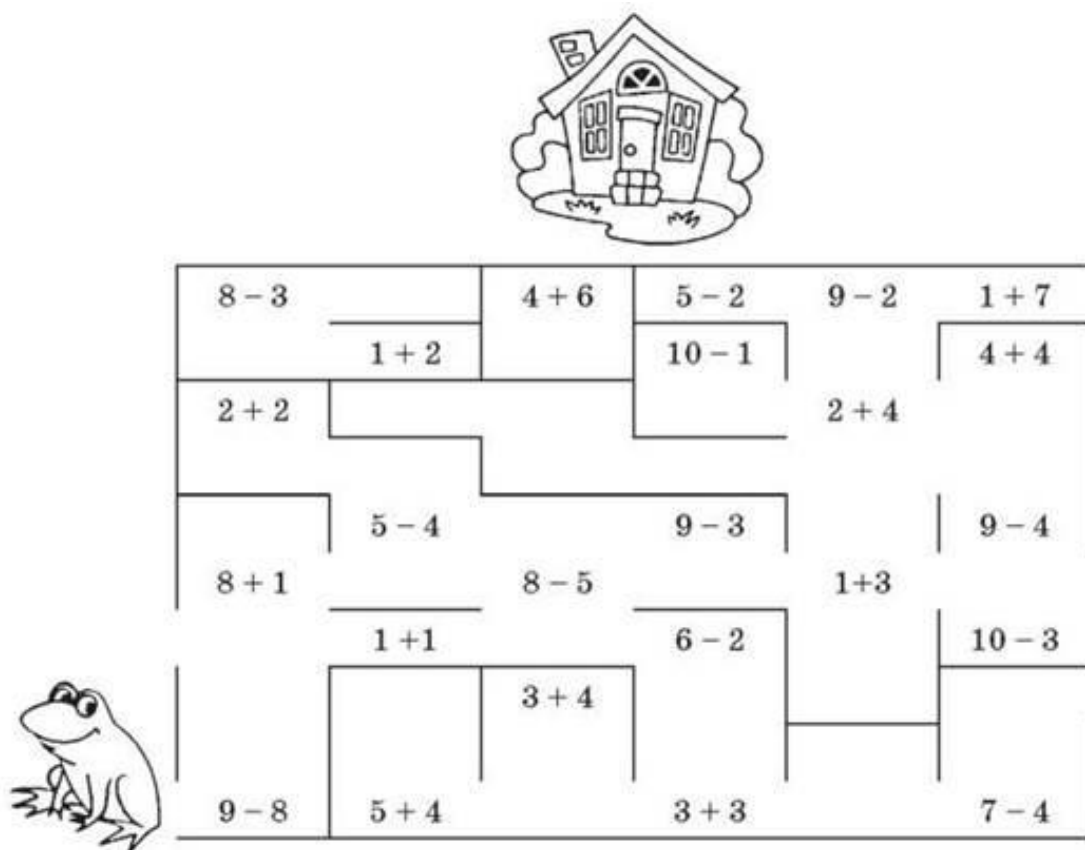
На дошці написані слова з пропущеними літерами:

лос_, пен_, тін_, пал_то, пал_ма.

Записати в зошит відновлені слова.

Дидактична гра «Лабіринт»

– Допоможіть Царівні-жабі провести брата і сестру лабіринтом з числовими виразами. При цьому значення виразів повинні скласти відрізок чисел натурального ряду.



Дидактична гра «Весела лічба, або Боротьба за число»

У кожної дитини на парті – дві таблиці.

Завдання кожного учня полягає в тому, щоб лічити від 1 до 24 чи від 52 до 76, показувати одночасно кожне з чисел на таблиці. Учні тренуються на місцях.

До дошки запрошуються двоє учнів і стають перед однією з двох таблиць, виконують завдання. Той, хто швидше назве числа, вважається переможцем. Учні змагаються парами.

5	19	10	18
16	22	24	13
15	6	11	4
8	1	14	7
20	21	23	17
12	9	2	3

52	77	59	76
60	54	67	72
58	69	50	61
65	74	68	73
51	71	66	55
62	70	57	63
75	56	64	53

Дидактична гра «Кращий льотчик»

Провести невелику бесіду з питань: «Хто хоче стати льотчиком?», «Що він повинен добре знати й уміти?». Діти узагальнюють: «Льотчик повинен багато знати й уміти, щоб упевнено вести свій літак, і передусім він повинен правильно вести розрахунки».

