

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий Інститут фізичної культури
Кафедра логопедії
Управління освіти і науки Сумської міської ради

ISSN 2524-0587



СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ



м. Суми

15 лютого 2018 року



Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий Інститут фізичної культури
Кафедра логопедії
Управління освіти і науки Сумської міської ради



ISSN 2524-0587

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ
VII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ЗАОЧНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Суми – 2018

УДК [376.1-056.264+615.825] (082)

С 91

Друкується згідно рішення Вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 7 від 29.01.2018 року)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор, Академік АН ВШ України;
В. А. Косяк – доктор філософських наук, професор;
І. О. Калиниченко – доктор медичних наук, професор;
О. А. Томенко – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор;
Ю. О. Лянной – доктор педагогічних наук, професор;
А. І. Кравченко – кандидат педагогічних наук, професор;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
В. І. Гончаренко – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор;
М. О. Лянной – кандидат педагогічних наук, доцент;
Л. В. Мороз – кандидат педагогічних наук, доцент;
Н. В. Кукса – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Звіряка – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент;
О. О. Феденко – головний спеціаліст управління освіти і науки Сумської міської ради з питань дошкільної освіти;
Н. В. Скворча – завідувач міської психолого-медико-педагогічної комісії; міський логопед.
Л. Л. Стахова – кандидат педагогічних наук, доцент, керівник методичного об'єднання вчителів-логопедів дошкільних закладів м. Суми.

Рецензент:

- М. К. Шеремет** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

С 91 **Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:** матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. – 198 с.

У статтях розглядаються актуальні проблеми наукових досліджень докторантів, аспірантів, студентів та викладачів вузів, логопедів, учителів-дефектологів, психологів щодо питань теоретичних та експериментальних досліджень у галузях корекційної педагогіки та реабілітації.

УДК [376.1-056.264+615.825] (082)

© Колектив авторів, 2018

© ФОП Цьома С. П., 2018



СЕКЦІЯ 1
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

Басевич К. О., Ласточкіна О. В. СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	8
Бошкова С. В., Ласточкіна О. В. ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМОВОГО КОМПЛЕКСУ «СОРОКА БІЛОБОКА» У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	11
Вихристюк М. І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ	15
Гребіник Г. І., Зелінська-Любченко К. О. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СІЛЬСЬКОЇ ТА МІСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ	18
Лісова Л. І. ПРИНЦИПИ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ТА У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	22
Омельченко І. М. МЕТОДИЧНЕ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВЕ ПІДГРУНТЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ПОСЛУГИ «РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ» З УЧНЯМИ 2-4 КЛАСІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	26
Приходько С. В., Ласточкіна О. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	29
Прокопенко А. С., Ласточкіна О. В. ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	33
Райчук М. І., Козачек Н. О., Разладова Т. М. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ, ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ І РЕКРЕАЦІЇ У ЗБЕРЕЖЕННІ ТА ЗМІЦНЕННІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ	36
Соловйова А. А., Ласточкіна О. В. ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	40
Цапенко С. А., Кравченко А. І. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	44
Чупахіна С. В. ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	48



СЕКЦІЯ 2
ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРОСЛИМ

Андросова В. М. ВИДИ ПОРУШЕНЬ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ ПРИ ДИЗАРТРІ.....	55
Денисенко Д. В., Зелінська-Любченко К. О. ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИКО – ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ.....	57
Дика В. О., Зелінська-Любченко К. О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛУХО-МОВЛЕННЕВОЇ ПАМ'ЯТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	61
Динник Б. С., Стахова Л. Л. ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬОК У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	63
Донець В. В. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	66
Дяченко В. О., Стахова Л. Л. РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	69
Єкименко В. К., Стахова Л. Л. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ЧОТИРЬОХ РОКІВ В ПРОЦЕСІ ОНТОГЕНЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	72
Забашта К. В., Зелінська-Любченко К. О. ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ФФНМ ЗАСОБАМИ ШУМОТЕРАПІЇ.....	75
Зарва С. В., Бушанова Т. А. ВИКОРИСТАННЯ СЛІВ-ПАРОНІМІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	78
Кляп М. І. ОСНОВНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ В УМОВАХ ДНЗ	83
Коломієць Д. В., Зелінська-Любченко К. О. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	87
Куриленко Т. Ю., Зелінська-Любченко К. О. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ.....	90
Мельниченко Д. В., Стахова Л. Л. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.....	94
Нащубська О. В., Кравченко А. І. КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ.....	97



Пасько В. В., Зелінська-Любченко К.О. КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	101
Проскуріна О. М., Кравченко А. І. РІВНІ ЗНМ ТА ЇХ ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА.....	104
Решетнік С. М. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	108
Рудих А. Б., Мороз Л. В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ.....	113
Салівон Л. О. СЕНД-АРТ ЯК НЕТРАДИЦІЙНИЙ МЕТОД ДІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	116
Серебрякова Н. В., Стахова Л. Л. ПОРУШЕННЯ СЛУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	119
Сидоренко Н. С., Кравченко А. І. ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ	122
Стахова Л. Л., Малова А. В. ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	125
Усольцева А. В., Андросова В. М. ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ	128
Феденко О. О., Стахова Л. Л. ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	130
Царькова Т. М., Стахова Л. Л. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ ІЗ АЛАЛІЄЮ В ГРУПАХ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	133
СЕКЦІЯ 3	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ, НАПРЯМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ	
Гончаренко М. С., Камнєва Т. П., Титарь В. П., Мізрахі В. М. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЕНЕРГОІНФОРМАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ПАТОЛОГІЯМИ ЗОРУ	137



СЕКЦІЯ 4 СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Колибіна Л. В., Мороз Л. В. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ.....	141
Латіна Г. О. ПОВЕДІНКОВІ ФАКТОРИ РИЗИКУ ХРОНІЧНИХ НЕІНФЕКЦІЙНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У МОЛОДІ	146
Мороз Л. В. СТАН ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ.....	149

СЕКЦІЯ 5 ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

Пахомова Н. Г. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	152
Харитоновна Е. А, Хабарова С. П. СРЕДСТВА ДІАГНОСТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕСЕ ИЗУЧЕНИЯ ЦИКЛА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛІН «ЛОГОПЕДИЯ» И «ЛОГОПЕДАГОГИКА»).....	157

СЕКЦІЯ 6 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

Деменко К. Е., Зелінська-Любченко К. О. ЗАГАЛЬНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ГОЛОВНА ПЕРЕШКОДА СТАНОВЛЕННЮ ПОВНОЦІННОЇ ОСОБИСТОСТІ	163
Кобильченко В. В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	165
Нестеренко В. В., Кравченко А. І. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПІЇ З КОРЕКЦІЙНОЮ МЕТОЮ.....	171
Харченко Т. Г., Демченко О. Л. ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ: ПОГЛЯДИ НАУКОВЦІВ	175
Харченко Т. Г., Лапченко О. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	178



Харченко Т. Г., Підлісна Т. М. ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ПИСЬМА В НАУКОВИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	182
Харченко Т. Г., Симонова О. О. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	185
Харченко Т. Г., Чуйкова Т. П. ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	188
НАШІ АВТОРИ	193

СЕКЦІЯ 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

УДК 376–056.264–053.4:159.93

К. О. Басевич

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія),

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті подано аналіз особливостей сенсорного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення.

В статтє рассматриваются особенности сенсорного развития дошкольников с нарушениями речи.

The article considers the features of sensory development of preschool children with speech disorders on the basis of data from literary sources.

Ключові слова: сенсорний розвиток, дошкільний вік, порушення мовлення.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дошкольный возраст, нарушения речи.

Key words: sensory development, preschool age, speech disorders.

Постановка проблеми. Мовлення – складно-організована психічна функція, отже, мовленнєве порушення, яким би воно не було за ступенем вираженості, ніколи не існує саме по собі. Діти з мовленнєвими порушеннями зазвичай мають функціональні або органічні зміни в стані центральної нервової системи. У дошкільників можуть відзначатися специфічні, варіативно виражені особливості пізнавальних процесів, моторної і сенсорної сфер, а також ряд емоційно-особистісних особливостей. Недоліки сенсорного розвитку дітей можуть перешкоджати нормальному вихованню дітей в дошкільних закладах і подальшому успішному засвоєнню шкільної

програми в майбутньому.

Сенсорний розвиток (від лат. *sensus* – відчуття) – це розвиток у дитини процесів сприймання та уявлень про предмети і явища навколишнього світу, уявлень про зовнішні властивості предметів: їхні форму, колір, величину, розташування в просторі, а також запах, смак тощо. Значення сенсорного виховання в дошкільному віці важко переоцінити. Так, О.Усова відзначала, що 9/10 всього розумового багажу дітей дошкільного віку складають результати діяльності органів чуття. Саме цей вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів чуття, накопичення уявлень про навколишній світ. Видатні зарубіжні дослідники дошкільної педагогіки (Ж. Декролі, М. Монтесорі, Ф. Фребель), а також відомі представники вітчизняної дошкільної педагогіки та психології (О. Запорожець, С. Русова, Н. Сакуліна, Є. Тихеева, О. Усова та ін.) справедливо вважали, що сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку, є однією з базових компетентностей дитини раннього й дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історії дошкільної педагогіки на всіх етапах її розвитку проблема сенсорного розвитку посідала одне з центральних місць. Провідні представники дошкільної педагогіки (Я. Коменський, Ф. Фребель, М. Монтесорі, Ж. О. Декролі, Є. І. Тихеева та ін.) розробили різномунітні дидактичні ігри та вправи для ознайомлення дітей із властивостями й ознаками предметів [4].

Дослідженням в області сенсорного розвитку дитини дошкільного віку приділяли увагу багато вчених (Б. Ананьєв, М. Бернадська та І. Бліннікова, А. Запорожець, О. Солнцева та інші). У педагогіці систему сенсорного виховання розробляли Л. Венгер і Н. Венгер, Є. Пилюгіна, А. Усова, та ін. Розробка цієї системи нерозривно пов'язана зі створенням

теорії сприймання, що була розроблена в психології Б. Ананьєвим, Л. Виготським, Л. Венгером, А. Леонтьєвим та іншими дослідниками.

На сьогоднішній день існує необхідність дослідження сенсорного розвитку дошкільника в зв'язку з тим, що в останні роки, як вказує Г. Урунтаєва, переважна кількість дітей з мовленнєвими порушеннями навчаються в загальноосвітній школі та з кожним роком кількість таких дітей зростає. Діти з мовленнєвою патологією, в тому числі із загальним недорозвиненням мовлення, як правило, мають труднощі в навчанні, оскільки на основі мовлення і його смислової одиниці – слова формуються і розвиваються такі психічні процеси, як сприймання, уява, пам'ять.

Мета статті – охарактеризувати сенсорний розвиток дошкільників із порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи з трьох років, основне місце в сенсорному розвитку дітей займає ознайомлення їх із загальноприйнятими сенсорними еталонами та способами їх використання. Сенсорний розвиток у дошкільному періоді – це вдосконалення відчуттів, сприймань, наочних уявлень.

Л. Метієва і Е. Удалова відзначають, що у дошкільників зростають цілеспрямованість, планомірність, керованість, усвідомленість сприймання, а зі встановленням взаємозв'язку мовлення з мисленням, сприймання інтелектуалізується. У результаті сенсорного розвитку дитина опановує перцептивними діями, що полягають в обстеженні об'єктів і виокремленні їх найбільш характерних властивостей, а також в засвоєнні сенсорних еталонів, загальноприйнятих властивостей і відношень між предметами [5].

Психологічна наука та практика (В. Аванесова, Е. Пилюгіна, А. Плеханов, О. Морозова, М. Манасєйна та ін.) переконливо довели, що знання, отримані словесним шляхом і не підкріплені чуттєвим досвідом, є неясними, нечіткими та неміцними, часом дуже фантастичними, а це означає, що нормальний розумовий розвиток неможливий без опори на повноцінне сприймання. Як показують

дослідження Н. Белкіна, у дітей з загальним недорозвиненням мовлення спостерігається значна своєрідність вищих психічних функцій: формування будь-якого рівня зорового відображення порушується (видимі образи у таких дітей збіднені, часто деформовані та нестійкі). Вихованці логопедичної групи важко виділяють в об'єкті його складові частини, пропорції, своєрідність будови, часто «випускають» важливі деталі, не завжди точно розпізнають колір і кольорові відтінки. У процесі вивчення об'єктів та явищ, знайомих за минулим досвідом, проявляється загальне відчуття, ідентифікація предметів, що мають деяку схожість, викривленість і неадекватність уявлень про навколишню дійсність [4].

Діти з першим рівнем мовленнєвого недорозвинення не орієнтуються в просторі (плутають ліво-право, верх-низ, вперед-назад); путаються в часі (не можуть визначити пору року, час доби). Не можуть назвати кольори, не маніпулюють величинами, формами [2, с. 628].

Діти другого рівня мовленнєвого недорозвинення обмежуються перерахуванням безпосередньо предметів і дій, які сприймають, ігноруючи їх властивості. Відзначається відставання у використанні словесних ознак предметів, що позначають форму, колір, матеріал. Вони також, як і діти з першим рівнем мовленнєвого недорозвинення, не орієнтуються в визначенні величини, простору [2, с. 630].

Діти з третім рівнем мовленнєвого недорозвинення називають не тільки предмети, але й визначають їх властивості: колір, форма, величина. Але вони не ускладнюють назви дій, ознак, якості та стану, що добре знайомі їм із життєвого досвіду. У них виникають також труднощі у визначенні простору, часу [2, с. 632].

У 40 % дітей виявлено мозаїчний тип порушення (високі показники виконання за двома критеріями (сприймання кольору та величини) і один низький (наприклад, сприймання форми)), у 12% – системне незасвоєння сенсорних еталонів (низькі показники виконання завдання за всіма трьома критеріями – колір, величина, форма) [6].

І. Власенко констатує факт відмінності зорових уявлень дошкільників-логопатів від реальних предметів. Багато неточностей проявляється при розгляді предметів у зміненому стані (новий ракурс предмета) і відтворення декількох подібних об'єктів. Уявлення, які виникли без регулюючої участі педагога, бідні, нечіткі, фрагментарні, помилкові. Численні дослідження показують, що страждає й опис розглянутих об'єктів, він не формується без спеціального навчання [4].

Проба на орієнтацію в схемі власного тіла не викликала ніяких труднощів – з нею успішно справляються 96% дітей [6].

При виконанні завдань (обстеження Ю. Рібцун), діти не відразу розуміли його зміст: скласти цілісне зображення з чотирьох кубиків; одні маніпулювали кубиками (12%), інші просто розглядали їх (8%), треті будували вежу (24%). Правильно виконали завдання 56% дітей. Допомога у вигляді накладання кубика на зображення не дала результатів, оскільки, дошкільники розглядали бічні сторони, недостатньо чітко усвідомлюючи, який саме предмет потрібно утворити [6; 7].

Слід зазначити, що дошкільники з ЗНМ зазнають великих труднощів у засвоєнні назв кольору, форми, у встановленні зв'язку між властивістю предмета, як явищем реальної дійсності, і його словесним позначенням. Не вимагаючи від дітей спеціального запам'ятовування і вживання відповідних назв, необхідно, однак, щоразу виправляти допущену дитиною помилку. Ефективний прийом, коли те чи інше поняття пов'язують із реальним предметом для якого цей предмет є характерним [5].

Під час роботи з дошкою Сегена, зіставлення кола і квадрата з їх контурним зображенням у дітей не викликає труднощі (96% дітей правильно виконали завдання), зіставлення ж трикутника породжувало значну кількість помилок (у 80% дітей). Спроба вставити в квадратний отвір трикутник свідчила про недостатню засвоєнні дошкільниками сенсорні еталони фігур [6, с. 7].

Використовуючи картинки як із площинним, так і з рельєфним зобра-

женням, у процесі обстеження виявилось, що сприймання і практичні дії дошкільників взаємно доповнюють одне одного, і саме під час практичної діяльності, із застосуванням не тільки зорового, а й тактильного сприймання сенсорні еталони краще засвоюються.

Дошкільникам пропонувалося знайти кожному з чотирьох зайчиків будиночок відповідного розміру. Знаходження контрастних будиночків (найбільшого і найменшого) було виконано безпомилково, однак підбір потрібного будиночка для зайчиків середнього розміру виявився складним. Більшість дітей допустили різні помилки; з них 32 % помилок були зумовлені переключенням із діагностичного завдання на ігрову ситуацію, 60 % – нестійкістю уваги, 8 % – нерозумінням завдання. Отже, сприймання і порівняння різко контрастних за величиною площинних зображень не викликають труднощів, а сприймання двох зображень зі слабо вираженою різницею в розмірах носить характер вгадування [6, с. 9].

Багато авторів, які займалися особливостями розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями підкреслюють, що у дітей з ФФН розвиток зорового сприймання дещо відстає від норми і характеризується недостатньою сформованістю цілісного образу предмета. Дослідження показують, що просте зорове порівнювання реальних об'єктів і їх зображень не відрізняється від норми. Труднощі спостерігаються при ускладненні завдань (впізнавання предметів в умовах накладання, зашумлення). При вивченні особливостей орієнтування дітей з ФФН у просторі вчені сходяться на думці, що діти в більшості випадків не можуть розрізняти «справа»-«зліва», що позначають місце розташування об'єкта, а також спостерігаються труднощі орієнтування у власному тілі, особливо при ускладненні завдань. Однак просторові порушення у дітей характеризуються певною динамічністю і тенденцією до компенсації [3].

Дослідження С. Коноплястої показали, що порівняно з дітьми з нормою мовлення, у дітей з ринолалією сприймання відстає у своєму розвитку, особливо мова йде про недостатню сформованість цілісності образу предмета. Якщо

предмети розміщені у незвичному ракурсі; на контурних або схематичних зображеннях, особливо якщо вони перекреслені або перебивають одне одного, такі предмети діти з ринолалією, впізнають складно. У подальшому, діти часто плутають і не завжди впізнають зображення літер або їх окремі елементи [1, с. 6].

Л. Цветкова зробила висновок про те, що зорове сприймання у дітей з алалією в онтогенезі формується рано; наприклад, впізнавання конкретних предметів. При цьому вищі рівні зорового сприймання відстають у розвитку. Це проявляється у труднощах класифікації за формою, кольором, розміром. Відзначаються порушення у виділенні істотних ознак і переключення на випадкові, незначущі ознаки [1, с. 7].

Висновок. Сенсорний розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями має свої особливості. Сенсорний розвиток дошкільників із ЗНМ характеризується поверхневістю, фрагментарністю, виділенню другорядних ознак предмета, хоча використання тактильних відчуттів, на відміну від дітей з нормою, покращує сприймання, високою залежністю від зовнішніх подразників, нечіткими уявленнями про просторове розташування предметів, не сформованістю математичних понять. У дітей з ФФНМ сенсорика характеризується ускладненою диференціацією просторових понять, труднощами в орієнтуванні у схемі власного тіла, тенденцією до компенсації просторових понять, відсутністю вираженого відставання розуміння сенсорних еталонів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксьонова О. Г. Особливості сенсорного розвитку у дітей з тяжким порушенням мовлення / О. Г. Аксьонова // *Корекційна педагогіка і психологія*. – 2015. – №6. – 140 с.
2. Волкова Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Воронова А. П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией / А. П. Воронова // *Дефектология*. – 1993. – №1. – С. 23-25.
4. Кривоніс М. Л. Сенсорний розвиток : з досвіду роботи / М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. – Х.: Видавництво «Ранок», 2012. – 256 с.
5. Метиева Л. А. Развитие сенсорной сферы детей / Л. А. Метиева, Э. С. Удалова. – М.:

Просвещение, 2009. – 42 с.

6. Рибцун Ю. В. Изучение восприятия зрительной и слуховой модальностей у детей 3-4 лет с ОНР / Ю. В. Рибцун // *Логопед.* – 2011. – №7. – С. 6-16.
7. Рибцун Ю. В. Шляхи формування сенсорно-перцептивної сфери у дітей зі вадами мовленнєвого розвитку / Ю. В. Рибцун // *Логопед.* – 2015. – №11. – С. 4-9.
8. Фотекова Т. А. Сочетание нарушенных познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с ОНР / Т. А. Фотекова. – *Дефектология*, 2012. – 236 с.

УДК 376-056.264-053.5:51

С. В. Бошкова

студентка спеціальності
Корекційна освіта (логопедія)

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМОВОГО КОМПЛЕКСУ «СОРОКА БІЛОБОКА» У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено короткий огляд програмового комплексу «Сорока Білобока», а також доцільність його застосування у навчально-виховному процесі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

В статті охарактеризовано програмний комплекс «Сорока Білобока», а також целесообразність його применения в учебно-воспитательном процессе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

The article describes the program complex «Soroka Beloboka» and appropriateness of its application in the educational process of children with severe speech disorders.

Ключові слова: діти з порушенням мовлення, програмний комплекс, пізнавальна сфера, навчально-виховний процес, молодша школа.

Ключевые слова: дети с нарушением речи, программный комплекс, познавательная сфера, учебно-воспитательный процесс, младшая школа.

Key words: *children with speech impairment, program complex, cognitive sphere, educational process, junior school.*

Постановка проблеми На сьогодні, в Україні відбувається оновлення змісту освіти, удосконалення її технологій. У Базовому компоненті освіти зазначено, що період дитинства є сензитивним, і охоплює різноманітні процеси щодо оволодіння знаннями про оточуючий світ. Французький педагог і письменник А. Ривароль говорив: «Дитинство – це коли все дивно і ніщо не викликає здивування».

Потреби суспільства висувають нові вимоги до розвитку пізнавальної сфери дитини і рівня підготовки фахівців, які організовують активну пізнавальну діяльність дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, у тому числі з застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність і особливості розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів розглядаються в наукових дослідженнях П. Гальперіна, Д. Ельконіна, О. Запорожця, В. Котирло, О. Леонтєва, М. Подд'якова, В. Прокопенко, Н. Рахманової, Н. Смірної, Н. Тализіної, С. Татарінової, А. Щетиніної та інших науковців. Проблема активізації цієї діяльності висвітлюється у працях О. Дибіної, О. Кононко, С. Ладивір, Б. Мухацької, В. Суржанської та інших дослідників.

Мета статті – охарактеризувати доцільність застосування інформаційно-комунікативних технологій в навчальному процесі молодшої школи на прикладі програмового комплексу «Сорока Білобока».

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвивальне середовище дітей дошкільного та молодшого шкільного віку якісно збагатилося останнім часом за рахунок включення у нього комп'ютерно-ігрових комплексів. Саме через входження інформаційно-комунікативних технологій через гру в життя дитини можна забезпечити оволодіння новими способами дій, сприяти особистісному розвитку дитини.

Система освіти з використанням інформаційно-комунікативних технологій охоплює:

- комп'ютерні програми та ігри, методичні рекомендації щодо їх включення у зміст освіти;
- спеціальну науково-пізнавальну літературу для дітей про персональний комп'ютер та можливості його використання;
- кваліфікованих спеціалістів, готовність педагогів до роботи з комп'ютерно-ігровими комплексами;
- методичні рекомендації для батьків.

Застосування комп'ютерної техніки у процесі навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку можливе лише у синтезі з традиційними засобами і методами, саме таке поєднання сприяє підвищенню загальної якості навчально-виховного процесу, розвитку творчої особистості. Визначальними щодо цього питання є компетентність вчителя та розвивальний зміст програмових засобів.

На сьогодні комп'ютер займає одне з провідних місць у повсякденній діяльності дитини, як в навчальному закладі, так і вдома. Важливо пам'ятати, що використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи повинно бути підпорядковано як основній меті навчання, так і конкретним завданням, які вирішує вчитель у ході навчального заняття. При цьому повинні бути враховані фактори й умови, що впливають на навчальний процес, а також забезпечені санітарно-гігієнічні умови та техніка безпеки [1, с. 44-45].

Протягом останнього десятиліття українські творчі колективи активно створювали навчально-ігрові програми для дітей молодшого шкільного віку. Гарним прикладом є програмовий комплекс «Сорока Білобока». Як заявляють розробники, їх мета – «створення та розповсюдження україномовного програмного забезпечення... Тобто програм, у яких меню, тексти, розмова в ведеться українською мовою. На жаль, зараз існує велика проблема щодо популяризації українського програмного забезпечення. Дуже мало програм для навчання дітей та підлітків. Мало дистрибутивів із підтримкою української

мови, або є напівперекладені...» [4, с. 12].

Програмовий комплекс «Сорока Білобока» пропонує різноманітні ігри та завдання з підтримки різних навчальних предметів, зокрема, української мови, образотворчої діяльності, музики та ін. Серед програмних засобів для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є декілька програм для підтримки вивчення математики, серед них: «Логіка», «Бджілка Жу-жу. Зачаровані числа», «Петрик. Канікули в Бабусі», «Петрик. Лісові пригоди», «Петрик. Загадкові острови» [4, с. 16].

Коротко оглянемо ці математичні комп'ютерні ігри.

«Логіка» – програма орієнтована на дітей старшого дошкільного віку та учнів початкових класів. Метою гри є допомога в розвитку пізнавальних здібностей дітей, формулюванню суджень, формуванню вмінь порівнювати і аналізувати форму, колір, кількість, розмір. Навчання відбувається в цікавій ігровій формі, за допомогою різних ігрових ситуацій.