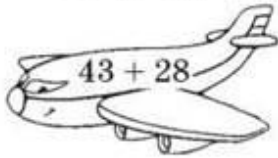
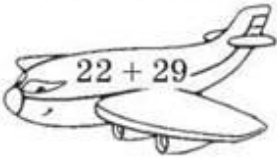
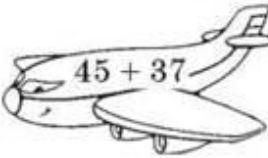

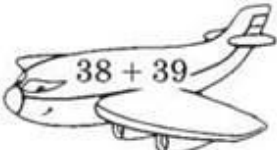
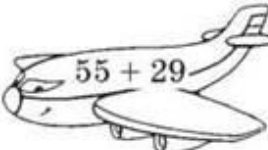
Щоб льотчиком стати,

Щоб в небо злетіти,

Потрібно багато знати,

Потрібно добре лічити.

На дошці записано три стовпчики виразів, під ними – малюнки літаків. Над кожним виразом – три відповіді. Одна з них – правильна.

64 71 52	53 49 51	82 86 72
		
51 66 71	87 69 77	85 94 84
		

Дидактична гра «Логічні задачі»

Коли діти вишикувались у ряд, то Сергійко побачив, що він стоїть п'ятим від правого краю і третім від лівого. Скільки всього дітей вишикувалось?

Оленка і Сергійко поставили на полицку 5 іграшок. Сергійко сказав, що він поставив стільки ж іграшок, скільки поставила Оленка. Чи не помилився він?

Сергійко та Оленка вудили рибу. Побачивши, що в Оленки мало риби, хлопчик дав їй стільки рибин, скільки в неї було. Згодом Оленка впіймала 7 рибин, віддала борг Сергійкові, й у неї стало 10 рибин. Скільки рибин було в Оленки спочатку?

Дидактична гра «Коники»:

Руки в боки. Підстрибуючи на двох ногах, пересуватися вперед у напрямку дошки, а потім у зворотному напрямку.

Дидактична гра «Чи знаєш ти свій клас?»

Учитель: «Покладіть ручки і заплющіть очі. Я називаю предмет, який є в нашому класі, а ви показуєте на нього рукою, коли я скажу розплющити очі, ви побачите, чи правильно показали»

Дидактична гра «Гойдалки»

Стати прямо, ноги нарізно, руки в поясі. Гойдатися, піднімаючись на носки й опускаючись на п'яти під рахунок учителя («раз» – на носках, «два» – на п'яти. 10 разів).

Дидактична гра «Друкарська машина»

Мета: *розвиток навичок працювати в групі, налаштовувати учасників на успіх, прагнення досягти позитивних результатів у своїй діяльності.*

Інструкція: кожному присвоїти ім'я – назву з літери алфавіту. Скласти слово чи фразу з 2-3 слів. За сигналом учні починають «друкувати»: перша «літера» слова плескає у долоні за нею – друга і т.д. Коли «слово» «надруковане», всі учні плещуть у долоні.

Дидактична гра «Наш дім»

Колективний малюнок. На великому аркуші паперу намалювати будинок, у якому могла б жити вся група.

Дидактична гра «Запам'ятати порядок»

Для гри вибираються 5–6 учнів. Інші – «глядачі». Один учень – «командир», а інші учасники стають у ланцюжок. «Командир» дивиться на ланцюжок 20-30с., потім відвертається і називає імена так, як вони стоять у ланцюжку. Після цього гравці стають «глядачами», а серед «глядачів» вибирають гравців.

Гру можна ускладнити, додаючи до ланцюжка більшу кількість учнів.

Дидактична гра «Запам'ятай предмет»

Всі учні по черзі кладуть на стіл по одному предмету. Завдання одного із гравця – запам'ятати, хто що поклав і повернути кожному його предмет.

Дидактична гра «Рухова пам'ять»

Один із заздалегідь підготовлених учнів показує фізичні вправи в певній послідовності. Інші учні якомога точніше відтворюють послідовність рухів.

Дидактична гра «Хто більше»

Перший учень називає слово. Другий повинен відтворити назване раніше слово і назвати своє, третій – повторити перші два слова і доповнити своїм і т.д.

Дидактична гра «Розвиток асоціацій»

Інструкція: назвати літеру. Учні повинні записати (або намалювати) якомога більше слів, які починаються на цю літеру. Визначити переможця за кількістю правильно записаних слів за певний проміжок часу.

Дидактична гра «Оціни свою уважність»

Інструкція: відповідати на запитання. Виконати завдання. Оцінити свою уважність. Вчитель має прочитати оповідання один раз, потім ще раз, щоб учні могли виявити пропущене речення.

Дидактична гра «Чотири стихії»

Інструкція: учні сидять довільно. Коли учитель промовляє слово «земля», всі опускають руки вниз, слово «вода» - витягують руки вперед, слово «повітря» - підносять догори, слово «вогонь» - плещуть у долоні. Той, хто помиляється вибуває з гри.