«Бджілка Жу-Жу. Зачаровані числа» – математична гра для дітей від 6 до 9 років. Разом із відважною бджілкою Жу-Жу дитина подорожує Чарівним Лісом і «знімає чари» з чисел. У такій грі дитина легко та невимушено ознайомиться з цифрами та числами, а також засвоє основні математичні дії (додавання, віднімання, множення і ділення).

«Петрик. Канікули в бабусі» – математична гра для дітей віком від 7 до 9 років. Зміст гри: «Петрик приїжджає на канікули до бабусі, де його чекають різні пригоди. Дитині необхідно допомагати Петрику виконувати завдання бабусі й тим самим непомітно для себе додавати, віднімати, множити, ділити, засвоїти таблицю множення (рис.1)».

«Петрик. Лісові пригоди» – навчальна гра для дітей, віком від 6 до 8 років. У ході гри діти подорожують в казковому лісі та знайомиться з основними математичними поняттями. Головному герою – Петрику, необхідно знайти дорогу додому й подолати різні перешкоди, для чого необхідно застосувати математичні знання. Гра допомагає навчити дітей розпізнавати кольори та фігури, порівнювати розміри,

висоту, відстань, виконувати прості логічні задачі й, звичайно ж, рахувати!



Рис.1 Завдання на додавання з програми «Петрик. Канікули у бабусі»

«Петрик. Загадкові острови» – комп'ютерна гра для дітей віком від 8 до 11 років.

Дідусь і Петрик подорожують морем; вони потрапляють на геометричні острови де знайомляться з цікавими жителями й допомагають їм застосувати математичні знання. Отже, дитина знайомиться з одиницями вимірювання довжини, ваги, часу; вчиться їх перетворювати. А також вчиться розгадувати математичні загадки, розв'язує текстові задачі та опановує ази геометрії.



Рис. 2. Одне із завдань комп'ютерної програми «Петрик. Загадкові острови»

Винагородою за правильно виконані завдання є бали. У випадку завчасного виконання завдання діти отримують бонусні бали. Ігри можна повторювати в будь-якому порядку, що дозволяє закріпити засвоєний матеріал.

Загалом ефективність використання охарактеризованого програмового

комплексу підтверджено на практиці. Завдяки застосуванню означених ігор, у поєднанні з традиційними засобами, підвищується мотивація молодших школярів до вивчення математики, краще закріплюються раніше здобуті на уроках математичні знання, покращується розвиток уваги, пам'яті, логічного мислення, вміння розпізнавати і співставляти розміри, кольори, фігури.

Незаперечним є те, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) процес оволодіння знаннями дуже своєрідним. Адже, унаслідок органічного ураження головного мозку, що є основною причиною таких порушень мовлення як алалія, дизартрія та ін. у осіб частково порушуються процеси сприймання, уваги, пам'яті [1, с. 30].

Недосконалість цих процесів стає значною перешкодою в успішному і своєчасному оволодінні дітьми навчальної програми молодшої школи, що є базовою в опануванні освітою в загалом. Таким чином, можна стверджувати, що для якісного опанування дітьми з ТПМ початкових знань із різних навчальних дисциплін, зокрема, математики, традиційних засобів навчання і виховання недостатньо. Саме тому, гарним помічником вчителя початкових класів стане вище описаний комплекс комп'ютерних ігор та завдань.

Основними перевагами його застосування у навчальному середовищі дітей-логопатів є презентування математичного матеріалу в ігровій формі, що значно поліпшує ефективність навчального процесу, бо ігрова діяльність є звичною учню початкової ланки і не вимагає від нього зусиль спрямованих на концентрацію уваги, посидючості, тобто дитина відчуває себе комфортно в таких умовах. Добре розвинута у грі мотиваційна складова підвищує зацікавленість дітей з ТПМ що до вивчення математики.

У програмовому комплексі «Сорока Білобока» розроблене бальове оцінювання, що дає змогу порівнювати ефективність навчального процесу як самою дитиною так і вчителем. Вдалим є оформлення інтерфейсу ігрових завдань, тому воно мимовільно привертає увагу дітей.

Використання комп'ютерних ігрових комплексів здатне стимулювати пізнавальний інтерес, надати навчально-виховному процесу дослідницького, творчого характеру та розвивати самостійність молодших школярів із порушеннями мовлення. Комп'ютерні ігри навчального спрямування дозволяють закріплювати і поглиблювати знання з різних навчальних предметів; вони формують навички пошуку, запам'ятовування та відтворення інформації, а також її застосування не лише в умовах конкретної гри, а також і в інших завданнях зі схожими умовами та в реальному житті.

На думку С. Миронової комп'ютер має стати засобом, що допоможе дитині з порушеннями мовлення заповнити прогалини в навчальному матеріалі. Комп'ютерні пізнавальні ігри забезпечать розвиток здібностей дитини, її інтересів, здібностей, навичок. Робота з клавіатурою значно удосконалив дрібну моторику [2, с. 43]. Використання навчального програмового комплексу «Сорока Білобока» може стати не лише потужним засобом формування пізнавальної активності дитини з ТПМ, а й прагнення до знань, розвитку самостійності мислення. Завдяки даним іграм здійснюється індивідуалізація знань (адже вони мають різні рівні складності), орієнтація на конкретного учня.

Важливим є те, що даний програмовий комплекс, як і інші комп'ютерні навчальні ігри, дозволить усунути одну з основних проблем навчання дітей з ТПМ – проблему неповноцінного розуміння матеріалу, адже матеріал поданий в інтерактивній формі забезпечує стійкий інтерес до теми уроку, дитина має змогу виконати завдання в темпі і способом, який їй підходить [4, с. 5-6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, можна стверджувати, що використання комп'ютерних технологій у навчанні осіб із тяжкими порушеннями мовлення значно оптимізує процес сприймання математичного матеріалу за рахунок включення в нього ігрових прийомів; це полегшує процеси сприймання, усвідомлення та запам'ятовування інформації,

створює позитивний фон для розвитку пізнавальної сфери особистості дитини з порушеннями мовлення, а головне індивідуалізує процес навчання і виховання та допоможе повноцінно опанувати ним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников / И. В. Дубровина. – Москва : «Знание», 1975. – 65 с.
2. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей / С. Миронова // Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 41-45.
3. Назарова Н. М. Специальная педагогика / Н. М. Назарова – М. : Издательский центр «Академия», 2000.
4. Семчук С. І. Використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі дошкільної установи [Електронний ресурс] / С. І. Семчук // Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <http://ki.lutsk-ntu.com.ua/node/120/section/48>.

УДК 376-056.264:004

М. І. Вихристюк
учитель-логопед
ДНЗ №12 «Олімпійський», м. Суми

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

У статті розглядаються особливості використання комп'ютерних технологій у корекційно-логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Розглянуті санітарно-гігієнічні вимоги до проведення занять із використанням ІКТ.

В статье рассматриваются особенности использования компьютерных технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста. Рассмотрены санитарно-гигиенические требования к проведению занятий с использованием ИКТ.

The article deals with the peculiarities of the use of computer technologies in correctional-logopedic work with children of preschool age. Sanitary and hygienic requirements for conducting ICT classes are considered.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютер, корекцій-

ний процес, мовленнєві порушення.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютер, коррекционный процесс, речевые нарушения.

Key words: information and communication technologies, computer, correction process, speech disorders.

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток програмно-технічних засобів створення, збереження й обробки інформації у світі дедалі швидше змінює орієнтації сучасного суспільства. Вхідження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різні сфери діяльності людини не оминула й галузь освіти. Зазначимо, що у зв'язку з цим особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного педагога на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, готовність використовувати ІКТ як допоміжний навчальний ресурс. Необхідність застосування ІКТ в освітньому процесі ДНЗ регламентовано вітчизняною нормативно-правовою базою. Так, у «Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» зазначено, що «пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві», а також наголошується на необхідності повного забезпечення дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних, вищих навчальних закладів навчальними комп'ютерними комплексами [2].

На сьогодні використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі ДНЗ – це одна з найактуальніших проблем у педагогіці, зокрема і в логокорекційному процесі. Система сучасної логопедичної допомоги потребує постійного впровадження інноваційних технологій у корекційний процес. Інформаційні технології є важливим інструментом поліпшення якості освіти, оскільки дозволяють необмежено розширити доступ до інформації. Освіта XXI століття спрямована на формування людини нового типу, готової жити в

інформаційному суспільстві, розв'язувати нестандартні ситуації, реагувати на стрімкий технічний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використанню комп'ютерних програм у дошкільній освіті присвячені дослідження Ю. Горвиця, Т. Денисової, А. Іванова, О. Кореганової, Г. Лаврентьевої, Л. Марголіса та ін.

У роботах вчених висвітлюються різноматні аспекти інноватики освітньої системи та діяльності педагогів. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, дидактичні та методичні аспекти висвітлюються в працях О. Вітюка, М. Жалдака, О. Жильцова, О. Кукушкіної, В. Кухаренка, Н. Морзе, Т. Олійник, Ю. Рамського, О. Співаковського та ін. Проблеми впровадження інформаційно-комунікативних технологій у корекційній освіті досліджуються вченими Б. Айзенберг, О. Качуровською, О. Кукушкіною, О. Легким, С. Мироною, І. Холковською, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін., питання формування професійної компетентності вчителя-логопеда розкриваються в роботах науковців І. Жадленко, М. Орешкіної, Ю. Пінчук, С. Шаховської, М. Шеремет та ін.

Таким чином, аналіз літератури доводить думку про те, що комп'ютерні засоби представляють для фахівця не частину змісту корекційного навчання, а додатковий набір можливостей щодо корекції відхилень у розвитку дитини.

Мета статті – висвітлити особливості та переваги застосування ІКТ у логопедичній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес навчання і виховання дитини з порушеннями мовлення є досить тривалим і важким. Свідоме відношення дитини до дефектів власного мовлення, а, відповідно, і бажання їх виправити, тобто мотивація – одне з центральних завдань логопедичної роботи. Часто одного досвіду, володіння методикою корекції мовлення і бажання логопеда не достатньо для успішного здійснення логопедичного впливу. Діти просто не хочуть займатися, їм набридає щоденне промовляння складів та слів, називання картинок з метою автоматизації звука. І ось саме в таких випадках

на допомогу приходять комп'ютер. Комп'ютер у життя дитини може увійти лише через гру, тому в дошкільних навчальних закладах розвивальне середовище функціонує як комп'ютерно-ігровий комплекс [1].

Упровадження ІКТ у логодіагностичну та логокорекційну роботу допомагає розв'язувати завдання як на рівні дитини – здійснювати диференційований підхід до навчання, сприяти активізації мимовільної уваги, формувати позитивну мотивацію до корекційно-педагогічної діяльності, – так і на рівні учителя-логопеда – оптимізувати, індивідуалізувати процес навчання, створити надійну систему моніторингу корекційної роботи, підвищувати педагогічну кваліфікацію і професійну майстерність. Застосування ІКТ на логопедичних заняттях розширює можливості роботи з наочним матеріалом, допомагає успішно досягти поставленої мети диференційованої логокорекції.

За комп'ютером дитина почуває себе більш дорослою, впевненою, компетентною в інформаційному суспільстві. Ці ігри стимулюють інтерес дитини до навчання. А чим більше дитина прагне займатися, тим ефективніше є заняття і логокорекційна робота.

Комп'ютерні технології здатні оживити важкий і тривалий корекційний процес за рахунок новизни, реалістичності і динамічності зображення, використання анімованих зображень, відеоматеріалів, аудіозаписів [4, с. 39].

Використання комп'ютерних програм робить заняття привабливими, стимулює зацікавленість, налаштовує на позитивний результат.

Використовуючи ІКТ на логопедичних заняттях потрібно намагатися дотримуватися наступних принципів:

➤ принцип полісенсорного підходу до корекції мовленнєвих порушень, при якому слухове сприйняття інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори і сприяє активізації компенсаторних механізмів. Візуалізація інформації відбувається на екрані монітора у вигляді доступних для дітей мультиплікаційних образів і символів. Елементи комп'ютерного

навчання допомагають формувати в дітей знакову функцію свідомості, що є вкрай важливим для їх мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Таким чином, у дітей формується поняття того, що є декілька рівнів оточуючого нас світу – це і реальні речі, і картинки, і слова, і схеми;

- принцип розвиваючого і диференційованого навчання дітей-логопатів. Комп'ютерні технології передбачають можливість об'єктивного визначення зон актуального й найближчого розвитку дітей із порушеннями мовлення;
- принцип системності і наступності навчання. Комп'ютерні технології дозволяють використовувати отримані раніше знання в процесі оволодіння новими, переходячи від простого до складного;
- принцип доступності навчання. Комп'ютерні технології і методи їх подачі дітям відповідають віковим особливостям дошкільнят. Завдання пропонуються дітям в ігровій формі;
- принцип індивідуального навчання. Комп'ютерні технології призначені для індивідуальних і підгрупових занять, і дозволяють побудувати корекційну роботу з урахування індивідуальних навчальних потреб та можливостей дітей;
- принцип об'єктивної оцінки результатів діяльності дитини. Результати діяльності представляються візуально на екрані у вигляді мультиплікаційних образів і символів, що автоматично виключає суб'єктивну оцінку;
- принцип ігрової стратегії і введення дитини в проблемну ситуацію. Ігровий принцип навчання з пред'явленням користувачу конкретного завдання, яке варіюється в залежності від індивідуальних можливостей і корекційно-навчальних потреб, дозволяє ефективно вирішувати поставлені корекційні завдання і реалізувати на практиці дидактичні вимоги доступності комп'ютерних засобів навчання;
- принцип виховуючого навчання. Використання комп'ютерних технологій дозволяє виховувати в дітей вольові та моральні якості. Цьому

сприяє і діяльність дитини, спрямована на вирішення проблемної ситуації, бажання досягнути необхідного результату, підвищена мотивація діяльності [3].

Отже, використовуючи на своїх заняттях комп'ютер, логопед повинен пам'ятати, що головна мета його роботи – це корекція мовлення для реалізації повноцінного спілкування дитини з іншими людьми.

Використання ІКТ на логопедичних заняттях потребує ретельної організації, адже в дітей збільшується емоційна напруга, підвищується навантаження на зорові аналізатори та центральну нервову систему, збільшується ступінь зорової і розумової втоми. Тому особлива увага приділяється дотриманню санітарно-гігієнічних вимог до проведення занять із використанням ІКТ.

Заняття з використанням комп'ютерів дозволяється проводити для дітей старшого дошкільного віку два рази на тиждень (не більше одного разу протягом дня). Безперервна тривалість роботи з комп'ютером не повинна перевищувати 10 хвилин. Заняття проводяться у формі спеціальних вправ, ігор дидактичного характеру. Після занять із дітьми проводять зорову гімнастику. Для дітей, що часто хворіють, мають хронічні захворювання, порушення зору тривалість занять із комп'ютером зменшується до 5 – 7 хвилин.

Для роботи з комп'ютером необхідно забезпечити раціональну організацію робочого місця: меблі повинні відповідати зросту дитини, верхня горизонталь екрана відеомонітора повинна знаходитися на рівні очей, відстань від очей до екрана – не менше 50 см. У дошкільному навчальному закладі заборонено використання дітьми нетбуків, ноутбуків та подібної комп'ютерної техніки, де клавіатура конструктивно не може бути відокремлена від монітора.

Заняття з використанням електронних технічних засобів навчання (далі – ТЗН) з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку проводяться в разі згоди батьків не більше 10 хвилин. Для дітей старшого дошкільного віку безперервна тривалість занять із використанням ТЗН (інтерактивні дошки,

відеопроєктори тощо) не повинна перевищувати 15 хвилин [5, с. 16].

Частина доби, що рекомендована для занять на комп'ютері: перша половина дня – оптимальна, друга – допустима. Заняття з використанням комп'ютера в другій половині дня слід проводити в період другого підйому добової працездатності, в інтервалі від 15,5 год. до 16, 30 год., після денного сну і полуденку.

З метою профілактики зорового стомлення доцільно проводити офтальмотренаж (спеціальні вправи для очей). Зорову гімнастику проводять двічі протягом розвивального заняття з використанням комп'ютера: перший раз – у середині роботи на комп'ютері (після 5 хв. роботи для п'ятирічних і після 7–8 хв. – для шестирічних дітей) та другий раз – після завершення роботи на комп'ютері або після завершення всього розвивального заняття з використанням комп'ютера.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підводячи підсумок, зазначимо, що вчителю-логопеду інформатизація надає можливість гнучко керувати навчанням і урізноманітнити способи пред'явлення навчальної інформації. Практика показує, що використання ІКТ у роботі вчителя-логопеда дає можливість подивитися на власну роботу з нових позицій, переосмислити методичні прийоми, збагатити свої знання та вміння, активізувати динаміку розвитку навичок правильного мовлення в дітей і всього корекційно-освітнього процесу в цілому. Таким чином, використання інформаційно комп'ютерних технологій – це не вплив моди, а необхідність, продиктована сьогодишнім рівнем розвитку освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Режим доступу: <http://www.tnpe.gb7.ru/docs/1/Gurevich.pdf>
2. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» / Верховна Рада України, 2007. – №12. – С.102.

3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Навчальний посібник / Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. – Вінниця : ТОВ «Планер». – 2011.
4. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі / О. Легкий // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 36-39.
5. Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів, МОЗ України / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16>

УДК 376-056.264-053.4:81'233

Г. І. Гребіник

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,

старший викладач,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СІЛЬСЬКОЇ ТА МІСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

У статті висвітлено аналіз результатів дослідження особливостей мовленнєвого розвитку дітей сільської та міської місцевості.

В статті освещен анализ результатов исследования особенностей речевого развития детей сельской и городской местности.

The results of studying the peculiarities of the speech development of rural and urban children analyzes in the article.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, словниковий запас, звуковимова, граматична будова мовлення, зв'язне мовлення, фонематичний слух, сільська місцевість, міська місцевість.

Ключевые слова: речевое развитие, словарный запас, звукопроизношение, грамматический строй речи, связная речь, фонематический слух, сельская местность, городская местность.

Key words: speech development, vocabulary, sound, grammar, speech communication, phonemic hearing, rural, urban areas.

Постановка проблеми. Актуальність питань, пов'язаних із вивченням мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку міської та сільської місцевості, не викликає сумнівів. Тому виявлення закономірностей мовленнєвого розвитку в залежності від популяційного розміщення, дає підстави для розширення комплексу корекційно-логопедичної роботи на більшу територію. Досить часто, мовленнєвий дефект може бути пов'язаний відразу з декількома порушеннями соматичного і нервово-психічного здоров'я. Іншими словами, порушення мовлення супроводжують відхилення емоційно-вольової сфери, психічного і фізичного розвитку дитини. Таким чином, питання про нормальний мовленнєвий розвиток дітей і профілактику порушень мовлення має велику теоретичну і практичну значущість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій і результати досліджень А. Федотової, А. Соловйової, О. Конєвої, Л. Русанової доводять, що число дітей із мовленнєвими порушеннями з кожним роком зростає, а мовленнєві розлади мають все більш складні форми та інколи залежать від популяційного розміщення дітей. Проблема діагностики мовленнєвих порушень в старшому дошкільному віці є однією з найбільш актуальних в сучасній логопедії. Дослідженням цього питання займалися такі вчені як: Л. Волкова, В. Воробйов, Б. Гріншун, Н. Жукова, О. Правдіна, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Усанова, М. Хватцев, Л. Цветкова, Г. Чиркіна, М. Шеремет. Фахівці вважають, що виявлення, адекватна оцінка та своєчасна корекційна допомога дітям можуть запобігти ускладненню структури дефекту, порушення соціалізації, виникненню вторинних відхилень в розвитку.

Мета статті – висвітлити особливості мовленнєвого розвитку дітей міської та сільської місцевості.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою визначення рівня мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку сільської та міської місцевості, нами було проведено експериментальне дослідження. В якості

моделі для дослідження були обрані діти старшого дошкільного віку міської та сільської місцевості. В науковій літературі, фактори міського середовища пов'язані з посиленням специфічного середовищного навантаження на міську дитину, що включає в себе інформаційні перевантаження, посилення комунікативних процесів і процесів регуляції поведінки, поширення феномена суб'єктивної нестачі простору і втрати контролю над середовищем. Процес адаптації до цих чинників призводить до формування особливостей мовленнєвої діяльності в міській популяції дітей [8, с. 18 – 25].

Опис середовищних взаємодій в сільській місцевості в літературі практично відсутній, можна лише припускати, що адаптація до реального (погано структурованого) простору призводить до посилення процесів, пов'язаних з симультанним способом відображення середовищних впливів і більш слабкою стимуляцією вербальної діяльності [1, с. 36 – 41].

Базою для проведення дослідження слугували дошкільні навчальні заклади м. Тростянця та Тростянецького району, а саме: Комунальний дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) «Ромашка» Буймерської сільської ради, Комунальний дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) «Дубравушка» Кам'янської сільської ради, Комунальний дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) «Червона шапочка» Білківської сільської ради, Комунальний дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) «Зірочка» Станівської сільської ради, Дитячий навчальний заклад «Калинка», Дитячий навчальний заклад «Казка», Дитячий навчальний заклад «Білочка», Дитячий навчальний заклад «Веселка», Дитячий навчальний заклад «Ромашка».

Проведення діагностичних процедур із метою визначення особливостей мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку сільської та міської місцевості передбачало:

- виявлення рівня розвитку звуковимови, граматичної складової мовлення, фонематичного слуху, словникового запасу та зв'язного мовлення

кожної вибірки (сільська, міська) відповідно до норми;

- узагальнення висновків за результатами цього етапу дослідження.

Згідно отриманих даних, в місті та районі у дошкільних навчальних закладах відсутня посада вчителя-логопеда, що безумовно впливає на рівень мовленнєвого розвитку дітей. У реальну вибірку увійшло 200 дітей, з них 175 – жителі міста, в тому числі 103 хлопчика і 72 дівчинки, а також 25 сільських дітей, з них 10 хлопчиків і 15 дівчаток. У місті більше 90% всіх дітей, а в сільській місцевості – близько 80% відвідували дитячі дошкільні установи.

Для обстеження звуковимови ми здійснювали підбір дидактичного матеріалу згідно критеріїв об'єднання приголосних фонем в артикуляційні групи, запропонований М. А. Савченко [5, с. 15].

Дослідження рівня розвитку словникового запасу здійснювалася за методикою «Визначення активного словникового запасу». Дитині пропонувалася картинка, на якій зображені люди і різні предмети та надавалася інструкція, протягом 2 хвилин як можна докладніше розповісти про те, що зображено і що відбувається на цій картинці. Відповіді дитини фіксувалися в спеціальному протоколі, та аналізувалися [3, с. 132].

Обстеження граматичної будови мовлення здійснювалося за такими показниками: утворення множини іменників від однини, утворення зменшено-пестливих форм з використанням суфіксів, використання прийменників, використання іменників у родовому відмінку [7, с. 13].

Дослідження рівня розвитку фонематичного слуху здійснювалося за методикою Ю. Гільбуха. Метою виконання поставлених завдань за методикою було з'ясувати, чи розрізняє дитина на слух близькі за звучанням звуки (з – с, ш – ч, р – л, л – в, тощо). Промовлялися пари слів, слова повторювалися по кілька разів, а дитина «відшукувала» пару [4, с. 21].

За результатами проведеного дослідження нами було одержано наступні результати.

Згідно дослідження, частково впоралися із завданням на визначення рівня розвитку **фонематичного слуху** 60%

дітей сільської місцевості і 86% дітей міської місцевості. Порушення фонематичного слуху наявні у 14 % дітей міської місцевості та 40 % у дітей сільської місцевості. Діти з цим дефектом не розрізняли звукові комплекси або слова, що складаються з одних і тих же звуків, поданих в різній послідовності або, що відрізняються одним звуком. Найбільш часто діти невірно вказували на картинку, якщо в її назві містилися звуки, що відрізняються за ознакою дзвінкості-глухості. Це ще раз підтверджує гіпотезу сучасних логопедів-практиків про низький рівень слухових диференціювань у дітей із порушенням мовлення. Несформованість фонематичного сприймання у дітей старшого дошкільного віку виявлялася, насамперед, у групах протиставлених один одному фонем. Заміни звуків спостерігалися в тих випадках, коли розпізнавальні ознаки між фонемами виявлялися схожими.

Недиференційованість фонематичного сприймання в процесі виконання завдань виражалася у дітей за більшістю диференціальних ознак: дзвінкість, глухість, місце утворення, твердість, м'якість, спосіб утворення. У значної частини дітей з порушення спостерігалися лише при реалізації моделі слова, проте у більшості таких дітей труднощі при виконанні завдання були обумовлені порушенням операції вибору фонем за акустичними корелятами диференціальних ознак фонем, що свідчить про первинну недостатність слухової диференціації. Дані обстеження свідчать про низький розвиток фонематичного слуху.

Наступним компонентом дослідження був **словниковий запас**. Порушення формування лексичного запасу мовлення дітей спостерігалося у 21% дітей міської місцевості, та у 4% сільської місцевості. При цьому, у наведеного відсотка дітей, згідно результату дослідження, в мовленні переважали іменники, дієслова та прикметники були практично відсутні, що свідчить про низький рівень словникового запасу.

Аналіз словникового запасу дітей старшого дошкільного віку дозволяє виявити своєрідний характер лексичних помилок. Діти не можуть самостійно

назвати слова, що є наявними в пасивному словнику (наприклад: озеро, лебеді, сніговик), неправильно використовують слова в мовленнєвому контексті. Спостерігалися різноманітні заміни слів у мовленні: діти неправильно називали предмети, подібні за зовнішніми ознаками (гуска – лебідь, фонтан – душ); змінювали назви предметів, що подібні за призначенням (машина – велосипед, стіл – поличка); змінювали назви предметів, що ситуативно пов'язані (вода – річка, сніг – сніговик); частину предмета замінюють його назвою (крило – лебідь, руль – велосипед); замість одного слова використовували словосполучення або речення (велосипед – щоб кататися, стіл – те на чому пишуть); назви дій замінювали словами, близькими за ситуацією і зовнішніми ознаками (ліплять – робить, пливе – йде); не могли назвати деякі дії (їхати, ліпити, дивитися); не розрізняли і не називали форму предметів (квадратний, круглий); в словнику майже не було узагальнюючих слів; спостерігається різноманітний характер помилок під час підбору антонімів (йде – стоїть, брати – не брати); зазнавали труднощів у підборі синонімів, багатозначні слова діти часто не розуміли.

Корекція мовленнєвих порушень у цілому й зокрема збагачення словника є необхідною умовою для повноцінного розвитку мовлення дітей. Проблема формування словникового запасу посідає важливе місце в сучасній логопедії, а питання про стан словника при різних мовленнєвих порушеннях і про методику його розвитку є одним із актуальних.

Оцінка стану **звукової сторони мовлення** передбачала вивчення особливостей вимови звуків різних фонетичних груп (свистячих, шиплячих, сонорних і ін.). Вимова звуків перевірялася в різних мовленнєвих умовах: словах, фразах, зв'язному мовленні.

За результатами дослідження стану звуковимови у дітей старшого дошкільного віку порушення звуковимови становило 77% із загальної кількості обстежуваних міської місцевості, та 76% обстежуваних дітей сільської місцевості. Отримані дані вказували на труднощі в диференціації фонем, які виявлялися при

ускладненні мовленнєвого матеріалу.

Найбільш частим у дітей старшого дошкільного віку було порушення вимови трьох груп звуків. Найпоширенішими у дітей виявилися порушення вимови свистячих та сонорних звуків, які є найбільш яскравими в акустичному плані та найбільш складними в артикуляторному. Звук [р] був представлений наголошеним варіантом або відсутній. Звук [л] або спочатку був відсутній, або мав місце губно-губний ламбдацизм. За ними йдуть групи шиплячих і свистячих звуків.

Порушення свистячих у більшості випадків було представлено міжзубним сигматизмом. Шиплячі та свистячі звуки є акустично близькими між собою на противагу сонорним. Це свідчить про наявність у дітей порушень слухового сприймання, що негативно впливає на засвоєння нормативної вимови. У 10% дітей порушено вимову задньоязикових звуків. В мовленні 40% дітей спостерігається поліморфне порушення звуковимови, при якому частина звуків не автоматизована, а решта змішується під час вимови. Це, скоріше за все, обумовлено існуванням нечітких артикуляційних образів, що призводить до стирання меж між диференціальними ознаками звуків. Таким чином, створюється перешкода для їх розрізнення.

Дослідження рівня розвитку **зв'язного мовлення** здійснювалося за сюжетними картинками. Порушення формування зв'язного мовлення виявлено у 21% дітей міської місцевості, та 4% дітей сільської місцевості.

Зв'язне мовлення обстеження дітей дошкільного віку знаходилося на низькому рівні розвитку. Зустрічалася недостатність мовленнєвого оформлення, порушення логічного зв'язку. Відмічається непослідовність у переказі. Відповіді дітей були необдуманими, вони характеризувалися імпульсивністю, наявністю зайвих асоціацій. При суттєвому спрощенні завдання діти могли скласти граматично правильне складне речення, використовувати пряму мову, вносити у свої оповідання власні фантазії, різноманітні елементи. При цьому мовлення супроводжувалося виразною інтонацією, адекватною мімікою,

емоційними жестами.

При обстеженні дітей, **порушення граматичної складової мовлення** було виявлено 27% міської місцевості, та 16% дітей сільської місцевості. Граматичне оформлення дитячих усних висловлювань характеризувалась наявністю специфічних помилок. Недостатня сформованість граматичних форм мови неоднорідна. У частини дітей виявляється значна кількість помилок, і вони носять нестійкий характер, особливо, якщо дітям пропонується порівняти правильну та неправильну відповіді, вибір виявляється вірним. Це свідчить про те, що становлення граматичної складової мовлення знаходиться на рівні, що наближається до норми. У інших дітей труднощі мають більш стійкий характер. У них, навіть під час вибору правильного зразка через деякий, час з'являються, як і раніше, помилкові формулювання. Своєрідність мовленнєвого розвитку цих дітей може призвести до уповільнення темпу їх інтелектуального розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, рівень розвитку мовлення дітей міської та сільської місцевості практично однаковий, що обумовлюється відсутністю професійних кадрів логопедичного спрямування, та водночас унеможливорює корекційно-логопедичний вплив на дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. Незважаючи на активне соціальне оточення, відсоток порушень мовленнєвого розвитку дітей міської місцевості переважав за такими показниками як: словниковий запас, зв'язне мовлення, граматики та звуковимова. Показники в порушенні даних сфер мовленнєвого розвитку були значно меншими в сільській місцевості.

Таким чином, отримані результати свідчать про необхідність надання диференційованої логопедичної допомоги дітям старшого дошкільного віку з урахуванням умов їх проживання. Отже, проблема відкриття логопедичних груп в місті та районі є актуальною та потребує вирішення в найближчий час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурьянова М. П. Социально-педагогический портрет сельских детей и молодежи /

М. П. Гурьянова. // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003. – С. 36–41.

2. Конева Е. В. Речевое развитие детей дошкольного возраста городской и сельской местности [Электронный ресурс] / Е. В. Конева, Л. С. Русанова // №1. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <http://j.uniyar.ac.ru/index.php/vyrgu/article/view/288>.

3. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 220 с.

4. Психология дитинства: практикум. – К. : Главник, 2006. – 39 с.

5. Савченко М. А. Методика виправлення вад мовлення у дітей / М. А. Савченко. – К. : Рад. школа, 1983. – 167 с.

6. Федотова Л. А. Комплексная диагностика, психолого-логопедическая коррекция и профилактика нарушений речи у детей в младшем школьном возрасте / Л. А. Федотова, А. Г. Соловьев, Г. Н. Дегтева. – Архангельск: СГМУ, 2002. – 21 с.

7. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

8. Чернов Д. Н. Влияние средовых факторов на речевое развитие детей / Д. Н. Чернов. // Школа здоровья. – 2003. – С. 18–25.

УДК: 371.3 – 376.1

Л. І. Лісова

кандидат педагогічних наук, асистент,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ПРИНЦИПИ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ТА У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглянуто принципи розвиваючого навчання у загальноосвітньому просторі та корекційно-виховному процесі. Найкращих результатів при роботі за принципами розвиваючого навчання у загальноосвітньому просторі можна досягнути на основі принципів загальної дидактики, які спонукатимуть до активності і мотивації діяльності. Для успішного корекційно-виховного процесу – на принципах загальної дидактики, як на основі, але реалізація яких передбачає формування та максимальну активізацію компенсаторних можливос-

теї організму та особистості при атиповому розвитку, а також специфічних умов оптимальної реалізації загальнопедагогічних дидактичних принципів у спеціальному навчанні.

В статье рассмотрены принципы развивающего обучения в общеобразовательном пространстве и коррекционно-воспитательном процессе. Наилучших результатов при работе за принципами развивающего обучения в общеобразовательном пространстве можно достичь на основе принципов общей дидактики, которые будут побуждать к активности и мотивации деятельности. Для успешного коррекционно-воспитательного процесса – за принципами общей дидактики, в основе, реализация которых предусматривает формирование и максимальную активизацию компенсаторных возможностей организма и личности при атипичном развитии, а также специфических условий оптимальной реализации общепедагогических дидактических принципов в специальном обучении.

The article deals with the principles of developing education in the general education space and the correctional and educational process. The best results when working on the principles of developing education in the general education space can be achieved on the basis of the principles of general didactics, which will motivate the activity and motivation activities. For successful correctional and educational process - on the principles of general didactics as on the basis, but the realization of which involves the formation and maximum activation of the compensatory possibilities of the organism and the individual atypical development, as well as the specific conditions for the optimal implementation of general pedagogical didactic principles in special education.

Ключові слова: дидактика, мотив, принцип, розвиток, розвиваюче навчання.

Ключевые слова: дидактика, мотив, принцип, развитие, развивающее обучение.

Key words: didactics, motive, principle, development, developing education.

Постановка проблеми. Проблема розумового розвитку учнів, навчальної

діяльності школярів, а також, розвиваюче навчання досить широко розглядається у психологічній та педагогічній літературі. Це перш за все пов'язано з вирішенням одного з найважливіших педагогічних завдань – підвищенням якості шкільного навчання і одночасним розвитком особистості. Навчання і розвиток – одна з основних проблем педагогіки. Принципи, методи, прийоми навчання повинні бути спеціально розроблені таким чином, щоб забезпечити найбільшу ефективність для розвитку учнів та уникнути значного розходження між – з одного боку – засвоєнням знань та навичок, а з іншого – розвитком школярів.

Якісні особливості та темпи розвитку у різних учнів одного і того ж класу не однакові і щорічно ми можемо спостерігати тенденцію до зростання кількості дітей, що потребують додаткової, індивідуальної допомоги. Це пояснюється багатьма причинами: різний розумовий розвиток, працездатність, деякі розбіжності віку та особливості у розвитку. Тому, дуже важливо, щоб кожен школяр пройшов найоптимальніший для нього шлях розвитку. Завданням вчителя є визначити ті шляхи, які дозволяють використати провідну роль навчання в розвитку дітей.

Мета статті полягає у розгляді принципів розвиваючого навчання у загальноосвітньому просторі та корекційно-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Даній проблемі присвячені науково-дослідні праці: Л. С. Виготського, О. Р. Лурії, А. Н. Леонтьєва, А. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, С. Л. Рубінштейна, О. Д. Максименка, Г. С. Костюка, Ф. Г. Боденського, З. В. Репніна, Г. М. Захарова, Т. І. Фещенко, Н. О. Воскрисенської, А. О. Свашенко, Г. М. Власенко, Н. П. Сосницької, П. І. Зінченко, Л. В. Занкова, Н. Ф. Талізної та ін.

Серед наукових шкіл, які підтримували впровадження розвиваючого навчання у навчально-розвивальний процес, особливе місце займає наукова школа Л. С. Виготського.

Л. С. Виготський ввів розмежування двох рівнів розвитку дитини, завдяки

якому розкривається уявлення про шляхи впливу навчання на розвиток дитини. Перший рівень – це актуальний розвиток, що відображається в самостійному розв'язанні дитиною інтелектуальних завдань. Другий рівень, за Л. С. Виготським, – зона найближчого розвитку, що свідчить про хід тих процесів, які характеризуються станом, становлення. Даний рівень виявляється в розв'язанні тих завдань, з якими дитина не може впоратись самостійно, але знаходиться в стані розв'язання з допомогою дорослого, за наслідуванням, в колективній діяльності. Однак те, що дитина сьогодні вміє робити у співпраці, завтра може зробити самостійно [2].

Перші спроби експериментально підтвердити ідеї Л. С. Виготського відбулися ще до Другої Світової війни, в Харкові, групою його учнів і послідовників – О. Р. Лурією, А. Н. Леонтьєвим, А. В. Запорожцем, Д. Б. Ельконіним, П. Я. Гальперіним та ін. Перші теоретичні й експериментальні дослідження проводились на початку 60-х років під керівництвом Ф. Г. Боданського та З. В. Репніна та ін. Саме тоді було розроблено єдиний у своєму роді наскрізний (неконцентричний) курс російської мови від букваря до підручника дев'ятого класу (В. З. Репкін) і створено перший підручник з математики в системі розвиваючого навчання (Г. М. Захарова, Т. І. Фещенко). В останні роки було також розроблено підручник з української мови, як основної (Н. О. Воскрисенська, А. О. Свашенко) та для шкіл із російською мовою навчання (Г. М. Власенко, Н. П. Сосницька) [2].

Л. С. Виготський узагальнив положення і уявлення, висунуті психологами того часу, і виділив три основні точки зору на співвідношення навчання і розвитку. Перша точка зору полягає в тому, що навчання і розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процеси. За другою точкою зору навчання і розвиток ототожнюються, зливаються. Третя група – об'єднання двох перших точок зору і положення про те, що навчання може йти не тільки за розвитком, не тільки поряд з ним, але і може йти попереду розвитку, викликаючи в ньому новоутворення [2].

Суть, теоретичних положень Л. С. Виготського полягає в тому, що розвиток психічної діяльності дитини має соціальну природу і в якості вирішальної умови тут виступає навчання. Але це не означає, що розвиток зводиться до засвоєння знань і навичок. В процесі навчання психічні функції перебудовуються, набувають нового характеру.

Розумова дія за П. Я. Гальперіним, є основою формування думки і образу. Він описав цей процес в результаті формування розумової дії: „Після розв'язання ознак нового поняття і способу дії з ним починається етап матеріалізованої дії. Ознаки поняття були виписані на картці в певному зовнішньому розташуванні (і під номерами), система ознак отримувала матеріальне вираження. Картка пропонувалася учневі і в процесі використання нерідко підсовувалася в притул до запропонованого матеріалу так, що і саме «накладання» критеріїв в деякій мірі приймали матеріалізований вигляд. Матеріал систематично змінювався з розрахунком на узагальнення в певних межах. Багаторазове застосування картки в незмінному порядку швидко призводило до того, що її зміст засвоювався і учень починав обходитися одним швидким поглядом на неї, а потім працював і зовсім без картки [1].

П. Я. Гальперін описав тип навчання, що характеризується засвоєнням загального методу аналізу явищ галузі, що вивчається. З його допомогою учень сам складає для будь-якого нового завдання орієнтовний план дії і самостійно засвоює це нове завдання. П. Я. Гальперін вважає, що цей тип навчання є найбільш впливовим для розвитку учнів [1].

Найчастіше використовується аспект розумового розвитку при визначенні сутності розвиваючого навчання.

Так, Л. В. Занков, при побудові експериментального навчання ставить за мету забезпечити загальний розвиток учня, який «охоплює не тільки пізнавальні процеси, але й волю і почуття».

І все ж таки при будь-якому підході розумовий розвиток залишається центральною ланкою розвиваючого навчання, основу якого становлять різні теорії: теорія діяльності А. Н. Леонтьєва, теорія

поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, вікова періодизація Д. Б. Ельконіна, теорія навчальної діяльності Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова; а також ідеї: Ж. Піаже про етапи становлення інтелектуальних операцій, С. Л. Рубінштейна про зондування мислення (дозовані підказки) [3].

Для того, щоб розв'язувати питання розвиваючого навчання, слід перш за все з'ясувати, що ж власне являє собою розвиваюче навчання, зрозуміти його суть. В літературі для позначення цього питання існує багато визначень: «розвиток дитини», «загальний розвиток», «розумовий розвиток», «загальний розумовий розвиток». Спробуємо розкрити дані поняття: «розвиток» – це комплексний процес, який має складові, що виконують кожна свою функцію, і разом з тим є взаємопов'язаними, нерозривними; «розумовий розвиток» – процес удосконалення інтелектуальної сфери та пізнавальних здібностей людини, може відбуватись стихійно через контактування індивіда з оточенням (природним і соціальним), засвоєння соціального досвіду, шляхом спроб і помилок. Такий шлях неефективний і болісний для особистості. Другий шлях – свідоме навчання, цілеспрямоване опанування знань та навичок під керівництвом учителя, наставника; навчання передує психічному розвитку і розумовому розвитку взагалі. Розумовий розвиток людини, рівень його сформованості є серцевиною її духовного світу. Розумовий розвиток слід розглядати в єдності з психічним розвитком особи в цілому, її інтересами, потребами, емоціями, почуттями, переживаннями й усіма іншими компонентами її духовного світу [5].

Отже, розвиваюче навчання являє собою комплексний педагогічний процес, який зорієнтований на розвитку дитини, на розумовому розвитку – удосконаленні інтелектуальної сфери та пізнавальних здібностей дитини, свідомому навчанні, цілеспрямованому опануванні знаннями та навичками під керівництвом учителя. Але як зазначено у визначеннях розумовий розвиток не зорієнтований лише на інтелектуальній та пізнавальній сфері дитини, а охоплює всебічний

розвиток – єдність психічного розвитку особи в цілому, її інтереси, потреби, емоції, почуття, переживання й усі інші компонентами її духовного світу.

І тому, розвиваюче навчання має базуватись на загальнопедагогічних принципах навчання, що визначають діяльність вчителя і пізнавальний характер діяльності учня.

Принцип (від лат. *princĭpium* – початок, основа) – означає основу, з якої потрібно виходити і якою потрібно керуватися. Дидактичними принципами називають основні вихідні положення, на які спирається теорія і практика навчання [3].

Принципи загальної дидактики відображають внутрішні істотні сторони діяльності вчителя і учня, і визначають ефективність навчання в різних формах, при різному його змісті і організації. Принципи навчання розкривають об'єктивні закономірності навчання: виховний характер навчання; науковість навчання; систематичність навчання; доступність навчання; наочність навчання; усвідомленість та активність в навчанні; принцип міцності знань; формуючих навичок і вмінь; індивідуалізація навчання [4].

Звісно ж розвиваюче навчання має базуватись на принципах загальної дидактики, але важливим компонентом є мотивація – прояв різнобічних потреб дитини. Мотив – це сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість [1]. У розвиваючому навчанні створюється потреба, що спонукає до активності, а мотив – до спрямованої діяльності.

Паралельно існує загальна педагогіка – спеціальна педагогіка, загальна дидактика – спеціальна дидактика, загальноосвітня школа – спеціальна школа, діти з типовим розвитком (здорові) – діти з особливими потребами. Спеціальна педагогіка спирається на відповідні загальнопедагогічні принципи організації освіти та формування пізнавальної діяльності. Проте їхня реалізація в системі спеціальної освіти має закономірну своєрідність [3].

Педагогічний процес у спеціальній школі має корекційну спрямованість.

Відповідно, основа – принципи загальної дидактики, але мають свої особливості. У науковій літературі ми можемо розглянути загальнопедагогічні принципи навчання з особливостями у спеціальній школі, а також і спеціальні психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи навчання [3].

Спільними завданнями для всіх різновидів спеціальної дидактики є наукова розробка загальнодефектологічного принципу корекційної спрямованості навчання у спеціальних освітніх закладах, реалізація якого передбачає формування та максимальну активізацію компенсаторних можливостей організму та особистості при аномаліях розвитку, а також специфічних умов оптимальної реалізації загальнопедагогічних дидактичних принципів у спеціальному навчанні. Різні галузі спеціальної дидактики мають свої першочергові, щодо важливості їхнього розв'язування, завдання. Так, для тифлодидактики – це розробка методів і засобів передачі та сприймання різних компонентів навчальної інформації в умовах зоровосенсорної депривації; для сурдодидактики – особливості використання вербальних способів навчання та розвитку спілкування глухих; для олігофренодидактики – забезпечення свідомості опанування системи знань та умінь, міцності формування навичок, застосовування їх в умовах, що змінюються, активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності [6].

Висновки. Для досягнення найкращих результатів при роботі за принципами розвиваючого навчання у загальноосвітньому просторі основою мають бути принципи загальної дидактики, які б викликали активність у дитини і визначали її спрямованість, тобто має створюватись потреба, що спонукатиме до активності і мотив для спрямування діяльності. Для успішного корекційно-виховного процесу і позитивної соціальної адаптації учнів спеціальної школи за принципами розвиваючого навчання, педагогічний процес має базуватись на принципах загальної дидактики, як основа, але реалізація яких передбачає формування та максимальну активізацію компенсаторних можливостей організму та особистості при аномаліях розвитку, а

також специфічних умов оптимальної реалізації загальнопедагогічних дидактичних принципів у спеціальному навчанні. Різні галузі спеціальної дидактики мають свої, особливі, залежно від особливостей порушення, завдання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник. / О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. 2-ге вид. – К. : Каравела, 2007. – 344 с.
2. Выготский Л. С. Избранные: психологические исследования / Л. С. Выготский – М. : Просвещение, 1956. – 500 с.
3. Тарасун В. В. Логодидактика / В. В. Тарасун – К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
4. Педагогика. Под ред. С. П. Баранова. М. : Просвещение, 1976. – 352 с.
5. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією академіка В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма – матер, 2003. – 436 с.
6. Український дефектологічний словник / За ред. В. І. Бондаря. – К. : 2000. – 902 с.

УДК 376 – 056.34:616.89

І. М. Омельченко

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України

МЕТОДИЧНЕ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВЕ ПІДГРУНТЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ПОСЛУГИ «РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ» З УЧНЯМИ 2-4 КЛАСІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Розкрито методичне та організаційно-правове підґрунтя реалізації корекційно-розвиткової послуги «Розвиток мовлення» з учнями 2-4 класів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Раскрыто методическое и организационно-правовую основу реализации коррекционно-развивающей услуги «Развитие речи» с учениками 2-4 классов с задержкой психического развития в условиях инклюзивного обучения.

The methodical and organizational and legal basis for the implementation of the correction and development service «Speech development» program with pupils of grades 2-4 with a delay of developmental delay under conditions of inclusive education is revealed.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, затримка психічного розвитку, діти молодшого шкільного віку, алгоритм.

Ключевые слова: речевая деятельность, задержка психического развития, дети младшего школьного возраста, алгоритм.

Key words: speech activities, developmental delay, primary school children, algorithm.

Постановка проблеми. Корекційно-розвиткова послуга «Розвиток мовлення» – важлива складова навчальних планів та індивідуальної програми розвитку дитини із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), яка здобуває освіту в умовах спеціальних чи інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти. Корекційно-розвиткова послуга «Розвиток мовлення» покликаний сприяти цілеспрямованому подоланню порушень мовлення і вдосконаленню мовних, мовленнєвих і соціально-комунікативних умінь та навичок у дітей зазначеної категорії. Основним завданням занять є подолання порушень мовленнєвого розвитку (ФФНМ, ЗНМ III і IV рівнів, дисграфій та дислексій) та формування на цій основі ключової комунікативної компетентності через розвиток основних предметних компетенцій: мовної, мовленнєвої, читацької, соціокультурної в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку та в учнів початкових класів для дітей із ЗПР розкриті в наукових розвідках багатьох українських і зарубіжних дослідників (Л. Блінова, Т. Власова, І. Глущенко, Л. Кашуба, А. Колупаєва, Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, С. Зоріна, В. Лубовський, Н. Ципіна, О. Мальцева, І. Марковська, І. Марченко, Т. Марчук, О. Мілевська, І. Омельченко,

М. Певзнер, Л. Савчук, Г. Соколова, І. Симонова, С. Тарасюк, Л. Федорович, К. Шапочка та ін.). Відтак, розроблення методичного підґрунтя реалізації корекційно-розвиткової послуги «Розвиток мовлення» ґрунтується на тезі про те, що для дітей із ЗПР характерний системний недорозвиток мовлення, при якому спостерігається неоднорідність та стійкість мовленнєвої патології, що виявляється у поєднанні різних розладів мовлення центрально-органічного характеру та в переважанні семантичного характеру порушення [1; 2].

Мета статті полягає в обґрунтуванні методичного та організаційно-правового підґрунтя реалізації корекційно-розвиткової послуги «Розвиток мовлення» з учнями 2-4 класів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання [1; 2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасним організаційно-правовим підґрунтям реалізації корекційно-розвиткової послуги «Розвиток мовлення» в умовах закладів загальної середньої освіти є постанова Кабінету Міністрів України від 15.11.2017 р. №863. Варто зауважити, що за рахунок субвенції здійснюється оплата таких видатків проведення (надання) додаткових корекційно-розвиткових занять, що визначені індивідуальною програмою розвитку для учнів інклюзивних класів та робочим навчальним планом (індивідуальним навчальним планом учня) для учнів спеціальних класів.

Розвиток мовленнєвої діяльності в других класах для дітей із ЗПР визначається нами з урахуванням наступних методичних алгоритмів:

1. Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають дизартрію. **Мета алгоритму:** створити умови з формування звукової сторони мовлення, фонематичних процесів, навичок звукового та складового аналізу й синтезу. **Завдання алгоритму:** корекція порушення вимови кожного звуку й автоматизації поставлених звуків; диференціація звуків у вимові (твердих і м'яких) й на слух (дзвінких і глухих) приголосних схожих за артикуляційно-акустичними ознаками; розвиток навичок звукового та складового аналізу, синтезу.

2. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають ринолалію. Мета алгоритму:* створення умов для удосконалення фонетико-фонематичних складників мовлення, зокрема вимови голосних і приголосних звуків та просодичних компонентів (тембру, інтонації), а також лексико-граматичного боку та зв'язного мовлення як основних засобів успішного оволодіння писемним мовленням. *Завдання алгоритму:* нормалізація ротового видиху, тобто відпрацювання подовженого повітряного струменю при вимові усіх звуків крім носових, відпрацювання правильної артикуляції голосних і приголосних звуків, усунення назального відтінку голосу, виховання навичок диференціації звуків з метою попередження дефектів звукового аналізу, нормалізація просодичної сторони мовлення, автоматизація набутих навичок у вільному спілкуванні.

3. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають ЗНМ. Мета алгоритму:* створення умов для формування лексико-граматичних і фонетико-фонематичних процесів і зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення з врахуванням типових та індивідуальних особливостей молодших школярів із ЗПР. *Завдання алгоритму:* розвиток фонетико-фонематичної і граматичної сторони мовлення (словозміни, словотворення), лексики, морфологічної і синтаксичної систем мови, зв'язного мовлення і розвиток спілкування.

4. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають порушення читання. Мета алгоритму:* розвиток навички читання та механізмів імівірнісного прогнозу. *Завдання алгоритму:* удосконалення немовленнєвих психічних функцій (зорова увага, просторові уявлення та ін.); корекція і вдосконалення навичок читання.

5. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають порушення письма. Мета алгоритму:* подолання порушень письма на рівні звуку, букви, складу, слова, тексту. *Завдання алгоритму:* формування і вдосконалення навичок звуко-складового аналізу і синтезу слів; уміння диференціювати голосні та приголосні звуки, букви в усному і

писемному мовленні; диференціювати дзвінки та глухі; тверді та м'які приголосні звуки; вдосконалювати навички правопису голосних і приголосних букв, складів, слів, речень, текстів.

У третій класі для дітей із ЗПР вчитель-логопед реалізує зміст із формування видів мовленнєвої діяльності із врахуванням наступних алгоритмів:

1. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають порушення лексико-граматичного боку мовлення. Мета алгоритму:* усунути недоліки усного мовлення і сприяти розвитку його лексико-граматичної складової та формуванню зв'язного мовлення як базису для становлення комунікативної компетентності. *Завдання алгоритму:* закріплення навичок звукобуквенного аналізу зі встановленням співвідношення між буквами та звуками в слові; морфологічного складу слова; уточнення і збагачення словникового запасу; оволодіння дітьми словосполученням, зв'язком слів у реченні, моделями речень різних синтаксичних конструкцій; розвиток навички побудови зв'язного висловлювання і розвиток спілкування.

2. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають дислексію (змішану). Мета алгоритму:* усунути порушення та розвивати складові механізмів, що забезпечують опанування читанням на фонетико-фонематичному, лексико-граматичному та синтаксичному рівнях для успішного оволодіння читанням букв, складів, слів, речень, текстів. *Завдання алгоритму:* розвивати навички звукобуквенного аналізу зі встановленням співвідношення між буквами та звуками в слові; морфологічним складом, словозміною і словотворенням слів; різними синтаксичними конструкціями.

3. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають дисграфію (змішану). Мета алгоритму:* усунути порушення механізмів, що забезпечують оволодіння процесом письма в нормі на фонетико-фонематичному, лексико-граматичному та синтаксичному рівнях для успішного оволодіння грамотним письмом. *Завдання алгоритму:* розвивати навички звукобуквенного аналізу зі встановленням співвідношення між

буквами та звуками в слові; морфологічним складом, словозміною і словотворенням слів; різними синтаксичними конструкціями.

Робота з розвитку мовленнєвої діяльності у **четвертих класах** спеціальних чи інклюзивних класів для дітей із ЗПР визначається через упровадження наступних алгоритмів:

1. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають порушення лексико-граматичного боку мовлення. Мета алгоритму:* вдосконалення лексико-граматичних засобів мовлення і адекватне використання їх у різних ситуаціях спілкування. *Завдання алгоритму:* розширення словникового запасу, формування умінь використовувати нову лексику за рахунок різних частин мови, уміння активно користуватися різними способами словотворення в самостійному мовленні в точній відповідності із задумом висловлювання, формування навичок планування і побудови зв'язних монологічних висловлювань і розвиток спілкування.

2. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають дислексію. Мета алгоритму:* корекція порушень читання при різних формах дислексії (фонематичній, граматичній, оптичній, семантичній, мнестичній) та освоєння навички читання. *Завдання алгоритму:* розвиток граматично правильного мовлення; фонематичного сприймання; диференціювання фонем; просторово-часових орієнтирів; слухового, зорового, кінестетичного аналізаторів; слухової і зорової уваги, слухової і зорової пам'яті; фонематичного аналізу та синтезу, мовного аналізу та синтезу на різних рівнях, що забезпечують процес оволодіння читанням.

3. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають дисграфію. Мета алгоритму:* розвиток механізмів письма з врахуванням типових та індивідуальних особливостей учнів із ЗПР. *Завдання алгоритму:* удосконалення фонетико-фонематичної й лексико-граматичної складової мовлення як передумови оволодіння навичкою письма, що є для кожного виду дисграфії специфічною; розвиток психофізіологічного механізму письма.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, презентоване нами методичне та організаційно-правове підґрунтя передбачає подальше впровадження в умовах спеціальних та інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти України, які відвідують діти із ЗПР. Перспективу майбутніх наукових досліджень ми вбачаємо в обґрунтуванні технології розвитку мовлення в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Омельченко І. М. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації / І. М. Омельченко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2016. – №4 (80). – С. 41–51.
2. Омельченко І. М. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс] / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. – К, 2015. – 188 с. – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.iitta.gov.ua/704477/>

УДК 376-056.264-053.5 :51

С. В. Приходько

студентка спеціальності
Корекційна освіта (логопедія)

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто шляхи подолання проблем формування математичних термінів у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями.

В статтє рассмотрены пути преодоления проблем формирования математических терминов у младших школьников с речевыми нарушениями.

The article considers ways of overcoming the problems of forming mathematical terms

in younger schoolchildren with speech disorders.

Ключові слова: математичні поняття, терміни, молодші школярі, порушення мовлення.

Ключевые слова: математические понятия, термины, младшие школьники, нарушения речи.

Key words: mathematical concepts, terms, junior schoolchildren, speech disorders.

Постановка проблеми. Однією з гострих проблем сучасної школи є стійка неуспішність учнів. За даними дослідників: Т. Д. Ілляшенко, А. Н. Корнев, Р. І. Лалаєва, Р. І. Левіна, В. В. Тарасун труднощі в навчанні прослідковуються у 15%-40% молодших школярів загальноосвітніх шкіл, при цьому прослідковується подальша тенденція до їх зростання. Частіше це діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, частина яких має комплексне порушення, що включає і мовленнєвий недорозвиток, і затримку психічного розвитку [5].

Згідно даних дослідження Н. В. Гаврилової та В. В. Тарасун учнів молодших класів (загальноосвітніх шкіл та спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення) які мають такі порушення мовлення як складна дислалія, ринолалія, дизартрія ускладнена лексико-граматичним недорозвитком мовлення констатовано, що труднощі в оволодінні математичними знаннями спостерігаються у всіх дітей цієї категорії, хоча рівень вираженості може бути різним. На це вказували як характерні помилки, що виникали у них в процесі виконання завдань із математики, так і рівень засвоєння ними навчального матеріалу з цієї дисципліни. Проблема засвоєння молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) математичної мови складна та багатокомпонентна, тому є дуже актуальною [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Основою кожної наукової теорії та навчальної дисципліни є система теоретичних понять, якими вони оперують. Даній проблемі присвячені роботи Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, В. В. Давидова, П. Я. Гальперіна, Є. М. Кабанової-Меллер, Н. Ф. Тализіної, Н. А. Менчинської – які розкривають психологічні

закономірності формування у дітей наукових понять. Українські науковці (Г. П. Бевз, В. Г. Бевз, М. І. Бурда, О. І. Скафа, С. О. Скворцова, З. І. Слєпкань, Н. А. Тарасенко, В. О. Швець та інші) також зробили значний вклад у розроблення методики формування в учнів математичних понять [5].

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень в галузі загальної психології та педагогіки свідчать, що у вивченні проблеми засвоєння знань, умінь та навичок досягнуто значних успіхів: досліджено особливості формування знань, умінь та навичок із математики, виявлено причини труднощів засвоєння математичного матеріалу, розкрито індивідуальні особливості психічного розвитку учнів зі спеціальною неуспішністю (з математики) (Д. Н. Богоявленський, В. В. Давидов, А. М. Леушина, С. Д. Максименко, Н. А. Менчинська, Н. Ф. Тализіна), визначено та охарактеризовано структуру математичних здібностей (Г. С. Костюк, В. А. Крутецький).

У розвитку дефектологічної науки також спостерігається активізація досліджень щодо особливостей засвоєння математики дітьми з особливими потребами, пошуком ефективних методик, що забезпечать успішне вивчення цієї дисципліни в школі (К. В. Ардобацька, В. І. Басюра, Є. П. Гроза, Н. І. Королько, М. М. Перова, Т. В. Розанова, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова).

Мета статті – охарактеризувати особливості засвоєння математичних понять і термінів молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Математика, як навчальний предмет, є фундаментом сучасної освіти; вона вносить вклад у формування загальної культури і служить опорою для засвоєння інших навчальних дисциплін. Розуміння математики вимагає від молодших школярів максимального використання потенціалів їх пізнавальних процесів, що підкреслювали вчені: М. А. Бантова, В. Г. Бельтюкова, Г. М. Капустіна, М. І. Моро, І. Н. Перова, І. М. Яковлева та інші дослідники.

У математичній мові умовно можна виділити дві складові: перша – це безпосередньо мова математики: матема-

тичні терміни, поняття (наприклад, слова «рівняння», «рівність»); друга – це запис будь-яких тверджень, закономірностей за допомогою чисел, змінних, арифметичних знаків операцій та інше [4].

Під поняттям розуміють форму мислення, в якій відображено загальноістотні, специфічні властивості й особливості предметів або явищ навколишньої дійсності. Терміном «поняття» користуються для позначення розумового образу певного об'єкта чи явища або класів об'єктів і явищ [1].

Вивчення понять, об'єктів та їх означень може здійснюватися у різних аспектах, а саме: логічному, змістовому (предметному), пізнавальному (гносеологічному), семантичному та інших. У методиці навчання математики доцільно вибрати логічну основу, що враховує специфіку математичних висловлювань. Вважаючи, що навчання можливе тільки в діяльності, формування математичних понять досягається, якщо виконується цілісна навчальна діяльність, тобто задіяні всі її структурні компоненти: потреби ↔ мотиви ↔ цілі ↔ умови і засоби досягнення цілей ↔ дії ↔ операції [5].

Під час організації навчально виховного процесу на перших уроках математики слід опиратися на наступні висновки психолого-педагогічних досліджень:

- дитина здатна опанувати нове поняття лише безпосередньо сприймаючи його (торкаючись, дивлячись і т.п.), виконуючи з цим предметом практичні дії;
- неусвідомленим дитиною залишається все те, що не пройшло через її мовленнєвий апарат.

Ці результати свідчать, що навчання слід організувати таким чином, щоб діти працювали з дидактичним роздатковим матеріалом, виконували різноманітні вправи за завданням вчителя або за зразком. У ході практичних дій мають виконуватися певні мисленнєві операції. Під час виконання завдання учні повинні пояснювати всі свої дії. Питання та завдання будуються таким чином, щоб діти включали свій активний словниковий запас і розповідали про свої дії.

Особливістю числового періоду є те, що зміст кожного поняття розкривається

під час виконання практичних дій. З логічної точки зору для учнів з ТПМ важливо уточнити зміст слів: «і», «або», «не», «всі» і т.п. Для конкретизації кожного слова доцільно використовувати перші уроки математики. Для з'ясування правильності засвоєння учнями зміст слів «і», «або», «не», «всі», «деякий» даємо контрольну роботу. Якщо в учнів із ТПМ виникають труднощі слід ще раз розкрити зміст даних слів [3].

На розвиток математичного мовлення учнів значно впливає вивчення нумерації чисел. Переважна кількість молодших школярів з ТПМ мають труднощі в правильній постановці наголосу у словах (наприклад, одинадцять). Слід обов'язково зосередити увагу учнів на те, що «дцять» означає «десять», і є складовою частиною слова (наприклад, тринадцять) та на вимову слів.

Під час вивчення нумерації чисел часто молодші школярі змішують поняття «число» і «цифра», «число» і «кількість». Тому слід давати вправи, завдання з чітким розмежуванням цих понять.

Словниковий запас молодших школярів з ТПМ швидко збагачується під час вивчення арифметичних дій, їх властивостей та обчислювальних прийомів. Важкими для запам'ятовування є поняття назв складових чотирьох дій, а саме: «від'ємник», «зменшуване», «різниця», «ділене», «дільник», «частка». Тому, під час ознайомлення з термінами вчителям слід спільними словами, наприклад дія віднімання – «менше», «зменшується», «зменшити». Для швидкого запам'ятовування термінів дітьми з порушеннями мовлення вони повинні частіше звучати у мовленні педагога.

Згідно до змін програми слід позбутися слова «приклад», доцільніше використовувати в мовленні «знайти значення виразу». Щоб актуалізація цих понять пройшла швидко й легко, педагогу слід давати завдання з виконанням арифметичних дій, які повинні супроводжуватися поясненням кожної операції. У подальшому поясненню приділяється менше уваги, а на заключному етапі – лаконічно дається пояснення, тому що обчислювальні навички достатньо сформовані [4].

Для розвитку культури мовлення учнів визначаються сприятливі умови під час розв'язування текстових задач. Порушення мовлення стають перешкодою до встановлення зв'язку між даними задачі та даними і шуканою величиною з метою отримання відповіді на поставлене запитання. Педагог повинен налаштувати школярів до послідовних зв'язних міркувань у процесі розв'язання задачі [3].

Згідно даних дослідження Л. І. Лісової труднощі у молодших школярів із ТПМ спостерігаються на всіх етапах розв'язування задач.

На I етапі розв'язування задач у молодших школярів із ТПМ було виявлено неточність читання (заміна одних слів іншими словами, близькими за акустичними чи буквенними ознаками): (1-й клас – 67,5%; 4-й – 38,4%).

На II етапі виявлено труднощі переказування тексту арифметичної задачі: у 1-му класі – 9,1%; в 4-му класі помилок не виявлено.

На III етапі виявлено труднощі вибору суттєвих складових задачі: помилки не лише при виділенні слів у тексті, але й числових даних, особливо тоді, коли вони записані словами (37,4 % – учні 1-го класу; у 4-му класі – 11,3%).

На IV етапі виявлено велику кількість дітей із ТПМ, які мали труднощі неточного запису цифр та символів при оформленні скороченого запису задачі: у 1-му класі 96,8% до 4-го класу відбувається значне зменшення (10,3%).

На V етапі простежено, що труднощі співвіднесення окремих складових задачі значною мірою притаманні не лише у 1-му класі (69,2 %), але і в 4-му вони зустрічалися у значній кількості (30,9%) молодших школярів із ТПМ.

На VI етапі визначено, що в переважній більшості учнів із ТПМ 1-го (62,8 %), 2-го (41,2 %), 3-го (26,1 %) класів виникають труднощі у вигляді несамостійності у процесі розв'язування арифметичних дій. Навіть у певній кількості учнів 4-го класу (20,0 %) також спостерігалися труднощі на даному етапі роботи.

На VII етапі найбільшою трудностю для молодших школярів із ТПМ є дотримання послідовності при форму-

люванні відповіді, зокрема, при визначенні смислової та логічної її побудови (в учнів 1-го класу (78,3 %), у 4-му класі залишалось 22,2 % учнів із ТПМ, які допускали такі помилки). Труднощі точності запису відповіді у 30,5 % дітей з ТПМ 1-го класу; до кінця 4-го класу 8,0 %.

Отже, аналіз типів труднощів, які виникали при розв'язуванні задачі, вказує на недостатню сформованість у молодших школярів із ТПМ наступних компонентів навчальної діяльності: операційного компоненту (39,2 % учнів з ТПМ); навчальних дій (планування) (40,6 % школярів з ТПМ), самооцінки, самоконтролю (63,5 % дітей з ТПМ) [2].

Найбільш характерними для всіх дітей з ТПМ є:

- труднощі оволодіння відповідним рівнем абстракції понять та формування програм математичної діяльності (тривале невміння учнів без конкретних зорових опор розкласти числа на складові);
- труднощі розпізнавання і відтворення математичних термінів і фраз, символів та схем виявлялися у взаємозамінах близьких за звучанням слів (замість від'ємник – від'ємне і навпаки); замість заданих геометричних фігур учні малювали фігури, подібні за зображенням; переставляли цифри у числах під час запису їх під диктовку; неправильно записували числа у стовпчик тощо;
- труднощі запам'ятовування та пригадування вербальної інформації, а також символів і схем, операцій та дій виявлялися у: відмові назвати потрібні одиниці величин, компоненти дій тощо; називанні замість математичних термінів слів, іноді далеких за значенням;
- труднощі розуміння математичних термінів, понять, фраз або змісту текстів арифметичних задач виявлялися у: відмові виконати завдання за інструкцією; неправильному визначенні послідовності дій розв'язання задачі та інші [3].

Розв'язуючи ту чи іншу текстову задачу слід перш за все визначити про які величини ведеться мова. Тільки так дитина зможе правильно дібрати дію та пояснити хід своїх думок. Хоча, значний

відсоток учнів не уподібнюють поняття величини (час, вартість, кількість і т. ін.) з одиницями (година, гривня, штук і т. ін.) [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Вдосконалення культури математичного мислення і мовлення молодших школярів із ТПМ стає поштовхом для активного розвитку практичних життєвих навичок, дає можливість подолати проблеми вживання зайвих слів при розв'язуванні вправ та задач, запобігає порушенню структури речень і дає можливість змістовно, чітко та зв'язно висловлювати власну думку. Цілеспрямована та різностороння робота вчителя у даному випадку дасть можливість попередити виникнення помилок у мовленні як при вживанні окремих математичних термінів, так і в процесі роботи над цілим текстом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. Ред. В. Г. Бусел. – К. – Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
2. Гаврилова Н. В. Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку : дис. канд. псих. наук : 19.00.08. / Н. В. Гаврилова. – Київ, 2004. – 292 с.
3. Гаврилова Н. В. Особливості засвоєння знань з математики молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку [Електронний ресурс] / Н. В. Гаврилова // Київ: Актуальна освіта. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.studmed.ru/docs/document4546?view=1>.
4. Король Я. А. Піднесення культури математичної мови / Я. А. Король. – Київ: Початкова школа, 1995. – 305 с.
5. Семенець С. П. Методика формування математичних понять / С. П. Семенець // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2012. – режим доступу до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/10.pdf>.

УДК 376-056.264-053.5:51

А. С. Прокопенко

студентка IV курсу спеціальності
Корекційна освіта (логопедія)

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті охарактеризовано дидактичні математичні ігри; подано приклади математичних ігор, спрямованих на розвиток сенсорних умінь учнів із порушеннями мовлення.

В статті охарактеризовані дидактические математические игры для развития сенсорных умений учащихся с нарушениями речи.

The article describes didactic mathematical games for the development of sensory abilities of students with speech disorders.

Ключові слова: сенсорні уміння, порушення мовлення, учні початкової школи, дидактичні математичні ігри.

Ключевые слова: сенсорные умения, нарушение речи, ученики начальной школы, дидактические математические игры.

Key words: sensory skills, speech impairment, elementary school students, didactic mathematical games.

Постановка проблеми. Сенсорне виховання школярів спрямоване на формування у них повноцінного сприймання навколишнього світу та становить основу пізнання, першим ступенем якого, як відомо, є саме чуттєвий досвід. Особливо важливим розвиток сенсорних умінь є для школярів із порушеннями мовлення; він повинен за допомогою всіх навчальних дисциплін, які вивчаються школярами. Сенсорні уміння можна розвивати й на заняттях з математики, у рамках якої можливим є формування сприймання кольору, величини, форми, простору, часу, відношення частини і цілого, подібності та відмінності тощо.

Дослідженням в області сенсорного розвитку дитини молодшого шкільного віку приділяли увагу такі вчені, як

Б. Г. Ананьєв, М. Є. Бернадська, І. В. Блінникова, А. В. Запорожець, О. Г. Солнцева та ін. У радянській педагогіці систему сенсорного виховання розробляли Л. А. Венгер і Н. Б. Венгер, О. Г. Пилюгіна, А. П. Усова та ін. Проте питання формування сенсорних умінь учнів із порушеннями мовлення у початковій школі засобами математичних ігор є недостатньо розробленим на сьогодні, що і зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті – охарактеризувати математичні ігри для розвитку сенсорних умінь молодших школярів із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Математика входить до числа обов'язкових предметів для вивчення у початкових класах. Мета освітньої галузі «Математика» полягає у формуванні предметних математичних та ключових компетентностей, які є необхідними учням для самореалізації [1, с. 14]. У відповідності з Державним стандартом для початкової загальної освіти освітньої галузі «Математика» вивчення чисел є фундаментом у курсі математики початкових класів. Зміст даного курсу включає: лічбу, нумерацію та чотири арифметичні дії, які виконується над невід'ємними цілими числами; початкові знання про властивості натуральних рядів чисел та арифметичні дії; початкові знання про дробі [2, с. 45].

Перед вчителем стоять завдання не лише дати учням досить міцні знання та навички із математики, що передбачені шкільною програмою, але й розвивати мислення учнів, предметну цікавість, активізувати пізнавальну діяльність, при цьому привчаючи працювати самостійно. Саме тому, математичну освіту на початковому етапі можна вважати поліфункціональною. Вона сприяє розвитку інтелекту особистості, формуванню культури мислення, вихованню вольових якостей, уміння долати труднощі та здатності оцінити красу наукових утворень і радість одержання нового знання.

Додаткової уваги при навчанні математиці потребують діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Загальне недорозвинення мовлення – це різні складні мовленнєві розлади, при яких

порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи [2, с. 48].

У процесі системної корекції загального недорозвинення мовлення у дітей молодшого шкільного віку ефективно використовуються завдання для формування сенсорних умінь, адже успішність розумового, фізичного, естетичного розвитку в значній мірі залежить від рівня сенсорного розвитку дітей, тобто від того, наскільки абсолютно дитина бачить, чує, відчуває. Сенсорний розвиток дітей з порушеннями мовлення має свої особливості: діти з такими порушеннями відчувають труднощі у обстеженні предметів, у виділенні необхідних якостей, а головне – в позначенні цих властивостей словами.

Сенсорний розвиток – це розвиток відчуттів і сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форма, колір, розмір, положення у просторі). Сенсорне виховання являє собою чуттєву основу для пізнання оточуючого світу. Завданнями сенсорного розвитку дитини з порушеннями мовлення виступають:

- 1) формування у дітей системи перцептивних дій;
- 2) формування сенсорних еталонів;
- 3) розвиток уміння самостійно використовувати сенсорні еталони у власній діяльності [3, с. 96].

У сучасній педагогіці зміст сенсорного виховання будується на основі принципу збагачення і поглиблення шляхом формування у дітей (починаючи з раннього віку) широкого орієнтування у навколишньому світі. Поруч зі спеціальним ознайомленням із кольором, формою, розміром предметів слід удосконалювати звуковий аналіз мови, формувати музичний слух, розвивати м'язово-суглобову чутливість і т.п. [5, с. 16].

Теоретичні й експериментальні роботи А. С. Виготського, Ф. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна свідчать про те, що логічне мислення, творча уява, осмислена пам'ять не можуть розвиватися у дитини в результаті спонтанного дозрівання вроджених задатків. Тому, навчання й розвиток дитини повинні бути невимушеними, здійснюватися через властиві конкретному віку види діяльності й педагогічні засоби. Одним із

мотивуючих та розвиваючих засобів для молодших школярів є гра [6, с. 41].

У сучасній педагогіці дидактична гра розглядається, як ефективний засіб розвитку в дитини інтелектуальних психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви). Дидактичні ігри розвивають сенсорні уміння дітей. Розвивається мовлення дітей: активізується словник, формується правильна звуковимова, зв'язне мовлення, вміння правильно висловлювати свої думки. В іграх діти вчаться використовувати видові, родові поняття, вправляються в знаходженні синонімів, слів, подібних за значенням та ін. Мають такий потенціал і математичні ігри, під якими розуміємо ігри, у яких змодельовані математичні побудови, відносини, закономірності [4, с. 16].

Наведемо приклади математичних ігор, спрямованих на розвиток різноманітних сенсорних умінь учнів молодшої школи, зокрема, на розвиток умінь розрізнення кольору та форми, величини, розрізнення предметів за дотиком, орієнтування у просторі та часі.

Гра «Чарівний мішечок»

Матеріали: мішечок, дрібні іграшки (більше 10 штук).

Хід гри. У мішечок поміщається більше 10 дрібних іграшок. Учні пропонують на дотик відрахувати кількість іграшок, відповідно тому, яку цифру покаже вчитель чи скільки раз він плесне у долоні.

Гра «Знайдіть помилку»

Матеріали: картки з геометричними фігурами.

Хід гри. Гра має декілька варіантів, які пропонуються відповідно до навчального класу: знайти фігуру, яку поклали не на своє місце. Викладається декілька видів карток, підібраних за певними геометричними фігурами, проте серед трикутників лежить квадрат, між ромбами – прямокутник тощо. Учні мають знайти та виправити помилку.

Гра «Назви дні тижня»

Матеріали: М'яч.