Дидактична гра «Пропустити число»

Учитель пропонує учням полічити вголос, причому числа, що містять 3 або діляться на 3, слід пропускати. Замість цих цифр необхідно вимовити «Оце, так я!».

Дидактична гра «Рахуємо разом»

Школярі по черзі повинні виконувати додавання або віднімання однозначних (або двозначних) чисел.

Наприклад, 1-й учень називає число «9». Другий називає знак «+».

Третій називає число «5». Четвертий називає знак «=»

П'ятий повинен назвати отриману суму = 14.

Шостий називає нове число і т.д.

Дидактична гра «Літера «Б»

Усім учням роздаються однакові тексти. За обмежену кількість часу вони повинні викреслити всі літери «Б».

Дидактична гра «Назвати протилежні слова»

Інструкція: запишіть протилежне за значенням слово.

високий брудний чужий страшний

тонкий тупий горе гострий

покупець легкий скупий початок

Дидактична гра «Прочитай зашифровані слова»

Кі100чка, по100вий, 100вп, 40а, ві3на, пі2л, 7'я, ті100.

Дидактична гра «Знайди зайве слово»

Інструкція: знайти зайве слово.

- *Книжка, олівець, валіза, портфель.*
- *Хвилина, година, вечір, секунда.*
- *Дідусь, учитель, тато, брат.*
- *Василь, Іван, Сергій, Петров.*
- *Береза, яблуня, малина, дуб.*

Дидактична гра «Впізнай слово»

Інструкція: у наведених словах літери переставлені місцями. Напиши ці слова.

1. *Унке.*
2. *Амнррі.*
3. *Вктіак.*
4. *Скамндри.*
5. *Якбуінак.*

Дидактична гра «Що для кого?»

Інструкція: серед показаних предметів вибери, що було б добрим подарунком для бабусі, мами, тата, сестри, брата.

Намалюй, що б ти хотів сам зробити. Для них.

Дидактична гра «Збери малюнок»

Інструкція: з розрізаних частин зібрати цілу картину. Учням роздаються розрізані набори листівок, невеличких малюнків. З розрізаних частин зібрати цілу картину.

Дидактична гра «Хто точніше?»

а) Визначити в сантиметрах розмір предмета. б) Із заплющеними очима визначити групу. в) На дотик запропонувати визначити очима предмети і матеріали. З яких зроблені ці предмети.

Дидактична гра «Намалюй»

У кожного учня аркуш паперу і олівець. Учитель пропонує всім замружитися й із заплющеними очима намалювати (у певній послідовності) будиночок. Після закінчення гри школярі відкривають очі й дивляться, що в них вийшло.

Цю гру можна провести, малюючи на дошці крейдою. Пропонують 2-3 учням із зав'язаними очима виконати завдання вчителя. Порівнюються малюнки.

Дидактична гра «Потрап у темряві»

Шкільна дошка ділиться двома вертикальними лініями на три частини. Три учні, кожен на своїй частині дошки малює по три кружечки діаметром у 10 см і ставить у них номери «1», «2» і «3». З відкритими очима протягом 30-40 секунд простягає руку до кожного кружечка. Після цього всім трьом зав'язують очі і вони повинні торкнутися рукою тих кружечків, які називає вчитель.

Трійки гравців можна міняти, щоб свої сили спробували й інші учні.

Дидактична гра «Казка на сучасний лад»

Мета: *розвиток фантазії та уяви, творчих та артистичних здібностей.*

Завдання: кожна дитина, вибирає будь – яких 6-8 казкових персонажів і складає розповідь такий чином, щоб вона була логічною і мала закінчений сюжет.

Дидактична гра «Зміни голос»

Мета: *розвивати вміння дітей змінювати голос, добираючи потрібну інтонацію, змінюючи силу голосу та темп мовлення.*

Інструкція до виконання: розіграти в ролях складену ними казку, уявити себе на місці головних героїв, змінити голос.

Дидактична гра «Пори року моєї душі»

Інструкція: у природі існує 4 пори року, які з собою приносять нам різні відчуття, переживання. Кожна пора року гарна. Але в нашій душі відбуваються зміни. Давайте будемо їх називати «порами року» моєї душі.

- Що вони тобі приносять?
- Чим збагачують?
- Як виявляються в твоєму житті?
- Чим допомагають?

Дидактична гра «Газетна казка»

Мета: *розвивати здатність творчо створювати цілісні комбінації з окремих розрізнених елементів.*

Інструкція: кожному учневі (чи групі)дають по три газети і ножиці. Визначають час. Необхідно із газетних заголовків скласти розповідь (заголовки вирізають ножицями).