Хід гри. Діти стоять у колі. Вчитель називає день тижня і кидає дитині м'яч. Дитина ловить м'яч, називає наступний день і кидає м'яч товаришеві. Можна домовитися називати дні тижня в зворотному напрямку.

Гра «Добери відповідну пелюстку»

Матеріали: картки з зображенням квіток, пелюстки до квіток.

Хід гри. Перед дитиною кладуть картку з зображенням декількох квіток (ромашка, волошка, мак, соняшник), у кожній з яких бракує однієї пелюстки. Вони додаються окремо. Запропонувати учням знайти їхню квіточку з урахуванням кольору і форми.

Гра «Де дзвенить дзвіночок?»

Матеріали: Хустинка, дзвіночок

Хід гри. Одній дитині зав'язують очі хустинкою. Друга дитина ходить із дзвіночком по класній кімнаті та подзвонює ним у різних місцях. Перша відгадує, де подзвонили, називаючи місце звуку відносно себе: «Подзвонили праворуч від мене», «Подзвонили ліворуч від мене» і т.д. Той учень, який після умовної кількості дзвінків жодного разу не помилився, отримує дзвіночок і займає місце свого попередника.

Гра «Добери фігури за величиною»

Матеріали: геометричні фігури (квадрати, прямокутники, круги, трикутники) різних розмірів, або картки з зображеннями геометричних фігур тощо.

Хід гри. Вчитель пропонує учням обрати один вид фігур і поділити їх на 2 або 3 групи за розмірами. Найкраще, коли всі учні можуть брати участь у грі.

Гра «День – ніч»

Матеріали: сюжетні картинки з зображенням дня та ночі.

Хід гри. Учитель тихо промовляє «Ніч», та показує відповідну картинку – діти закривають очі й кладуть голови на парти. Учитель пропонує завдання. Діти думають. Учитель говорить «День», та показує відповідну картинку – діти прокидаються й відповідають, піднявши руки.

Гра «Що змінилось?»

Матеріали: 4 різних предмети.

Хід гри. Вчитель розглядає з учнями предмети, потім ставить їх на столі в різному порядку: один – ліворуч, другий – праворуч, третій – попереду, четвертий – позаду; пропонує дітям уважно розглянути розташування, потім повернутися спиною до столу; змінює предмети місцями. Учні разом зі вчителем плескають у долоні – один із учнів обертається і визначає, що змінилось у

розташуванні предметів, який із них і де спочатку був розташований (ліворуч, праворуч, попереду, позаду).

Висновки. Дидактичні математичні ігри підвищують мотивацію учнів до навчання, викликають у них інтерес до навчального процесу, у цікавій та невимушеній формі комплексно формують математичні навички та вміння та сенсорні уміння учнів. У роботі з молодшими школярами з ТПМ дидактичні математичні ігри можуть бути ефективним навчальним та розвивальним засобом для розвитку сенсорних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артемова Л. В. *Навчайте граючись / Л. В. Артемова.* – К. : «Таміріс», 1997. – 111 с.
2. Богданович М. В. *Методика викладання математики в початкових класах / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король // Навчальний посібник. – 3-є вид., перероб. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2006. – 336 с.*
3. Венгер Л. А. *Воспитание способностей к наглядному пространственному моделированию / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 3. – С. 398-400.*
4. *Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-18.*
5. Кузнецова В. Г. *Математика для дошкольників. Популярна методика ігрових уроків / В. Г. Кузнецова – Спб.: Онікс, Онікс-Спб, 2006. – 240 с.*
6. Стародубова Н. А. *Развитие речи ребенка: Практические советы педагога / Н. А. Стародубова. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 48 с.*

УДК 796.011.3

М. І. Райчук

викладач кафедри спеціальної, інклюзивної, здоров'язбережувальної освіти

Н. О. Козачек

старший викладач кафедри спеціальної, інклюзивної, здоров'язбережувальної освіти

Т. М. Разладова

слухачка ІПО, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ВЗАЄМОЗВ'ЯОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ, ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ І РЕКРЕАЦІЇ У ЗБЕРЕЖЕННІ ТА ЗМІЦНЕННІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

У статті розглядаються форми та методи збереження і зміцнення здоров'я за допомогою фізичного виховання, фізичної реабілітації та рекреації.

В статье рассматриваются формы и методы сохранения, укрепления здоровья с помощью физического воспитания, физической реабилитации и рекреации.

In the article forms and methods of preservation and strengthening of health by means of physical education, physical rehabilitation, recreation.

Ключові слова: здоров'я, фізична культура, фізичне виховання, фізична реабілітація, рекреація

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, физическое воспитание, физическая реабилитация, рекреация.

Key words: health, physical culture, physical education, physical rehabilitate, recreation.

Що таке здоров'я? Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального добробуту, а не лише відсутність хвороб та фізичних дефектів. Здоров'я необхідно характеризувати не лише якісно, а й кількісно, оскільки існує поняття про ступінь здоров'я, який визначається шириною адаптаційних здатностей організму. Здоров'ям можна назвати стан, протилежний хворобі, воно може бути пов'язане з різними перехідними станами і не мати чітких меж. Стан здоров'я не виключає наявності в організмі хворобного початку, який ще

не з'явився, або суб'єктивних коливань у самопочутті людини. У зв'язку з цими властивостями виникло поняття «практично здорова людина», за якого патологічні зміни, що спостерігаються в організмі, не впливають на працездатність людини і її самопочуття. До факторів, що визначають здоров'я людей, відносяться реальні прибутки, тривалість робочого дня та ступінь інтенсивності, умов трудового навантаження, наявність професійних шкідливих умов, рівень і характер харчування, житлові умови і, що вкрай важливе – спосіб життя, який обирає для себе кожна людина самостійно.

Висока стресогенність соціально-економічних факторів, несприятливі демографічні процеси в нашому суспільстві, а також негативний вплив економічних факторів проживання населення в нашій країні, умови і спосіб життя сімей супроводжуються різким погіршенням фізичного, соматичного та психосоціального стану здоров'я нації. Низька рухова активність негативно відбивається на розвитку людини і може загальмувати використання генетичного фонду в розвитку фізіологічних систем (моторної, серцево-судинної, дихальної та ін.). Аналіз режиму дня, який традиційно склався в процесі життя середньостатистичної людини, дозволяє зробити висновок, що він орієнтований, головним чином, на підтримку основних рухових навичок, але не на розвиток рухових здібностей і безпосередньо не впливають на системи і функції організму людини, тобто на її здоров'я. Низький рівень загальної витривалості негативно відбивається на процесі адаптації до праці та інтелектуальних навантажень.

Вивчаючи стан здоров'я людини та відстежуючи вплив фізичних навантажень можна побачити попередження і нівелювання функціональних або граничних змін в організмі. Доведено, що виконання розробленого оздоровчо-адаптаційного комплексу сприяє інтелектуальному розвитку, збереженню фізичного і психологічного здоров'я і може бути ефективним засобом профілактики та реабілітації проявів суспільної дезадаптації та депресійних станів.

У всіх розвинутих країнах іде інтенсивна пропаганда здорового способу життя, який, за оцінкою Всесвітньої організації охорони здоров'я, забезпечує 50% здоров'я населення. Одним з найбільш важливих факторів, які сприяють цьому, є фізична культура. Основні показники стану фізичної культури в суспільстві – це рівень здоров'я і фізичного розвитку людей, ступінь використання фізичної культури у сфері виховання та освіти, у виробництві, побуті, спортивні досягнення. Фізична культура виникає і розвивається разом із зародженням та розвитком людського суспільства. Фізична культура – це вид культури, який являє собою специфічний процес і результат людської діяльності, засіб і спосіб фізичного вдосконалення людей для виконання ними своїх соціальних обов'язків. Фізична культура це єдність реальної (практичної) і ідеальної (психічної) діяльності, в процесі якої людина вступає в зв'язки і стосунки з суспільним і природним середовищем. Чим різноманітніші будуть ці зв'язки, тим різнобічнішим буде розвиток людини, вищим буде її культурний рівень і навпаки, чим різнобічніше буде розвинена людина, універсальнішими будуть її зв'язки з середовищем.

Рішення оздоровчих завдань спрямоване на охорону життя та зміцнення здоров'я людини, сприяє гармонійному психосоматичному розвитку, вдосконалення функцій організму, підвищенню його захисних сил і стійкості до різних захворювань і несприятливих впливів зовнішнього середовища, збільшення працездатності людини.

Фізична культура має власну теорію, що включає фізичне виховання, рухову реабілітацію та рекреацію. Основне завданням фізичної культури вирішується в єдності, що сприяє всебічному вихованню людини, спрямованому на фізичний, інтелектуальний, духовний, емоційний розвиток.

Фізичне виховання – процес формування потреби в заняттях фізичними вправами в інтересах всебічного розвитку особистості, формування позитивного ставлення до фізичної культури, вироблення ціннісних орієнтації, пере-

конань, смаків, звичок, нахилів. Це педагогічний процес, спрямований на фізичний розвиток, функціональне удосконалення організму, навчання основним життєво важливим руховим навичкам, вмінням і позв'язаним із ними знаннями для успішної наступної професійної діяльності. Формування навичок багатьох життєво важливих для людини основних рухів, таких як ходьба, біг, лазання починається з самого раннього дитинства і можуть удосконалюватись протягом всього життя.

У процесі фізичного виховання людина набуває систему знань про фізичні вправи, які удосконалюють фізичні якості – силу, швидкість, витривалість, спритність і координацію. Характерною рисою фізичних вправ є те, що вони пов'язані з активною руховою діяльністю людей. Фізичні вправи являють собою цілеспрямовані та свідомі дії, вони пов'язані з цілим рядом психічних процесів з поданням про рухи, розумової роботою, переживаннями і т.д., розвивають інтереси і почуття, волю і характер і є, таким чином, одним із засобів також і духовного розвитку людини.

Фізична реабілітація – це другий напрямок фізичної культури. В українському законодавстві (Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», 2006 року) фізичною реабілітацією названо систему заходів, спрямованих на вироблення і застосування комплексів фізичних вправ на різних етапах лікування і реабілітації, що забезпечують функціональне відновлення особи, виявляють і розвивають резервні і компенсаторні можливості організму шляхом вироблення нових рухів, компенсаторних навичок, користування технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення. Реабілітація (відповідно до трактування цього поняття експертами ВООЗ) – процес, за допомогою якого прагнуть попередити інвалідність у період лікування хвороби й допомогти інвалідам досягти максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної й економічної повноцінності, можливої в рамках існуючої хвороби. Обов'язкова умова фізичної реабілітації – активна, вольова й цілеспрямована участь хворого в процесі лікування й

виконання фізичних вправ.

Відомо, що рух – це найважливіший біологічний стимулятор життєдіяльності організму й жоден метод, що використовується в медицині з метою реабілітації, не може бути рівноцінним аналогом фізичних вправ.

До фізичної реабілітації входить комплекс послуг, які надаються виключно фахівцем з фізичної реабілітації або під його керівництвом і контролем. Він включає в себе обстеження/вивчення, оцінку, діагностування, прогнозування, планування догляду/втручання та повторне обстеження. Грамотно підібраний фізичним реабілітологом індивідуальний комплекс фізичних вправ допоможе збільшити амплітуду рухів, збільшити силу, встановити здатність до пересування, встановити порушені трудові та побутові навички, що збільшує можливість до працездатності.

В останні роки у реабілітацію введено поняття «якість життя», яке пов'язане зі здоров'ям, при цьому якість життя розглядають як інтегральну характеристику, на яку необхідно орієнтуватись при оцінці ефективності реабілітації хворих. У фізичній реабілітації застосовуються фізичні вправи і природні чинники з профілактичною та лікувальною метою у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих і інвалідів. Вона є невід'ємною частиною лікувального процесу та застосовується на усіх етапах лікування.

Культура відновлення фізичних та емоційних сил так само важлива, як і вміння ефективно працювати. На сучасному етапі – з посиленням різноманітних тисків на людину – цей аспект життєдіяльності набуває особливої значущості.

Останнім часом деякі науковці наполягають на рекреації як на самостійній науці про відпочинок та оздоровлення практично здорових людей. Рекреація (лат. «recreation» – відновлення сил, одужання) – добровільні заняття, пов'язанні із задоволенням, відпочинком, відновленням фізичних і духовних сил після важкої праці, зняття емоційної напруги та ін. Форма розваги та задоволення, засіб вільного проведення

часу, відновлення сил людини, які були витрачені у процесі праці, будь-які види діяльності на дозвіллі, в яких люди беруть участь добровільно, отримуючи задоволення.

Рекреаційна діяльність може бути пасивна, що спрямована на відновлення енергетичного ресурсу організму, і активна, що вимагає енергетичних витрат. Також рекреація є фізичною і психічною домінантами. Але такий поділ рекреації на види є умовним, оскільки одна форма містить в собі елементи іншої.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що у змістовному, функціональному і компонентному аспектах поняття рекреація і відпочинок збігаються наскільки, що їх можна вважати синонімами, але це неправильно, оскільки вони мають різне змістовне навантаження, а також – різні функції.

Відпочинок – стан повного або відносного спокою після роботи, який забезпечує відновлення сил і сприяє підвищенню працездатності людини, проведення певного часу без звичних занять, роботи, для відновлення сил, стан спокою або така діяльність, яка знімає втому і сприяє відновленню працездатності.

За способом проведення часу розрізняють пасивний відпочинок як абсолютний спокій всього організму, форму відпочинку після напруженої праці, за якою переважає фізична та інтелектуальна бездіяльність. Активний відпочинок як певну діяльність, рухову активність комфортної інтенсивності та обсягу. Активний відпочинок супроводжується швидким і глибоким відновленням сил, його наслідки конструктивні і набувають стійкого характеру. Для такого відпочинку, як правило, використовують неробочі дні тижня, а також відпустки. Відпочинок лише частково перетинається з вільним часом або дозвіллям людини, виходячи за їх межі. Так від відпочинку відокремилась діяльність у вільний час, спрямована на відновлення фізичних і психічних сил, відновлення повноцінної працездатності, що притаманне рекреації.

Взаємопов'язані з поняттям рекреація, відпочинок, терміни рекреаційна активність і рекреаційний ефект. Рекреаційна

активність людини складається з добових, тижневих, річних і життєвих циклів. На кожному етапі життя вони утворюють складну систему різноманітних передумов і мотивацій, які визначають характер, спрямованість і ефективність рекреаційної активності. Цю активність вважають результативною, коли виникають відновні (рекреаційні) ефекти. Рекреаційний ефект виявляється в тому, що людина відчуває бадьорість і задоволення від відпочинку, оскільки її організм досяг необхідного рівня енергообміну з середовищем внаслідок фізіологічного і психологічного оздоровлення, досягнення душевної рівноваги. Людина, яка переживає рекреаційний ефект, перебуває у стані психофізіологічного комфорту, у неї з'являється відчуття збалансованості емоційних і соціокультурних самооцінок, вона готова до нових навантажень.

Фізична рекреація – діяльність людини, яка охоплює різноманітні види і форми рухової активності й спрямована на активний відпочинок, відновлення сил, витрачених в процесі професійної праці або навчання у спеціально виділений для цього час, збереження і зміцнення здоров'я, розваги і отримання задоволення від процесу занять.

Фізична рекреація має багато різновидів, вона включає елементи гри, розваги, змагання і надає широкі можливості для спілкування з природою, іншими людьми. Цей напрям може стати поштовхом для формування і розвитку здорового способу життя, активного саморозвитку і вдосконалення індивіда. Перспективними напрямками формування і розвитку здорового способу життя вважають реалізацію державних програм розвитку фізичної культури, спорту і туризму, особливо з рекреації й активного відпочинку з використанням нових оздоровчих технологій, впровадження у побут оздоровчо-спортивного туризму, сімейних рекреаційних екскурсій, походів вихідного дня.

З рекреацією тісно пов'язана фізична реабілітація як вид забезпечення загального здоров'я людини. Фундаментом фізичного виховання, фізичної реабілітації і рекреації є біологічна потреба людини в руховій активності. Без

достатньої кількості руху організм поступово втрачає життєві сили, стає чутливим до негативного впливу зовнішніх несприятливих чинників, непомітно руйнується. Людина спочатку була розрахована на підвищену рухову активність. Але у сучасному суспільстві, де фізична праця виявилась витіснена машинами і автоматами, людину підстерігає небезпека з точки зору здоров'я. Знижена активність веде до багатьох порушень і передчасного старіння організму. Рухова активність є провідним фактором оздоровлення людини, тому що спрямована на стимулювання захисних сил організму, на підвищення потенціалу здоров'я. Повноцінна рухова активність є невід'ємною частиною здорового способу життя, що впливає практично на всі сторони життєдіяльності людини.

Активність людини, припускає урахування всіх видів діяльності: професійної, побутової, дозвілля, фізкультурної та інших. Під час вирішення питання взаємозв'язку фізичного виховання, фізичної реабілітації і рекреації у збереженні та укріпленні здоров'я треба враховувати той факт, що чим більший обсяг інтенсивно виконаної роботи, тим більш повноцінним має бути період відновлення, причому варто враховувати не лише активне відновлення, але й пасивний стан (спокій, сон).

Нормоване й раціональне чергування різних видів діяльності та активного відпочинку дає змогу зберігати високу працездатність і здоров'я, виробляє оптимальний стереотип діяльності людини.

Рівень фізичної працездатності тісно пов'язаний із рівнем здоров'я. Підвищення рівня фізичної працездатності свідчить про зміцнення здоров'я і навпаки. Цьому сприяє взаємозв'язок у сферах фізичної культури, який віддзеркалює загальноприйнятні і безапеляційні значення рухової активності для розвитку і підтримання людиною необхідних рис і можливостей свого організму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мурза В. П. *Фізичні вправи і здоров'я* / В. П. Мурза. – Київ : Здоров'я, 1988. – 253 с.

2. Мухін В. М. *Фізична реабілітація підручник – 3-тє вид. перероблене та доповнене* / В. М. Мухін. – К. : Олімп. л-ра, 2005. – 474 с.

УДК 376-056.264-053.4:159.955

А. А. Соловйова

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються особливості логіко-математичних ігор як засобу формування мислення старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

В статтє освещается особенности логико-математических игр как средства формирования мышления старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

The article describes the features of logic and mathematical games as a way of thinking in older preschool children with severe speech disorders.

Ключові слова: *тяжкі порушення мовлення, логіко-математичні ігри, мислення.*

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи, логико-математические игры, мышление.*

Keywords: *severe speech impairment, logic and mathematical games, thinking.*

Постановка проблеми. Діяльність будь-якої людини, в тому числі й дитини має системний характер. Середовище, в якому знаходиться дитина, здійснює складний та багатоманітний вплив на її розвиток. Процес мовлення – явище складне і багатостороннє. Мовлення не є вродженою здатністю людини, воно формується у дитини поступово, разом із її ростом і розвитком. Чим повніше і правильніше мовлення дитини, тим

легше їй висловлювати свої думки, тим ширші її можливості пізнати дійсність, тим повноцінні будуть її взаємини з іншими дітьми та дорослими. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) відмічаються проблеми не тільки в мовленнєвому розвитку, але й у розвитку психічних процесів, зокрема, мислення. У зв'язку з цим необхідно будувати роботу з урахуванням корекції не тільки мовлення, а й усіх психічних процесів, у тому числі й мислення. Оскільки, провідною діяльністю дошкільників є гра, тому, необхідно враховувати даний факт у процесі корекційної роботи з дітьми з ТПМ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку нашої держави, одним із пріоритетних напрямів дошкільної освіти є сенсорно-пізнавальний розвиток, однією зі складових якого є математична діяльність. Математична діяльність у сучасних програмах дошкільного виховання представлена в двох аспектах – обстеження предметних фактів та явищ і формування системи логіко-пізнавальних дій. Питання змісту й способів формування елементарних математичних уявлень були предметом дискусій у 30-50 роках, що пов'язувалось з розробкою психологічних засад методики формування математичних уявлень дошкільників (Л. С. Виготський, Є. І. Корзакова, Г. С. Костюк, К. Ф. Лебединцев, Г. М. Леушина, М. М. Макляк, Н. Ю. Менчинська, В. В. Тарасун). У свою чергу всі психічні процеси дитини, розвиваються з прямою участю мовлення (Л. С. Виготський, В. П. Глухов, О. В. Запорожець, О. Р. Лурія, Р. Е. Левіна, Є. Ф. Соботович, Т. В. Туманова, Т. Б. Філічева, С. Н. Шаховська та ін.) [6]. Найхарактернішою особливістю мислення є його зв'язок із мовленням. Логічні операції, такі як аналіз, абстрагування, порівняння, узагальнення, класифікація, є невід'ємною складовою формування і лексико-граматичного ладу мовлення, і елементарних математичних уявлень. Дослідження показують, що діти з порушенням мовлення відстають в оволодінні вміннями і навичками, передбаченими програмою.

Мета статті – висвітлити особливості застосування логіко-математичних ігор

для розвитку мислення у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. На рубежі ХХ-ХХІ ст. дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців були зосереджені на розробці проблеми логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку з ТПМ. На власному дослідницькому матеріалі О. В. Запорожець та П. Я. Гальперін переконливо довели, що елементи логічного мислення у дитини можуть бути сформовані не в підлітковому віці, а набагато раніше [5]. Теоретичні й експериментальні роботи А. С. Виготського, Ф. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна свідчать про те, що логічне мислення, творча уява, осмислена пам'ять не можуть розвиватися у дитини в результаті спонтанного дозрівання вроджених задатків. Вони формуються протягом дитинства у процесі виховання, що відіграє «провідну роль у психічному розвитку дитини» (Л. С. Виготський).

Однак, в дошкільному віці логіко-математичний розвиток неможливий без використання цікавих, захопливих логіко-математичних ігор; при цьому роль нескладного цікавого математичного матеріалу визначається з урахуванням вікових можливостей дітей та завдань всебічного розвитку й виховання, якими є:

- цілеспрямований розвиток пізнавальних процесів, що містять у собі вміння спостерігати й порівнювати, помічати спільне у відмінному, відрізнити головне від другорядного, знаходити закономірності й використовувати їх для виконання завдань;
- розвиток просторових уявлень (форма, розмір, взаємне розташування предметів), творчих здібностей, а також здатності до узагальнення й абстракції;
- навчання розкриття причинних зв'язків між явищами навколишньої дійсності;
- виховання самостійності, ініціативи, почуття відповідальності й наполегливості в подоланні труднощів.

Математичними іграми вважаються ігри, у яких змодельовані математичні побудови, відношення, закономірності.

Для знаходження відповіді (розв'язку), як правило, необхідний попередній аналіз умов, правил, змісту гри або завдання. Цілеспрямоване включення гри в заняття підвищує інтерес дітей до знань, підсилює ефект самого навчання. Створення ігрової ситуації приводить до того, що діти, захоплені грою, непомітно для себе й без особливої праці й напруги, здобувають певні знання, уміння й навички [2]. Гра робить заняття емоційно насиченим, вносить бадьорий настрій у дитячий колектив, допомагає естетично сприймати ситуацію, пов'язану з математикою. Математична гра є вагомим засобом виховання розумової активності дітей; вона активізує психічні процеси, викликає жвавий інтерес до процесу пізнання.

Щоб зберегти саму природу гри й у той же час успішно здійснювати навчання дітей математики, необхідні ігри особливого характеру. Вони повинні бути організовані так, щоб у них: по-перше, у якості способу виконання ігрових дій виникла об'єктивна необхідність у практичному застосуванні рахунку; по-друге, зміст гри й практичні дії були б цікавими й надавали можливість для прояву самостійності й ініціативи дітей.

А. А. Столяр виділяє наступну структуру гри, що включає основні елементи, характерні для математичної гри: дидактичні завдання, ігрові дії, правила та результат.

Дидактичними завданнями є наступні особливості ігор:

- завжди розробляються дорослими;
- спрямовані на формування принципово нових знань і розвиток логічних структур мислення;
- ускладнюються на кожному новому етапі;
- тісно пов'язані з ігровими діями й правилами;
- представляються через ігрове завдання й усвідомлюються дітьми.

Правила ігор чітко зафіксовані, визначають спосіб, порядок, послідовність дій. *Ігрові дії* дозволяють реалізувати дидактичне завдання через гру. *Результат гри* – завершення ігрової дії або виграш [4]. У математичних іграх використовується спеціальний структурований матеріал, що дозволяє наочно представити

абстрактні поняття й відношення між ними (геометричні форми – обручі, геометричні блоки; схеми; схеми-правила – ланцюжок фігур; схеми функції – обчислювальні машини; схеми операції, тощо).

Різновидом математичних ігор є *логічні ігри*, що дозволяють дітям на доступному математичному матеріалі, з опорою на життєвий досвід, будувати правильні судження без попереднього теоретичного засвоєння законів і правил логіки. *Логічні ігри* – це ігри в розумовій діяльності, а мислення старших дошкільників конкретне, тому, на заняттях обов'язково використовується наочність (малюнки, схеми, креслення, короткі умови завдань, записи термінів-понять, тощо).

У дітей з ТПМ спостерігається недостатність розвитку словесно-логічного мислення, що призводить до труднощів при виконанні будь-яких логічних операцій (аналізу, синтезу, класифікації, виділення головного при побудові умовиводів) та мовленнєвих операцій. Проблемою мислення дітей з ТПМ займалися багато авторів, серед них І. Т. Власенко, О. Р. Даніленкова, А. Ф. Спірова, О. М. Усанова, якими встановлено, що словесно-логічне мислення у дітей з вадами мовлення з'являється в більш пізні терміни і має ряд особливостей. Основні помилки при виконанні математичних завдань допускаються через невміння здійснювати самоконтроль, пояснювати свої дії, включати математичні терміни в мовленнєве висловлювання [2]. Знання з математики даються цим дітям особливо складно, але в процесі навчання виконанню математичних операцій діти розширюють пасивний словниковий запас, починають розуміти значення математичних термінів, вчаться діяти за інструкцією. Вимога промовляти слідом за педагогом хід виконання завдання дозволяє активувати мовне наслідування, збільшувати активний словниковий запас і розвивати регулюючу функцію мовлення. У процесі логічних ігор діти з мовленнєвими порушеннями практично вчаться порівнювати математичні об'єкти, виконувати найпростіші види аналізу й синтезу, установлювати зв'язки між родовими й

видовими поняттями.

Зазвичай логічні ігри найчастіше пропонуються дошкільникам; вони не вимагають обчислень, а лише змушують виконувати правильні судження й робити нескладні висновки. Самі ж ігри носять цікавий характер, тому, вони сприяють виникненню інтересу в дітей до процесу розумової діяльності. А це одна з кардинальних завдань навчально-виховного процесу для старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

З. А. Михайлова та М. Н. Полякова виділяють наступні види логіко-математичних ігор:

- настільно-друковані («Колір і форма», «Логічний будинок», «Гральний квадрат»);
- ігри на об'ємне моделювання («Кубики для всіх», «Тетріс», «Геометричний конструктор»);
- ігри на плоске моделювання («Танграм», «Хрестики», «Соти»);
- ігри на зіставлення цілого з частин («Чудо-цвітик», «Дріб»);
- ігри-забави («Лабіринти», тощо) [3].

Є. А. Носов розробив комплекс ігор та вправ до яких входять і логіко-математичні ігри:

- ігри на виявлення і абстрагування властивостей предметів (колір, форма, розмір);
- ігри на засвоєння дітьми порівняння, класифікації та узагальнення;
- ігри на оволодіння логічними діями та мисленнєвими операціями [4].

Серед математичних ігор є й *сюжетно-рольові*. Їхня основна відмінність від інших ігор полягає в самостійності створення сюжету й правил гри та їх виконання. Основними компонентами сюжетних логіко-математичних ігор є:

- наявність зав'язки-сюжету, дійових осіб і наявність сюжетної лінії протягом всього заняття;
- абстрагування від несуттєвого, прийому виділення істотних ознак;
- оволодіння діями співвіднесення, порівняння, відтворення, розподілу і угруповання, операціями класифікації та серіації;
- ігрова мотивація і спрямованість дій, їх результативність;
- наявність ситуацій обговорення, вибору матеріалу і дій, колективного

пошуку шляхів вирішення пізнавальної задачі;

- можливість повторення логіко-математичної гри, ускладнення змісту, включення в гру інтелектуальних завдань;
- загальна спрямованість на розвиток ініціативи дітей.

Велике значення в розвитку мислення дошкільників надається використанню таких логіко-математичних ігор, як «Палочки Е. Дж. Кюізенера» та «Блоки З. Д'єнеша». Палички Кюізенера в повній мірі відповідають специфіці та особливостям елементарних математичних уявлень, що формуються у дошкільнят, а також їх віковим можливостям і рівню розвитку дитячого мислення. Робота з паличками дозволяє перевести практично, зовнішні дії у внутрішній план, створити повне, виразне і в той же час, досить узагальнене уявлення про поняття. Виникнення уявлень, як результат практичних дій дітей з предметами, виконання різноманітних практичних операцій, що є основою для розумових дій, вироблення навичок правильного мовлення, рахунку, вимірювання, обчислень, створюють передумови для загального розумового і математичного розвитку, в тому числі, і для розвитку основ логічного мислення [1].

Іншим універсальним засобом розвитку основ логіко-математичного мислення є «Блоки Д'єнеша». У процесі різноманітних дій з логічними блоками діти оволодівають мисленнєвими вміннями, що важливі з точки зору інтелектуального розвитку. До них відносяться вміння аналізу, абстрагування, порівняння, класифікації, узагальнення, кодування, декодування, а також логічних операцій «не», «і», «але» [2]. У спеціально розроблених іграх та вправах із блоками у старших дошкільників розвиваються навички алгоритмічної культури мислення, здібності вирішувати дії в умі. За допомогою логічних блоків діти тренують увагу, пам'ять, сприймання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення математиці має свої особливості, оскільки психічні процеси пов'язані з мовленням, а недостатній їх розвиток перешкоджає

засвоєнню математичних знань. Корекційно-навчальне завдання базується на розумінні того, що діти з порушеннями мовлення повинні оволодіти тим же об'ємом знань, умінь та навичок що й діти з нормою мовлення. Узагальнення наочно-практичних дій і математичних операцій створює передумови для розвитку словесно-логічного мислення. З метою виявлення інтересу до пізнання, доцільним є створення розвивального середовища для математичних ігор дітей. На сьогодні існують різні види логіко-математичних ігор та вправ, що відповідають сучасним вимогам та дозволяють розвивати основи логічного мислення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баряева Л. Б. *Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л. Б. Баряева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 340 с.*
2. Калинченко А. В. *Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи: метод. пособие. / А. В. Калинченко. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 72 с.*
3. Михайлова З. А. *Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова. – СПб. : Детство – Пресс, 2008. – 262 с.*
4. Носов Е. А. *Логика и математика для дошкольников / Е. А. Носов, Р. Л. Непомнящая. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 79 с.*
5. Позднякова В. В. *Логіко-математичний розвиток дошкільнят: інноваційні аспекти альтернативної технології математичної освіти / В. В. Позднякова, Н. В. Заплаткіна / Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». – 2006. – № 5. – С. 64–66.*
6. Стребелева Е. А. *Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – М: ВЛАДОС, 2004. – 390 с.*

УДК 376.42

С. А. Цапенко*магістрант спеціальності**Спеціальна освіта**(Логопедія. Спеціальна психологія)***А. І. Кравченко***кандидат педагогічних наук, професор,**Сумський державний педагогічний**університет імені А. С. Макаренка*

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються сучасні тенденції щодо комплексного вивчення затримки психічного розвитку як специфічної аномалії дитячого розвитку.

В статье рассматриваются современные тенденции комплексного изучения задержки психического развития как специфической аномалии детского развития.

The article reviews the current trends regarding comprehensive study of mental retardation as a specific abnormality of child development.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, вищі психічні функції, особливості розвитку дітей.*

Ключевые слова: *задержка психического развития, высшие психические функции, особенности развития детей.*

Keywords: *mental retardation, higher mental functions, especially of children.*

Постановка проблеми. У спеціальній психології та педагогіці однією з найбільш важливих та актуальних проблем є проблема вивчення особливостей розвитку вищих психічних функцій дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). В останні роки помітно збільшилася кількість дітей із затримкою психічного розвитку, яка зумовлюється біологічними, соціально-психологічними, екологічними та іншими чинниками, а також їх комплексними поєднаннями. Цей факт обумовлює підвищену увагу дослідників до даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними А. Д. Фролової, недорозвиток пізнавальних здібностей відмічається у кожній десятій дитини шкільного віку, а рівня шкільної зрілості

у 6-річному віці досягають менше 50% дітей. На сьогоднішній день кількість дошкільників із ЗПР складає 25-30% від дитячої популяції. Тому психологам, педагогам та батькам необхідно цілеспрямовано та планомірно розвивати дитину із затримкою психічного розвитку у дошкільному віці, з урахуванням онтогенетичного розвитку вищих психічних функцій.

Відомо, що комплексне вивчення ЗПР, як специфічної аномалії дитячого розвитку розгорнулося в радянській дефектології у 60-ті роки ХХ сторіччя та пов'язане із іменами таких вчених, як Т. О. Власова, М. С. Певзнер, В. М. Лубовський та ін. [1, с. 14].

Варто зазначити, що вивчення зарубіжного досвіду досліджень дітей, які відчувають труднощі в навчанні, показало, що однозначного трактування сутності та причин цих труднощів немає. В Англії, США, Німеччині ця категорія дітей позначалася як «діти з труднощами в навчанні», «педагогічно занедбані діти», «діти, які мають недостатні здібності до навчання», «діти з мінімальними ушкодженнями мозку».

Вітчизняні психологи, педагоги та медики враховують різні аспекти цієї проблеми. Дослідження Г. Ю. Сухаревої, Т. О. Власової, М. С. Певзнер, В. І. Лубовського, К. С. Лебединської дозволили виділити особливу категорію дітей із затримкою темпу психічного розвитку.

Мета статті – висвітлити загальну характеристику дітей із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. В наш час в психології та педагогіці затримка психічного розвитку відноситься до розряду слабо виражених відхилень у психічному розвитку дитини та займає проміжне місце між нормою та патологією [2, с. 56].

Діти із затримкою психічного розвитку не мають таких важких порушень як діти із розумовою відсталістю, з первинним недорозвитком мовлення, зору, слуху, опорно-рухової системи тощо. Основні труднощі, які відчувають діти з даним типом порушення, пов'язані насамперед із соціальною (у тому числі шкільною) адаптацією та навчанням [6, с. 35].

Водночас у більшості з них спостерігається поліморфна клінічна симптоматика: незрілість складних форм поведінки, недоліки цілеспрямованої діяльності на тлі підвищеної виснаженості, порушеної працездатності, енцефалопатичних розладів. Під терміном «затримка розвитку» розуміють синдроми тимчасового відставання розвитку психіки у цілому або окремих її функцій (сенсорних, моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових), уповільненого темпу реалізації закодованих у генотипі властивостей організму [5, с. 16].

В етіології затримки психічного розвитку відіграють роль конституційні фактори, хронічні, соматичні захворювання, органічна недостатність нервової системи, частіше резидуального (залишкового) характеру. Варто зазначити, що існують певні особливості дітей з ЗПР, які відзначаються більшістю дослідників, незалежно від їх наукової спеціалізації і теоретичних уподобань.

Відомо, що перші симптоми ЗПР можуть проявлятися у вигляді соматовегетативних реакцій на різні шкідливі впливи у віці від 0 до 3 років. Для цього рівня реагування характерна підвищена загальна і вегетативна збудливість з порушеннями сну, апетиту; шлунково-кишковими розладами (можуть бути присутніми блювота, коливання температури, відсутність апетиту, здуття живота, пітливість та ін.).

Дітям від 4 до 10 років властивий психомоторний рівень реагування на шкідливі впливи. Він включає переважно гіпердинамічні розлади різного генезу: психомоторну збудливість, тики, заїкання. Даний рівень патологічного реагування обумовлений найбільш інтенсивною диференціацією кіркових відділів рухового аналізатора [4, с. 188].

Діти з ЗПР часто мають малий зріст і вагу. За фізичними особливостями вони нагадують дітей більш молодшого віку. У 40 % випадків немає патологічних ознак або спостерігаються легкі неврологічні порушення. Моторика в більшості випадків достатня. Рухи скоординовані, спритні, чіткі. Діти добре виконують рухи в уявній ігровій ситуації. Недорозвинені лише найбільш складні довільні рухи.

Зазначимо, що в кінці ХХ сторіччя було проведено багато досліджень щодо вивчення психологічних особливостей дітей із ЗПР, а саме досліджувались: увага (Н. Ю. Борякова, 2000); пам'ять (Н. Г. Піддубна, 1975; Н. Г. Лутоян, 1977); мовлення (В. І. Лубовський, 1978; Н. Ю. Борякова, 1983); ігрова діяльність (Л. В. Кузнецова, 1984); мислення (Т. В. Єгорова, 1975; Т. А. Стрекалова, 1982); навчальна діяльність (Г. І. Жеренкова, 1975; С. Г. Шевченко, 1994); особистісні особливості (Г. Н. Єфремова, 1997), тощо [2, с. 48].

Узагальнюючи усі підходи, які існують на сьогоднішній день у психологічній літературі, спробуємо дати загальну характеристику особливостей психічного розвитку дітей з ЗПР, зокрема, уваги, пам'яті, мислення і мовлення, емоційної сфери та ігрової діяльності.

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна нестійка увага, з періодичними коливаннями і нерівномірної працездатністю; важко зібрати, сконцентрувати увагу дітей і утримати її протягом певного часу під час виконання тієї чи іншої діяльності. Характерний обмежений обсяг уваги, його фрагментарність, коли дитина в певній обстановці сприймає лише окремі частини запропонованої їй інформації. Ці порушення уваги можуть затримувати процес формування понять. Спостерігаються порушення вибіркової уваги. Очевидна недостатня цілеспрямованість діяльності, діти діють імпульсивно, часто відволікаються. Можуть спостерігатися і прояви інертності: у цьому випадку дитина важко переключається з одного завдання на інше. У старшому дошкільному віці недостатньо розвинена здатність до довільної регуляції поведінки, що ускладнює виконання завдань навчального типу, часто спостерігається недостатність концентрації уваги, особливо на істотних ознаках. У цьому випадку можуть страждати окремі розумові операції. Порушення уваги спричиняють рухову розгальмованість [7, с. 162].

Зниження стійкості уваги у дітей з ЗПР може носити різний характер: максимальна напруга уваги на початку виконання завдання і наступне її

зниження; зосередження уваги після деякого періоду роботи; періодичні зміни напруги і спаду уваги протягом всього часу виконання діяльності. Діти із ЗПР не здатні планувати і виконувати складні рухові програми.

Такі дослідники як Л. М. Шипіцина та О. В. Заширіна у результаті комплексного психолого-педагогічного та нейропсихологічного обстеження дітей з ЗПР виявили наступні тенденції: обмежений обсяг пам'яті; знижена стійкість запам'ятовування; низька швидкість запам'ятовування; характерна неточність відтворення і швидка втрата інформації; найбільшою мірою страждає вербальна пам'ять; знижена кількість предметів, які дитина намагається запам'ятати, які пред'являються їй як при довільному, так і при мимовільному запам'ятовуванні; довільне зорове запам'ятовування знижено більшою мірою, ніж мимовільне зорове; знижено обсяг слухомовленнєвої пам'яті; знижені продуктивність і стійкість довільного запам'ятовування, особливо в умовах значного навантаження; недостатнє вміння застосовувати спеціальні прийоми запам'ятовування.

Як відомо, відставання в розвитку розумової діяльності відзначається вже на рівні наочних форм мислення, коли виникають труднощі у формуванні сфери образів-уявлень, тобто якщо наочно-дієве мислення дитини з ЗПР наближене до норми, то наочно-образне не відповідає нормативу [6, с. 29].

Зазначимо, що характер розумової діяльності є репродуктивним; у дітей із ЗПР знижені здібності до творчого створення нових образів. Уповільнений процес формування розумових операцій. До старшого дошкільного віку у дітей з ЗПР не формується відповідний віковим можливостям рівень словесно-логічного мислення: діти не виділяють істотних ознак при узагальненні, узагальнюють або за ситуативними, або за функціональними ознаками. Самі узагальнення розпливчасті, слабо диференційовані.

Діти з ЗПР можуть правильно групувати предмети за родовою приналежністю, але не можуть позначити групу словом, пояснити принцип класифікації. Взагалі, завдання на класифікацію виконуються на рівні наочно-

образного мислення, а не конкретно-понятійного. Однак, на відміну від дітей із розумовою відсталістю, дошкільники із ЗПР після отримання допомоги виконують запропоновані завдання на більш високому, близькому до норми рівні; засвоюють принцип вирішення завдань і переносять його на подібні завдання.

Відомо, що незрілість функціонального стану ЦНС (слабкість процесів збудження і гальмування, труднощі у побудові складних умовних зв'язків, відставання у формуванні систем міжфункціональних зв'язків) обумовлює специфіку порушень мовлення дітей з ЗПР, які переважно мають системний характер і входять в структуру дефекту [7, с. 362].

У дітей із ЗПР спостерігається значна розбіжність між величиною активного і пасивного словника, особливо це стосується слів, що позначають якості і відносини. Невелика частина слів вживається необґрунтовано, часто, в той час як інші мають низьку частоту вживання. Більшість слів, що допомагають диференційовано позначати властивості навколишнього світу, в мовленні дитини відсутні. Недостатньо слів, що позначають загальні поняття, і в той самий час мало слів, які конкретизують ті поняття, що розкривають їх сутність.

Грамматична будова мовлення також відрізняється низкою особливостей: ряд граматичних категорій діти практично не використовують в мовленні; дитині важко втілити думку в розгорнуте мовленнєве повідомлення. Основні проблеми стосуються формування зв'язного мовлення: діти не можуть переказати невеликий текст, скласти розповідь за серією сюжетних малюнків, описати наочну ситуацію, їм не доступна творча розповідь [6, с. 51].

При ЗПР відзначається слабкість словесної регуляції дій. Тому дії дитини відрізняються імпульсивністю, мовлення дорослого мало впливає на її діяльність. Дитина не може послідовно виконати ті чи інші інтелектуальні операції, не помічає своїх помилок, втрачає зміст конкретного завдання, легко переключається на побічні, несуттєві подразники, не може загальмувати побічних асоціацій.

Відомо, що діти із затримкою розвитку відрізняються, як правило, емоційною нестійкістю. Вони важко пристосовуються до дитячого колективу, їм властиві коливання настрою і підвищена стомлюваність. Багато дослідників виділяють такі провідні характеристики дошкільників із ЗПР як слабка емоційна стійкість, порушення самоконтролю у всіх видах діяльності, агресивність поведінки і її провокуючий характер, труднощі пристосування до дитячого колективу під час гри і занять, метушливість, часта зміна настрою, невпевненість, почуття страху, велика кількість реакцій, спрямованих проти волі батьків, часта відсутність правильного розуміння соціальної ролі і положення, недостатня диференціація осіб і речей, яскраво виражені труднощі в розрізненні найважливіших рис міжособистісних відносин [5, с. 99].

Відомо, що особливості ігрової діяльності дітей, у тому числі із ЗПР, досліджували такі вчені як Є. С. Слепович, Д. Б. Ельконін, Ф. І. Фрадкіна та ін. В наукових дослідженнях вказаних авторів зазначається, що діти з даним типом порушення відчують істотні труднощі у створенні уявної ситуації та приймання на себе певної ролі.

Інтерес до іграшок відсутній або він рідко проявляється; сюжетна гра як спільна діяльність не виникає. Для виникнення сюжетної гри необхідно цілеспрямоване втручання дорослого – дорослий має повністю здійснювати організаційний етап гри, починаючи від визначення теми гри і розподілу ролей, закінчуючи докладним описом шляхів реалізації сюжету в цілому і кожної конкретної ролі.

Також у цих дітей порушена мотиваційно-цільова основа ігрової діяльності: різко знижена активність в ігровій поведінці, виникають яскраво виражені труднощі в самостійному створенні план-задуму гри, в цілеспрямованому його розгортанні [3, с. 104].

Гра у дітей із ЗПР носить, в основному, не мовленнєвий характер.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз наукової літератури з проблеми вивчення особливостей розвитку вищих психічних функцій дітей

із затримкою психічного розвитку дає нам змогу зробити наступні висновки: при затримці психічного розвитку порушення настають дуже рано, тому становлення всіх психічних функцій відбувається не тільки уповільнено. Вчасно проведено діагностичне обстеження, виявлення форми ЗПР та складання відповідної розвитку кожної конкретної дитини індивідуальної корекційної програми буде сприяти її ефективному психічному розвитку та наближенню до показників соціально-психологічного нормативу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астапов В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро и патопсихологии. Учебное пособие / В. М. Астапов. – М. : ПЭР СЭ, 2006. – 176 с.
2. Власова Т. А. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, В. И. Лубовский – М. : Педагогика, 1984. – 184 с.
3. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. ; 1973. – 248 с.
4. Дети с задержкой психического развития / Т. В. Егорова, Г. И. Жаренкова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, Л. И. Перслени и др. – М., 1984. – 355 с.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В. В. Лебединский. – М. : МГУ, 1985. – 197 с.
6. Лубовский В. В. Психологические проблемы диагностики задержки психического развития детей / В. В. Лубовский. – М., 1989. – 100 с.
7. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2012. – 474 с.

УДК 376

С. В. Чупахіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
orcid.org/0000-0003-1274-0826

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

В статті проаналізовано сучасні підходи підготовки вчителів до роботи з

дітьми з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Обґрунтовано особливості організації інклюзивного освітнього середовища та психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами. Охарактеризовано основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти, з врахуванням сучасних підходів до педагогічної діяльності вчителя в умовах супроводу. Доведено, що запорукою успіху створення освітнього середовища для дітей, які навчаються в умовах інклюзивного навчання, є організація та здійснення комплексного підходу та вміння фахівців об'єднувати цілі і завдання у різних сферах впливу.

В статті проаналізовані сучасні підходи підготовки учителів к роботі з дітьми з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Обґрунтовано особливості організації інклюзивного освітнього середовища та психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами. Охарактеризовано основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти, з врахуванням сучасних підходів до педагогічної діяльності вчителя в умовах супроводу. Доведено, що запорукою успіху створення освітнього середовища для дітей, які навчаються в умовах інклюзивного навчання, є організація та здійснення комплексного підходу та вміння фахівців об'єднувати цілі і завдання у різних сферах впливу.

The article analyzes the modern approaches of teachers' preparation for working with children with special needs in the conditions of a comprehensive educational institution. The peculiarities of the organization of an inclusive educational environment and psychological and pedagogical support of a child with special needs are substantiated. The basic principles of organization of psychological and pedagogical support of children in the system of inclusive education are characterized, taking into account modern approaches to teachers' educational activity in conditions of accompaniment. It is proved that the key to

the success of creating an educational environment for children studying under inclusive education is the organization and implementation of an integrated approach and the ability of professionals to integrate goals and objectives in different spheres of influence.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, освітнє середовище, психолого-педагогічний супровід, фахова підготовка вчителя.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение, образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка учителя.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, educational environment, psychological and pedagogical support, teacher training.

Постановка проблеми. За свідченням медичних працівників та статистичними даними кількість дітей з особливими потребами в Україні з кожним роком зростає. Нині в країні проживає понад 165 тисяч дітей з інвалідністю у віці до 18 років. Здебільшого в таких дітей спостерігаються вроджені проблеми зі здоров'ям, захворювання нервової системи, розлади психіки та поведінки. Отож задля інтегрувати дітей з особливими освітніми потребами у суспільство, для надання їм необхідних освітніх послуг, громадські організації разом з науковцями, профільними держструктурами з урахуванням зарубіжного досвіду понад десять років тому розробили експериментальну програму з впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Того часу в експерименті із залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього навчального процесу приймали участь 22 навчальні заклади, координатором яких був Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». Згодом експеримент поширився по всій Україні і сьогодні лише у Львові діє понад 80 інклюзивних шкіл. Серед дітей, які відвідують такі класи, є діти з порушеннями опорно-рухового апарату, органічними ураженнями головного мозку, сенсорними порушеннями та іншими

розладами розвитку.

Створення та впровадження інклюзивного навчання в Україні передбачено в концепції, яку пропонує Міністерство освіти і науки України, йдеться про «Нову українську школу». Діти з інвалідністю зможуть отримувати освіту на рівні з однолітками після того, як для цього будуть створені всі потрібні умови.

Нову концепцію побудовано на принципі дитиноцентризму, тобто вчитель враховує потреби та здібності дитини, а не просто виконує певні інструкції.

Поки проект «Нової української школи» ще на стадії впровадження, інклюзивне навчання вже сьогодні працює на основі пілотних проектів у загальноосвітніх школах.

Однак експерти констатують, що в Україні лише 11 % від загальної кількості навчальних закладів є пристосованими до потреб дітей з ООП. Залишається відкритим і питання підготовки спеціалістів, які спроможні організувати психолого-педагогічний супровід кожної такої дитини.

Аналізуючи проблему впровадження інклюзивного навчання в сучасній освіті маємо на меті розглянути особливості організації навчання дітей з ООП в загальноосвітньому закладі. Відповідно до закону України «Про освіту» інклюзивне навчання – це «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників», відтак різні категорії дітей вимагають різних підходів [1].

Отож розглянемо діяльність вчителя початкової школи, який надає освітні послуги дітям в умовах інклюзивного освітнього середовища у співпраці з асистентом. Враховуючи те, що асистент є кваліфікованим спеціалістом (логопед, олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, психотерапевтом (наш підхід до надання кваліфікованої підтримки дітям з синдромом аутизму)), а вчитель є фахівцем з підготовки учнів з типовим розвитком виникає запитання: «Де та яку саме підготовку чи підвищення кваліфікації має отримати учитель для оволодіння фаховими методиками

навчання учнів з ООП?».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впродовж останніх років вітчизняні науковці, зокрема В. Бондара, Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Л. Даниленко, Н. Дятенко, С. Єфімової, В. Зосенко, Н. Кирста, А. Колупаєвої, С. Литовченко, І. Луценко, С. Миронової, Ю. Найди, Н. Назарової, Т. Сак, Т. Софій, В. Синьова, О. Таранченко, В. Тищенко, С. Чупахіна, А. Шевцова, М. Шеремет та інші досліджують проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Вагомий внесок у розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мають вчення Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В них обґрунтовано ґрунтовні положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування соціально-комунікативної активності дітей.

У дослідженнях науковців розглядаються основи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (О. Глузман, О. Гордійчук, І. Демченко, О. Мартинчук та інші); інклюзивну компетентність вчителів досліджують С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, І. Хафізулліна, вихователів дошкільних закладів – Г. Косарева.

Метою нашого дослідження є особливості діяльності вчителя в процесі організації роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливо не лише обговорити проблему організації інклюзивного навчання, а й прослідкувати особливості навчання учнів з ООП відповідно до їх розвитку та особливостей навчання. На сучасному етапі постає завдання так організувати навчально-виховний процес, щоб урахувати особливості та

можливості усіх учасників цього процесу. Розглянемо детальніше погляди вчених щодо професійну діяльності вчителя в умовах освітнього закладу.

Професійна педагогічна діяльність передбачає спеціальну освіту, тобто оволодіння системою спеціальних знань, умінь і навичок (на сучасному етапі – фахових компетентностей), необхідних для виконання функцій, пов'язаних із певною професією [2].

Усі функції, які виконує вчитель у процесі професійної діяльності, вчені розглядають у кількох проєкціях і на різних рівнях: термінальні, або функційцілі (навчальна, виховна, розвивальна, соціалізуюча та ін.); інструментальні, або функції-засоби (інформативна, діагностична, стимулююча, прогностична, психотерапевтична, рекреаційна та ін.), операційні, або функції-прийоми (управлінська, коригувальна, методична та ін.) [2].

Суттєвим аспектом у діяльності педагога є вміння конструктивно та ефективно взаємодіяти з учнями. Педагогічні впливи зорієнтовуються на вік, індивідуальні особливості школярів, стосунки у конкретному класі. Отож розуміємо, що готовність педагога до професійної діяльності має включати й надання освітніх послуг дітей з ООП.

На етапі запровадження інклюзивного навчання науковці та методисти прописують низку рекомендацій для вчителів, які організовують інклюзивне освітнє середовище та навчають дітей з особливими освітніми потребами. Розглянемо одну з таких, скажімо для організації роботи з дитиною з порушенням інтелекту (РВ):

1. Підготувати учнів класу до прийняття дитини з особливими освітніми проблемами:

- створити в класі демократичне середовище, налагоджувати між учнями дружні стосунки, щоб розумовідсталі діти почувалися себе членами колективу;
- привчати дітей допомагати (в разі потреби) опікувати однолітків з розумовою відсталістю;
- присікати зневажливе ставлення до дітей з обмеженими можливостями.

2. Перед прийомом до класу дитини з легкою розумовою відсталістю детально ознайомитися з його анамнестичними даними. З цією метою поспілкуватися з батьками дитини; вивчити медичні довідки; усвідомити, в чому полягає першопричина (пологова чи післяпологова травма, хвороба в ранній період, вплив медикаментів тощо).
3. Вивчити спеціальну медичну та педагогічну літературу з метою з'ясування впливу ушкоджень (пологові травми, хвороби, психічні захворювання тощо) на процеси навчання та розвитку. Детально вивчити особливості розвитку психічних процесів дитини з легкою розумовою відсталістю (стан пам'яті, уваги, мислення, темп роботи, працездатність, прояви поведінки, стан емоційно-вольової сфери тощо).
4. Ознайомитися з сучасними педагогічними підходами й методиками, які застосовуються у спеціальних школах під час навчання дітей з легкою розумовою відсталістю. Необхідно ознайомитися з навчальними програмами (відповідного класу). Щоб мати уявлення, якими завданнями вміннями та навичками мають оволодіти діти з інтелектуальними порушеннями на кінець навчального року.
5. На кожну дитину з обмеженими можливостями необхідно скласти індивідуальний навчальний план (враховуючи складність дефекту).
6. Знаючи специфічні особливості психічних процесів дітей з розумовою відсталістю, коригувати їх у процесі навчання; враховувати під час навчання; враховувати під час планування діяльності [4].

Спробуємо проаналізувати хоча б одне з вищезначених положень, кожне з яких це швидше запитання, а ніж рекомендація. Що означає підготувати клас, а хіба демократичнее середовище та дружні стосунки це не важливі складові будь-якого учнівського колективу? Знову запитання без відповіді: «Яким чином будемо привчати дітей допомагати особливому однолітку та чи буде це одноліток і як визначити потребу?». Отож можемо стверджувати, що поради це непогано, однак необхідною умовою

та запорукою успіху має стати щось інше, чіткіше і конкретніше.

Наступним повідомленням рекомендацій є характеристика особливостей розвитку дитини з порушенням інтелекту, тобто те, що діти з розумовою відсталістю зазвичай мають слабку пам'ять, відтак матеріал слід подавати невеликими «дозами» і звертати увагу на багаторазове повторення вивченого матеріалу. З цією метою урізноманітнювати прийоми і види робіт на закріплення вивченого матеріалу, застосовувати дидактичні ігри і лише після засвоєння цього матеріалу пояснювати складніший новий матеріал.

У дітей з розумовою відсталістю порушено активну увагу. Відповідно слід застосовувати наочний матеріал для її активізації, чергувати види діяльності (більш складні завдання чергувати з легшими).

У таких дітей переважає конкретно-наочне мислення. Опираючись на нього вчитель складає навчальний матеріал. Для цього слід застосовувати зрозумілу яскраву наочність (предметні картинки, лічильний матеріал, малюнки-схеми до задачі тощо).

Діти з легкою формою розумової відсталості мають знижені темп роботи та працездатності. Відтак для них вчитель зменшує обсяг завдань та їх кількість, і враховує доступну складність. Для цього дітям готуються індивідуальні картки із завданням відповідної складності, в які треба вставити відповідну орфограму чи числову відповідь (і зовсім немає необхідності переписувати це завдання в зошит, якщо дитина має слабкі чи недостатні навички письма).

Такі діти зазвичай не мають достатніх навичок самостійної роботи. Постійний контроль за виконанням ними завдання (щоб вони не втрачали уваги та напрямку діяльності), на нашу думку, організовує спеціальний педагог – асистент вчителя.

Діти з обмеженими розумовими можливостями потребують неодноразового повторення вчителем інструкції щодо виконання того чи іншого завдання. Відтак вчитель має переконатися, як і наскільки точно учень зрозумів, чого від нього вимагають, і лише після цього

дозволити виконати завдання. При потребі, слід додатково пояснити учневі виконання завдання.

Особливо важливо вчителю вміти підтримувати в дитини впевненість у своїх силах, прагнення до пізнавальної діяльності, запобігати різним змінам у психічній діяльності, поведінці та загальному стані дитини та адекватно реагувати на них [3].

Відтак така підготовка потребує часу й вимагає від педагога здобувати нові знання з певних спеціальних дисциплін та методик навчання певної категорії дітей.

Розглянемо детальніше особливості організації інклюзивного навчання, а саме створення інклюзивного освітнього середовища. Відповідно до закону України «Про освіту», «інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей»; «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту»; «розумне пристосування – запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами» [1].

Важливим завданням освітнього закладу, який запроваджує інклюзивне навчання на нашу думку є забезпечення для дітей з ООП психолого-педагогічного супроводу тобто об'єднання навколо дитини міждисциплінарної групи осіб (фахівці, які безпосередньо опікуються дитиною, та батьки), які розробляють для неї індивідуальну програму розвитку і цілеспрямовано працювати над досягненням певної мети.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами забезпечують працівники психологічної служби (практичний психолог та соціальний педагог) загальноосвітнього закладу спільно з педагогічними працівниками, які організують навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням.

Отож стає зрозумілим, що вчитель організовує освітній процес, однак після рекомендацій та їх обговорення з фахівцями, які є учасниками психолого-педагогічного супроводу, насамперед з психологом, соціальним педагогом та ін. Задля чіткішого розуміння порушеної проблеми розглянемо діяльність цих спеціалістів в умовах створення інклюзивного освітнього середовища.

Здебільшого група супроводу має такий склад: координатор (здебільшого – представник керівного складу загальноосвітнього закладу), вихователі/вчитель; педагог супроводу (асистент вчителя, помічник вихователя), психолог, корекційний педагог, логопед, інші фахівці (запрошений фахівець корекційно-розвиткового напрямку, який має досвід взаємодії з дитиною за межами освітнього закладу; експерт з проблем розвитку дитини; невролог чи сімейний лікар), батьки [4].

Основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти: пріоритет інтересів і потреб дітей та учнів; неперервність супроводу; мультидисциплінарність.

Важливо враховувати етапи психолого-педагогічного супроводу, а саме: підготовчий, адаптаційний та повне включення. Розглянемо їх детальніше, відтак на підготовчому етапі відбувається оцінка наявних в освітньому закладі можливостей та потреб; керівник освітньої установи обговорює з педагогічним колективом необхідність підготовки та впровадження навчання для дітей з особливими освітніми потребами, а також – необхідні ресурси для цього процесу. Впроваджують також просвітницьку, консультативну та семінарсько-тренінгову роботу для батьків і дітей, які будуть навчатися в класі з дітьми з ООП.

В процесі адаптації (адаптаційний етап) проводиться робота з об'єднання фахівців у міждисциплінарну групу (групу супроводу), що передбачає тренінги командної взаємодії, методичні об'єднання, майстер-класи тощо. Найважливішим результатом роботи групи супроводу на цьому етапі є розробка індивідуальної програми розвитку дитини з ООП.

На етапі повного включення фахівці сприяють найповнішій адаптації та соціалізації дитини [4].

В умовах створення інклюзивного освітнього середовища шкільний психолог стає експертом в організації та проведенні оцінювання розвитку, перспектив ситуації найближчого розвитку дитини, організовує процес спостереження за дітьми з метою визначення особливостей розвитку й підтримки. Він пропонує і обговорює індивідуальні або групові рекомендації, приймає участь у розробці навчальних програм розвитку кожної особливої дитини, здійснює психологічну підтримку батьків тощо. Також у його компетентність входить виявлення чинників, які негативно впливають на здатність дітей до навчання та самоконтролю.

Слід зауважити, що оцінка досягнень дитини має практикуватися в оптимальних для неї умовах (в найбільш сприятливому темпі, з використанням допоміжних засобів і ресурсів, за необхідності) і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: знання і вміння, розвиток дитини у даний період освітнього процесу та здатність застосовувати їх на практиці.

Отож запорукою успіху психолого-педагогічного супроводу дітей, які навчаються в умовах інклюзивного навчання, є організація та здійснення комплексного підходу та вмінні об'єднувати цілі і завдання у різних сферах впливу.

Важливою умовою успіху в інклюзивному навчанні, на нашу думку, є створення власної (у кожному навчальному закладі) навчально-методичної та інформаційної бази, а саме: банку даних навчальних і виховних програм; інформації про рівень здоров'я, навчання і розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами, яка навчається у закладі; моніторинг результативності, який передбачає застосування наступних методів: дидактичного – вивчення результативності різних сторін навчально-виховного процесу; виховного – простеження ефективності виховного процесу, системи взаємостосунків його учасників; управлінського – простеження за характером взаємостосунків на різних управлінських рівнях в системах:

«керівник – педагогічний колектив», «керівник – діти», «керівник – батьки», «керівник – зовнішнє середовище»; соціально-психологічного-педагогічного спостереження за системою колективно-групових взаємовідносин, за характером психологічної атмосфери педагогічного колективу, психологічного стану дітей, батьків; медичного – відстеження динаміки стану здоров'я дитини з особливими потребами.

Задля ефективного впровадження інклюзивного навчання важливо забезпечити участь учасників супроводу у психолого-педагогічних семінарах-тренінгах, щодо особливостей роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які організують ВНЗ, громадські організації та різні спеціалісти в галузі освіти та охорони здоров'я.

Отож розуміємо, що впродовж першого місяця навчання учасники супроводу проводять динамічне вивчення учнів з метою коригування створеного макро- та мікросередовища: у співпраці з батьками та дітьми визначаються місця встановлення додаткового обладнання, обладнання навчальних кабінетів і кабінета вчителя-дефектолога, створюються умови для оптимального рухового режиму й фізичної реабілітації учнів. Важливим також є створення ресурсного класу для групових чи індивідуальних занять різних спеціалістів з дітьми з ООП, а також так би мовити кабінетів психологічного розвантаження, безпечних для відпочинку та самостійного перебування дитини.

Питання інклюзивного та інтегрованого навчання має постійно перебувати на контролі адміністрації школи. Відповідно до плану внутрішкільного контролю важливо відстежувати ситуацію в класі інклюзивного (інтегрованого) навчання: вивчення рівня мотивації до навчання, комфортності на уроках та в системі взаємовідносин «учитель-учень» тощо.

Супровід базується на створенні сприятливих умов для взаємодії учня з соціальним середовищем з метою попередження виникнення чи усунення вже існуючих дестабілізуючих розвиток чинників та формування стійкості до ситуацій дезадаптації.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому просторі залежить від згуртованої роботи групи супроводу, здатної працювати в режимі командної взаємодії та організувати повноцінну психолого-педагогічну допомогу дитині – створювати умови для відповідного освітнього процесу, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку з чітко прописаними: зовнішніми ресурсами (можливості освітнього середовища), внутрішніми ресурсами (потенціал дитини, який має бути розкритий завдяки цілеспрямованій корекційно-розвитковій роботі), а також моніторингом процесів навчання та розвитку дитини, результати якого можуть спонукати до перегляду й вдосконалення даних процесів. Всі вищезначені важливі позиції психолого-педагогічного супроводу спробуємо конкретизувати в наступних дослідженнях.

Отож розуміємо, що на сучасному етапі підготовки вчителів до організації інклюзивного освітнього середовища

важливого значення набуває не лише компетентність педагога, а організація психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, взаємодія усіх учасників освітнього супроводу. У наступних дослідженнях спробуємо прослідкувати підготовку майбутніх педагогів до інклюзивного навчання в умовах ВНЗ України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Електронний ресурс: Веб-сайт Міністерства освіти і науки України (www.mon.gov.ua) рубрика «Освіта дітей з особливими потребами».*
2. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*
3. *Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук // – К. : Наук. світ, 2010. – С. 44–63.*
4. *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укладач – Скрипник Т. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.*

СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРОСЛИМ

УДК 376-056.264-053.4:81'342.2

В. М. Андросова

*старший викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ВИДИ ПОРУШЕНЬ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ ПРИ ДИЗАРТРІЇ

У статті розглядаються особливості порушень артикуляційної моторики та їх вплив на мовлення осіб з дизартрією.

В статтє рассматриваются особенности нарушенной артикуляционной моторики, а так же их влияние на речь лиц с дизартрией.

The article deals with the peculiarities of violations of articulation motility and their influence on the speech of persons with disartry.

Ключові слова: дизартрія, артикуляційна моторика, мовлення, порушення.

Ключевые слова: дизартрия, артикуляционная моторика, речь, нарушения.

Keywords: disartry, articulation motor, speech, violation.

Постановка проблеми. Дизартрія (від грец. «dis» – розлад, «arthro» – з'єднання) – порушення вимовної сторони мовлення зумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату; порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання [2, с. 57].

Ще в ХІХ ст. було вперше описано клінічні прояви дизартрії серед дорослих в рамках псевдобульбарного синдрому (Lepine, 1877; Oppenheim, 1885; Pezitt, 1902 та інші).

На сьогодні клінічні прояви дизартрії розглядаються в ракурсі комплексного підходу з урахуванням клінічного, нейролінгвістичного та психолого-педагогічного напрямків (М. Ейдінова, О. Правдіна-Вінарська, 1959; К. Семенова, 1968; О. Мастюкова, 1969, 1983; І. Панченко, 1979; Л. Данілова, 1975; В. Тарасун, 1997; Л. Лопаткіна, Н. Серебрякова, 2001; M. Clement, T. Turitchell, 1959; C. Bohme,

1968; R. Neilson, N. Dwer, 1984, інші) [6, с. 305].

Серед чинників, що призводять до виникнення дизартрії, розрізняють несприятливі екзогенні (зовнішні) і ендогенні (внутрішні). Та найчастіше причиною виникнення дизартричних розладів є дитячий церебральний параліч (ДЦП). За даними О. Мастюкової дизартрія при ДЦП виникає в 65-85% випадках [3, с. 76]. Основним синдромом при ДЦП є розлади рухової сфери, що супроводжуються порушенням мовлення, психіки, сенсорних функцій. В залежності від проявів існує кілька класифікацій дизартрії. Більш поширеною і загальноприйнятою є класифікація за локалізаційним принципом: псевдобульбарна, екстрапірамідна, мозочкова, кіркова.

Дизартрія є тяжким порушенням мовлення і її корекція має важливе медико-педагогічне та соціальне значення. Тяжкість мовленнєвого дефекту в даному випадку визначається не тільки функціональними порушеннями, але й соціальним та психологічним напруженням, комунікативним дискомфортом, труднощами особистісної та соціальної адаптації [4, с. 93].

Проблемами розвитку мовлення дітей з дизартрією займалися багато вчених: О. Мастюкова, Р. Бабаєнкова, М. Іполітова, Л. Мартинова, Є. Соботович, А. Гуровець, С. Маєвська, Г. Чиркіна, Л. Лопатіна, Н. Серебрякова, інші. Провідною вадою, що призводить до виникнення дизартрії є рухові порушення загальної, артикуляційної, та дрібної моторики.

Мета статті – схарактеризувати особливості порушень артикуляційної моторики при дизартричних розладах та їх вплив на мовлення.

Виклад основного матеріалу досліджень. В спеціальній літературі ряд авторів (М. Ейдінова, О. Мастюкова, А. Іполітова, О. Правдіна-Вінарська, К. Семенова, інші) вказують на характерні порушення мовленнєвої моторики

з різними ознаками, а саме: напруженість усіх м'язів артикуляційного апарату, руховий неспокій язика, асиметричні рухи язика, піднебіння, труднощі знаходження й утримання заданих положень язика, порушення переключення рухів, недиференційованість рухів язика в процесі вимовляння звуків та інші.

До особливостей моторики артикуляційного апарату осіб з дизартричними розладами належить шість видів порушень:

- 1) обмеженість або недостатність довільних рухів органів мовлення;
- 2) змінний (нестійкий) характер порушень м'язового тону в мовленнєвій мускулатурі;
- 3) наявність гіперкінезів (примусових рухів);
- 4) частота оральних синкінезів;
- 5) порушення імпульсації від м'язів артикуляційного апарату;
- 6) вплив патологічних тонічних рефлексів на м'язи артикуляційного апарату [2, с. 88].

Розглянемо види та особливості цих порушень і їх вплив на мовлення осіб з дизартрією.

1. Обмеженість або недостатність довільних рухів органів мовлення.

Обмеженість рухів проявляється в тому, що діти не можуть за завданням виконувати різні вправи: висунути язик, підняти його кінчик, опустити вниз до нижніх різців, виконувати рух назад, округлити губи, витягнути їх вперед «хоботком», підняти верхню губу вгору, опустити нижню, розтягнути кути рота в сторони, інші. Часто обмеження рухів поєднується з втратою кінестетичного відчуття, а поступове виконання 2-3 рухів стає неможливим.

Артикуляційний апарат є малорухливий внаслідок обмеженості рухів губ, нижньої щелепи, рот завжди напіввідкритий, спостерігається гіперсалівація (сильна слинотеча).

М'яке піднебіння внаслідок обмеженості рухів є малорухомим, не змикається, або недостатньо змикається із задньою стінкою глотки. Внаслідок цього видихуване повітря проходить через рот і ніс – мовлення набуває гугнявого і увулярного відтінку. Через обмеженість довільних рухів артикуляційного апарату

вимовляння звуків і слів утруднюється, особливо у мовленнєвому потоці, де координація рухів є найскладнішою. Мовлення є нечітким, невиразним, «змазаним», гугнявим, з вадою вимови звуків шиплячих, свистячих, «л», «р», дзвінких приголосних, інше.

2. Змінний (нестійкий) характер порушень м'язового тону в мовленнєвій мускулатурі.

За цього порушення у мовленнєвій мускулатурі спостерігається дистонія, тобто мінливий характер м'язового тону (підвищення, зниження).

Суть наявності дистонії пояснюється тим, що в спокої стан м'язового тону є низьким, а під час мовлення він різко зростає. Крім того, дистонія може поширюватися не тільки на артикуляційну, а також на дихальну мускулатуру і м'язи гортані. Це створює своєрідне голосотворення і дихання. Характерними особливостями цього виду порушення є його динамічність, відсутність стабільних артикуляційних розладів, що спричиняє нестійкі вади фонетичної сторони усного мовлення.

3. Наявність гіперкінезів (примусових рухів)

Гіперкінез (від грец. «hyper» – частка, що вказує на надмірність, «kinesis» – рух) – надмірні, мимовільні рухи, позбавлені змістовного фізичного значення [5, с. 40].

Гіперкінези в артикуляційній мускулатурі викликають примусове відкривання рота і висовування язика. Це спотворює мовлення, робить його малозрозумілим, або призводить до повної втрати можливості говорити. Якщо ж гіперкінези спостерігаються у м'язах діафрагми, міжреберних м'язах, то грубо порушується дихання, плавність, чіткість мовлення. М. Ейдінова та О. Правдіна-Вінарська зазначали, що «гіперкінези у дітей з дитячим церебральним паралічем мають різноманітне семіологічне значення і зустрічаються більш ніж у половини хворих» [1, с. 5].

4. Частота оральних синкінезів.

Синкінезії (від грец. «syn» – разом, «kinesis» – рух) – додаткові рухи, що мимовільно додаються до довільних [5, с. 172].

При синкінезії під час руху язика виникають співдружні рухи пальців

правої руки, а рухи язика вгору можуть супроводжуватись одночасними рухами голови. Ознаками синкінезії в процесі письма супутніми рухами є відкривання рота, облизування язиком губ. Оральні синкінезії часто поєднуються з гіперкінезами. За порушення орального праксису страждає насамперед вимова тих звуків, які потребують найтонших ізольованих рухів окремих м'язових груп язика.

5. Порушення імпульсації від м'язів артикуляційного апарату

За цього порушення відбувається розлад пропріоцептивної аферентної імпульсації від м'язів артикуляційного апарату. Аферентний імпульс – той, що йде від периферії до центру. Це проявляється у слабкості або недостатності відчуттів положення і руху органів артикуляції. Саме порушення рухових відчуттів і рухового аналізу призводить до розладу тонкої моторики артикуляційного апарату. Діти слабо, недостатньо відчують положення язика, губ, непрямих їх рухів, легко забувають артикуляційні уклади.

6. Вплив патологічних тонічних рефлексів на м'язи артикуляційного апарату.

Цей вплив проявляється в тому, що під час мовлення стан м'язів артикуляційного апарату та довільних рухів у ньому залежать від положення тулуба, голови, кінцівок. В залежності від положення дитини (сидить, лежить, стоїть) стан м'язового тону може змінюватися. Наприклад, коли дитина сидить, вона не може виконувати певні артикуляційні вправи, вимовляти звуки, слова, комунікувати. Однак, у положенні лежачи, може виконувати ці рухи, вимовляти звуки, слова, в цілому процес мовлення покращується.

Висновок. Отже, розглянуті розлади артикуляційної моторики проявляються по-різному і в різних комбінаціях в залежності від локалізації порушення в центральній чи периферичній нервовій системі, від тяжкості порушення і часу виникнення дефекту.

Особливості моторики артикуляційного апарату перешкоджають членороздільному звучання мовлення осіб, що негативно впливає на їх комунікативну

діяльність. Поєднання порушень артикуляційної моторики з порушенням голосоутворення, мовленнєвого дихання призводить до специфічних дефектів звукової і просодичної сторін мовлення дорослих і дітей з дизартрією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. З досвіду роботи харківської школи-інтернату для дітей з розладами мовлення/ Логаčov К. Д. – «Радянська школа», 1963. – 91с.
2. Логопедія. За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово». 2010. – 672 с.
3. Филічева Т. Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. / Т. Б. Филічева, А. Н. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223с.
4. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали I обл. наук.- практ. конф. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – 244 с.
5. Український дефектологічний словник / В. І. Бондар – К. : Милосердя України, 2001. – 211 с.
6. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник./ М. К Шеремет., І. В. Мартиненко. – К. : КНТ, 2006. – 360 с.

УДК: 376-056.264-053.2:81'322.5

Д. В. Денисенко

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,

старший викладач,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКSIKO – ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ II РІВНЯ

У статті розглядаються особливості лексико-граматичної складової мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

В статтє рассматриваются особенности лексико-грамматической составляющей речи у детей с общим недоразвитием речи II уровня.

The features of the lexico-grammatical component of speech in children with general underdevelopment of speech II level deals with the article.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, лексико-граматична складова, корекція, навчання, розвиток, синтаксична будова.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексико-грамматическая составляющая, коррекция, обучение, развитие, синтаксическое строение.

Key words: general underdevelopment of speech, lexical-grammatical component, correction, education, development, syntactic structure.

Постановка проблеми. Аналіз спеціальної педагогічної, логопедичної літератури та педагогічної практики свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ, трансформується у недостатню мовленнєву підготовку дітей до школи і недоліки пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому [5, с. 15-16].

Як відомо, діти з порушеннями мовлення, а серед них і діти із ЗНМ, належать до неоднорідної та численної групи, для якої оволодіння усним мовленням – шлях розвитку, адаптації, інтеграції. Отже, у зв'язку з цим набуває значущості навчання і виховання дошкільників із порушеннями мовлення та корекційна робота з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення в умовах логопедичної групи дошкільного навчального закладу. Тож, проблема формування лексико-граматичної складової мовлення у дітей із ЗНМ займає одне з основних напрямків у сучасній корекційній педагогіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого недорозвинення у дітей розроблялась та висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі науковцями починаючи з 50-х років ХХ століття і до сьогодні (Р. Левіна, В. Орфінська, В. Воробйова, Н. Гаврилова, Б. Гріншпун, Л. Спірова, М. Шеремет, Є. Соботович, Л. Єфіменкова, К. Мастюкова, Г. Каше, Г. Чиркіна, Т. Філічова, Л. Трофименко, В. Тарасун, та ін.).

Як відомо, лексика – сукупність слів, центральна частина мови, що називає, формує та передає знання про предмети та явища. Граматичний устрій – система взаємодії слів між собою у фразах та реченнях. Таким чином, можна прийти до висновку, що лексико-граматична складова мовлення – це організація лексичних одиниць мови у граматичних конструкціях: реченнях та текстах.

Проблема формування лексико-граматичної складової мовлення у дітей із ЗНМ II рівня займає одне з основних напрямків в сучасній логопедії. Важливим є своєчасне виявлення й ефективне усунення порушень лексико-граматичної складової мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Мета дослідження – на основі аналізу наукових літературних джерел висвітлити особливості розвитку лексико-граматичної складової мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідним порушенням у структурі ЗНМ є порушення лексико-граматичної складової мовлення. Діти із II рівнем ЗНМ володіють побутовим словниковим запасом, спілкування вже здійснюється за допомогою достатньо постійних, хоч і дуже спотворених у фонетичному і граматичному відношенні мовленнєвих засобів. У їхньому мовленні крім іменників та дієслів з'являються деякі якісні прикметники та прислівники. Можливе використання займенників, сполучників, деяких прийменників у їх елементарних значеннях. Часто пояснення неправильно названих слів супроводжується жестом, слово замінюється назвою подібного предмета, при цьому додаються заперечення [3, с. 40-43].

Діти із II рівнем ЗНМ мають стійкі відхилення у засвоєнні граматичних засобів мови та їх застосуванні. Спостерігаються спроби змінювати слова за родами, числами і відмінками, але здебільшого ці спроби виявляються невдалими. Іменники часто не узгоджуються з дієсловами, прикметниками у числі і роді. Фрази є аграматичними.

Одним із головних завдань розвитку мовлення є формування його лексико-граматичної складової. Уже в дошкіль-

ному віці дитина повинна оволодіти достатнім обсягом словника, щоб розуміти мовлення дорослих. Тож порушення лексико-граматичної складової мовлення призводить до того, що дитина неправильно опановує власне мовлення і мовленнєві висловлювання [4, с. 8].

Варіативність клінічних характеристик дітей із ЗНМ виявляє спільні ознаки, а саме: загальне недорозвинення складових компонентів фонетико-фонематичної та лексико-граматичної складової мовлення. У дітей із ЗНМ II рівня формування лексико-граматичної складової мовлення відбувається з великими труднощами, що зумовлюють уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної складової мови та спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку. Це зумовлено тим, що граматичні значення більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична складова мовлення організована на основі великої кількості регламентуючих правил. Проте, граматичні форми словозміни, синтаксичні одиниці з'являються, як правило, в тій же послідовності, що і у дітей з нормальним розвитком мовлення.

У дітей із ЗНМ спостерігається невідповідність об'єму активного і пасивного словника. Використання слів у експресивному мовленні, актуалізація словника викликає труднощі. Бідність словника проявляється у незнанні багатьох слів, мало слів узагальнюючого характеру, рідко використовуються антоніми, синоніми практично відсутні; замінюють слова, мають місце парафазії. Розуміння та використання граматичних форм дітьми із ЗНМ II рівня також характеризуються особливостями: недостатнє розрізнення однини та множини іменників, дієслів, прикметників [5, с. 15-19].

Діти часто не знають назв основних кольорів та відтінків, граматично невірно використовують закінчення слів, вимовляють їх нечітко, розмито, скорочено. При цьому, діти не помічають власне неправильне мовлення, не розуміють в чому їх помилка. Допущені помилки свідчать про недостатнє розуміння та розрізнення вказаних форм, при цьому діти орієнтуються на лексичне

значення слова більшою мірою, ніж на граматичне. Діти з II рівнем ЗНМ припускають стереотипні помилки, велика кількість відповідей випадкова при однотипних завданнях, замість правильної відповіді висловлюють своє емоційне ставлення до зображених предметів, часто невпевнені в собі.

Розуміння та використання родових форм якісних прикметників дітьми із ЗНМ II рівня: діти використовують закінчення чоловічого та жіночого роду прикметників стосовно середнього роду частіше ніж у нормі. Граматично правильне оформлення закінчень в узгодженому словосполученні з іменником спостерігається у половині випадків, недостатнє розуміння та розрізнення дієслів чоловічого та жіночого роду минулого часу. Діти замінюють дієслова минулого часу дієсловами теперішнього часу, які не позначають родової належності [2, с. 36-38].

Діти не в повній мірі розуміють і розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду. У п'ять років у мовленні дітей із нормально розвиненим мовленням мають місце поодинокі граматичні помилки, пов'язані зі складними нетиповими випадками вживання граматичних категорій. Проте, у мовленні дітей із ЗНМ II рівня наявні такі помилки: заміни форми одного відмінка формою іншого; використання ненормативних форм (власних); викривлення звуко-складової структури слова; неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій; нерозуміння або часткове, неадекватне розуміння сутності, неточна чи ситуативна відповідь тощо.

Таким чином, діти 5 років із ЗНМ II рівня володіють зниженою здатністю сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мовлення, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. У цих дітей виявляються труднощі як у виборі граматичних засобів, так і в їх оформленні та комбінуванні [1, с. 42-48].

Великі труднощі викликають прийменниково-відмінкові конструкції іменників. У процесі обстеження діти із ЗНМ II рівня розуміють зміст простої ситуації, зображеної на пред'явленому малюнку, відносно вірно відповідають на постав-

лені запитання до різних членів речення з прямим порядком слів та показують відповідні предмети, дійові особи. У той же час, помітні труднощі виникають у дітей при самостійному складанні речення з опорою на наочність. Частіше за усе, діти називають знайомі зображені предмети, деякі дії, використовують прості дво-трислівні фрази за допомогою запитань педагога. Спостерігаються порушення розуміння та труднощі відтворення складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним типом значення [3, с. 40-52].

У дітей із ЗНМ II рівня у вільних висловлюваннях переважають прості речення, майже не використовуються складні конструкції. Відмічаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. Розуміння зверненого мовлення наближається до норми. Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі у розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення. У дітей із ЗНМ II рівня страждають всі складові лексико-граматичної сторони мовлення: слово-зміна, словотворення та синтаксична будова [3, с. 50-52].

Отже, лексико-граматична складова мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня потребує корекційно-розвивальної роботи, що може відбуватися в умовах ДНЗ на загальних та логопедичних заняттях, на заняттях з іншими спеціалістами. Основними завданнями корекційно-розвивального навчання дітей із ЗНМ II рівня є продовження роботи з розвитку:

- 1) розуміння мовлення (формування предметного, предикативного та ад'єктивного словника експресивного мовлення);
- 2) формування граматичних категорій словозміни та словотворення в імпресивному та експресивному мовленні на рівні словосполучення і речення;

- 3) розвиток кількісного та якісного словникового запасу дитини в експресивному мовленні;
- 4) формування синтаксичної структури речення;
- 5) формування зв'язного мовлення.

Ефективність корекційно-логопедичної роботи визначається чіткою організацією дітей у період перебування у ДНЗ, правильним розподілом навантаження протягом дня, координацією, зв'язком та наступністю в роботі логопеда та вихователя. Важливим фактором є робота логопеда з батьками. Завдання й зміст логопедичної роботи виходять із аналізу структури порушення, а також збережених і компенсаторних можливостей дітей.

Послідовність логопедичної роботи над лексико-граматичною складовою мовлення, зокрема засвоєння конструкцій речень, граматичних форм визначається тим, як відбувається розвиток мовлення у нормі. Навчальний матеріал, методичні прийоми кожного етапу роботи передбачають поступове ускладнення, але з обов'язковою опорою на те, що в дитини вже сформувалося в результаті попередньої логопедичної роботи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, можемо зробити підсумок, що провідним дефектом у структурі ЗНМ II рівня є порушення лексико-граматичної складової мовлення. Це зумовлює пошук нових більш ефективних методів і засобів корекції усного мовлення дітей із ЗНМ II рівня. Тому перспективою подальших розвідок є використання технічних засобів, що сприятиме розвитку лексико-граматичної складової мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойкова С. В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР / С. В. Бойкова // *Логопед в детском саду*. – 2006. – №3. – С. 42-48.
2. Дубова Н. В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР / Н. В. Дубова // *Логопед в детском саду*. – 2006. – №3. – С. 36-38.
3. Безрукова С. А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР / С. А. Безрукова // *Логопед в детском саду*. – 2007. – №6. – С. 40-52.

4. Пугакова В. Ф. *Порушення лексичної і граматичної сторони мовлення дітей із ЗНМ* / В. Ф. Пугакова // *Логопед в детском саду.* – 2013. – №7. – С. 8.
5. Соботович Е. Ф. *Нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку* / Е. Ф. Соботович // *Дефектологія.* – 2003. – №2. – С. 15-19.

УДК 376-056.264-053.4:159.953

В. О. Дика

*магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)*

К. О. Зелінська-Любченко

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛУХО-МОВЛЕННЕВОЇ ПАМ'ЯТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРозВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості формування та розвитку слухомовленнєвої пам'яті у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

В статье рассматривается особенности формирования и развития слухоречевой памяти у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

The features of the formation and development of auditory memory in preschool children who have a general hypoplasia of speech deals with the article.

Ключові слова: *пам'ять, слухомовленнєва пам'ять, загальне недорозвинення мовлення, дошкільний вік, спілкування, порушення слухомовленнєвої пам'яті.*

Ключевые слова: *память, слухоречевая память, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, общение, нарушения слухоречевой памяти.*

Key words: *memory, auditory and speech memory, general speech underdevelopment, preschool age, communication, auditory-speech memory disorders.*

Постановка проблеми. Проблема формування слухомовленнєвої пам'яті у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в умовах

сьогодення є досить актуальною. Фахівці спеціальної освіти наголошують на тому, що порушення слухомовленнєвої пам'яті негативно впливають на мовленнєвий розвиток дитини. Разом із порушеннями лексико-граматичної складової мовлення, порушується слухове сприймання і слухова увага. В зв'язку з цим змінюється процес формування мовленнєвої діяльності в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел показав, що вивченням особливостей пам'яті у дітей із порушенням мовлення займалися Беякова Л. І., Виготський Л. С., Власенко І. Т., Гаврилова Н. С., Гаркуша Ю. Ф., Лурія О. Р., Маклова А. Г., Усанова О. М., Фігерredo Е. Л. та інші науковці. Проблемами розвитку пам'яті у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, а також дослідженням слухомовленнєвої пам'яті займались Виготський Л. С., Волкова Л. С., Ельконіна Д. Б., Жане П., Зінченко Т. П., Істоміна З. М., Лебедева О. С.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури висвітлити особливості розвитку слухомовленнєвої пам'яті у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку Ельконіна Д. Б., пам'ять грає величезну роль в становленні психічного розвитку дошкільника. Вона визначає успішність формування інших психічних пізнавальних процесів, і в той же час є найбільш чутливою до будь-яких змін, які торкаються головного мозку дитини. І тому може виступати, як своєрідний показник стану психічного розвитку в цілому.

У дошкільному віці розвиток образних форм пізнання відбувається швидкими темпами. Серед них образна пам'ять займає центральне місце. Дошкільний період найбільш сприятливий до розвитку цього виду пам'яті. Той факт, що пам'ять формується у дошкільника найбільш інтенсивно в порівнянні з іншими здібностями, є привабливим для максимального розвитку слухомовленнєвої пам'яті дитини із загальним недорозвиненням мовлення. Для прогресивного розвитку слухомовлен-

невої пам'яті дошкільників необхідно виявити умови, що сприяють цьому розвитку [1, с. 176].

Слухо-мовленева пам'ять – це образна пам'ять, пов'язана з діяльністю слухового аналізатора та спрямована на запам'ятовування звуків: мовленнєвих і немовленнєвих. Цей вид пам'яті характеризується тим, що людина, може швидко і точно запам'ятати зміст подій, логіку міркувань, розуміти зміст прочитанного тексту. Слухо-мовленнева пам'ять лежить в основі здібностей людини, є умовою навчання, надбання знань, формування умінь і навичок [5, с. 121].

Необхідно відзначити, що слухо-мовленева пам'ять дітей із загальним недорозвиненням мовлення формується в процесі діяльності так само, як і у дітей без порушень мовлення. Але процеси запам'ятовування, збереження і відтворення у дітей із ЗНМ мають свої особливості [4, с. 26].

Дослідники вказують на те, що у дітей із ЗНМ відмічається низький обсяг слухового запам'ятовування, швидке забування отриманої інформації, різноманітні помилки відтворення (Белякова Л. І., Власенко І. Т.)

Своєчасне виявлення недоліків слухо-мовленевої пам'яті та подальша їх корекція дозволяє домогтися максимальної результативності в системі логопедичної роботи з усунення загального недорозвинення мовлення і найуспішніше підготувати дітей до подальшого шкільного навчання.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення відмічаються такі труднощі, які пов'язані з недостатнім розвитком слухо-мовленевої пам'яті:

- низький обсяг мовного матеріалу, що запам'ятовується як на тривалий, так і на короткий час;
- швидке забування мовного матеріалу, запропонованого для запам'ятовування;
- спотворення і смислові заміни слів під час відтворення;
- при відтворенні мовного матеріалу спостерігаються заміни слів за фонетичною подібністю;
- слова, пов'язані між собою за змістом, запам'ятовуються краще, ніж розрізнені слова [2, с. 145].

Але не тільки ступінь розвитку мовлення залежить від рівня розвитку пам'яті дитини, а й рівень розвитку пам'яті залежить від ступеня сформованості мовлення.

У дошкільників із нормальним мовленнєвим розвитком під час відтворення матеріалу виявляється певна організованість, зосередженість. У дітей із ЗНМ виявляється імпульсивність, підвищена рухова активність чи навпаки-сповільненість. Діти з нормальним мовленнєвим розвитком при навмисному запам'ятовуванні відтворюють більше інформації, ніж діти із ЗНМ. Для якісного запам'ятовування матеріалу дитині з типовим мовленнєвим розвитком потрібно повторити матеріал 1-2 рази. А дитині із загальним недорозвиненням мовлення – від 3 до 5 разів.

Таким чином, можна зазначити, що пам'ять дошкільника є центральною психічною функцією, що визначає інші процеси, які в першу чергу пов'язані із мовленнєвим розвитком дітей [1, с. 89].

Дослідження пам'яті дітей із порушенням мовлення показало, що у них страждає розвиток слухової-мовленевої пам'яті. Згідно з дослідженнями Власенко І. Т., які констатували деяке загальне зниження в обсязі слухо-мовленевої пам'яті у дітей із порушенням мовлення, простежується взаємозв'язок між рівнем слухового та мовленнєвого розвитку [3, с. 123].

На думку багатьох авторів, порушення розвитку слухо-мовленевої пам'яті проявляється у труднощах збереження та відтворення інформації, нерівномірності відтворення з тенденцією до зменшення кількості слів. Найбільш часті помилки-це заміна складних слів на асоціації, зниження обсягу, міцності запам'ятовування, а також сповільненість запам'ятовування. Важливими чинниками, що впливають на слухо-мовленнєву пам'ять дітей із ЗНМ є особливості мислення, недостатня саморегуляція порушення різних видів сприймання.

Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерним також є недостатній розвиток мимовільної пам'яті. Те, що діти із нормою мовленнєвого розвитку запам'ятовують легко, у

дітей із порушення мовлення викликає багато зусиль. Багаторазове повторення призводить до втоми і дитина втрачає інтерес до завдання, тому результат погіршується.

Продуктивність запам'ятовування залежить від форми подання матеріалу. Діти із ЗНМ краще запам'ятовують наочний матеріал, ніж вербальний. Якщо говорити про мисленнєву активність, то у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком характерне свідоме прагнення застосовувати ті самі логічні операції, що й під час запам'ятовування. У більшості дітей із загальним недорозвиненням мовлення такого не спостерігається [6, с. 97].

Розвиток мимовільної пам'яті має важливе значення для підготовки дитини до шкільного навчання. Навчальна діяльність неможлива, якщо дитина буде запам'ятовувати тільки те, що її безпосередньо цікавить.

Всі ці процеси є основою для формування слухо-мовленнєвої пам'яті, та подальшого навчання дитини.

Висновки та перспективи подальшого розвитку. Слухо-мовленнєва пам'ять у дітей із загальним недорозвиненням мовлення має свої особливості та певні порушення, які в свою чергу відображаються як на мовленнєвому так і на психічному розвитку дитини.

Результати дослідження слухо-мовленнєвої пам'яті у дітей із загальним недорозвиненням демонструють: слабкість утримання мовленнєвих сигналів і неточне відтворення почутих слів, низький рівень розвитку довільності та контролю слухової пам'яті, порушення впізнавання слів запропонованих на слух, погана реакція на мовні стимули, повільне орієнтування в умовах завдання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишина Л. Є. *Особливості інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: дис...канд. психол. наук: 19.00.08 – спеціальна психологія* / Л. Є. Андрусишина – К., 2012. – 283 с.
2. Белякова Л. И. *Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью* / Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо – М., 2005 – 200 с.

3. Блонский П. П. *Память и мышление* / П. П. Блонский – зд. 2. – М. : Норма, 2007 – 208 с.
4. Гаврилова Н. С. *Порівняльна характеристика особливостей недорозвитку фонематичних процесів у першокласників з порушеннями мовлення та у розумово відсталих дітей* / Н. С. Гаврилова, Г. В. Верховгляд // *Актуальні питання корекційної освіти* – 2011 – Вип. 2. – С. 25-33.
5. Калягин В. А. *Логопсихология* / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова – М. : Академия, 2006 – 320 с.
6. Левченко И. Ю. *Психологическое изучение детей с нарушениями развития* / И. Ю. Левченко, Н. А. Кисилёва – М. : Издательство «Книголюб», 2007 – 152 с.

УДК 376-056.264-053.2:81'233:81'374

Б. С. Динник

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук, доцент,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬОК У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито загальні відомості розвитку словника дітей із загальним недорозвиненням мовлення, використання ляльок у процесі розвитку словника дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

В статье раскрыты общие сведения развития словаря детей с общим недоразвитием речи, использование кукол в процессе развития словаря детей с общим недоразвитием речи.

The article reveals general information on the development of the vocabulary of children with general speech underdevelopment, the use of dolls in the development of the vocabulary of children with general speech underdevelopment.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, лялька, словник.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, кукла, словарь.

Key words: general underdevelopment of speech, doll, dictionary.

Постановка проблеми. В наш час спостерігається стрімке збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення, недорозвиненням психічних функцій і процесів. Пошук нових форм і методів навчання дітей з загальним недорозвиненням мовлення – одне з найактуальніших питань корекційної педагогіки. Це пов'язано з можливістю оновлення і якісного покращення мовленнєвого розвитку дітей. Загальне недорозвинення мовлення – це складне порушення мовленнєвого розвитку, при якому спостерігаються порушення не лише вимови, а й словника дітей, граматичної будови та зв'язного мовлення. Необхідність корекції пояснюється тим, що в словнику таких дітей є повне незнання, неточне розуміння слів, багаторазове використання однакових за звучанням слів з різними значеннями і заміна одних слів іншими.

В умовах розвитку спеціальної освіти особливого значення набуває пошук нових інноваційних методів для розвитку словникового запасу дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Досить ефективним є використання ляльки, яка робить заняття цікавим, збагачує його емоціями та дає можливість відчувати задоволення від навчального процесу. Її використання має багатовікову історію. На відміну від решти іграшок лялька несе в собі образ людини з усіма її характерними ознаками. Вона є супутником людини впродовж усього її дитинства, другом та захисником в різних життєвих ситуаціях. Здавна лялька використовується як об'єкт налагодження контакту з дитиною. При цьому існують різноманітні варіанти ляльок: ляльки-маріонетки, тіньові, мотузкові та площинні, пальчикові ляльки, ляльки-рукавички та дидактичні. Гра з лялькою – це той світ реальності, в якому живе дитина. Вона спрямовує дитину на прояв ініціативності, кмітливості, самостійності та активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема словникового запасу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є досить актуальною на сьогодні, і досліджена в працях багатьох науковців. Серед них можна згадати

таких авторів як: В. К. Воробйова, Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Ф. Філічева і ін., які підкреслюють, що у дітей з загальним недорозвиненням мовлення відмічається обмежений словниковий запас. Характерною ознакою цієї групи дітей є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним патогенезом [3; с. 29].

В дослідженнях Л. І. Лалаєвої та Н. В. Серебрякової розглядається порушення формування лексики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, яке виявляється в невеликому словниковому запасі, неточному вживанні слів, численних вербальних парафразіях [2; с. 84].

Серед вчених, які займалися вивченням цього питання особливу увагу слід приділити працям І. Г. Виготської, Е. Л. Пелінгер, Л. П. Успенської, які вважали, що активне мовлення дитини багато в чому залежить від розвитку дрібної моторики, тому рухи руки при грі з лялькою покращують мовлення дитини. Граючи з нею та говорячи за ляльку дитина по іншому відноситься до свого мовлення, і відволікається від мовленнєвих труднощів.

Мета дослідження – з'ясувати можливі способи використання ляльок під час формування словникового запасу у корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Подолання загального недорозвинення мовлення у дітей є однією з найактуальніших проблем в логопедії. Це викликано її практичною значущістю: своєчасна корекційна робота має велике значення для формування мовленнєвих передумов успішного навчання в школі. Характерною особливістю словника дітей є неточність вживання слів, яка виражається у вербальних парафразіях, несформованості семантичних полів та труднощах актуалізації словника. Під час проведення логопедичної роботи з розвитку лексики необхідно враховувати сучасні лінгвістичні і психолінгвістичні уявлення про слово, структуру значення слова. З урахуванням цих чинників формування лексики проводять за наступними напрямками:

- збільшення обсягу словника одночасно з розширенням уявлень про навколишню дійсність;
- уточнення слів, які дитина застосовує під час мовлення;
- формування семантичної структури слова в єдності з його основними компонентами;
- розвиток процесів пошуку слова, збагачення активного словника [3; с. 55- 56].

В ігровій ситуації у дітей з загальним недорозвиненням мовлення лексична недостатність проявляється в бідності словникового запасу, недостатності дієслівного словника, замінах слів за подібністю об'єктів, неправильному вживанні або незнанні окремих слів. Ці особливості проявляються з різним ступенем вираженості і перешкоджають повноцінному спілкуванню. Логопедична робота з розширення обсягу словника включає уточнення значення слів, наявних в пасивному словнику, актуалізацію їх у мовленні та знайомство з новими словами.

В корекційній роботі ефективним засобом розвитку словникового запасу є лялька. Вона спрямована на збагачення активного та пасивного словнику дитини, і є основним об'єктом з яким взаємодія дитина. Лялька дозволяє об'єднати інтереси дитини і корекційні завдання логопеда, дає можливість природного та безболісного втручання дорослого в психіку дитини з метою її корекції або профілактики. Вона є безпосереднім видом наочного посібника, який використовується для вирішення корекційних завдань. Ляльки ставлять перед дітьми різноманітні завдання та допомагають у їх вирішенні.

Використання в роботі ляльки дозволяє дитині з порушеннями в мовленні із пасивного спостерігача постійно перетворюватися в активного співучасника гри. Лялька допомагає реалізувати функції, які є важливими у навчальному процесі, а саме:

- комунікативну – забезпечена встановити емоційний контакт, об'єднання дітей в колектив;
- релаксаційну – зняття емоційної напруги;

- виховну – спрямована на прояв особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій;
- розвиваючу – розвиток психічних процесів (пам'яті, уваги, сприйняття і т. д.);
- навчальну – розширення уявлень про навколишній світ [4; с. 37].

Іноді досить важко налагодити контакт з дитиною, бо світ в якому живе дитина – це світ дії та діяльності, а за допомогою ляльки з'являється можливість потрапити в цей світ. Ляльки, які дитина може вдягнути на руку (лялька петрушка, ляльки – бі-ба-бо) допомагають дітям в вираженні емоцій для опису тих слів, які в них відсутні. За допомогою різних ляльок одночасно можна вирішити кілька завдань: налагодити контакт з дитиною, підвищити загальний емоційний фон, покращити настрій, у дитини з'являється бажання ближче «познайомитися» з лялькою, справити враження на неї, а значить і правильно виконати запропоновані завдання, тим самим розвиваючи мовлення та поповнюючи словниковий запас.

Для проведення артикуляційної гімнастики, рухливості мовленнєвих органів і звуковимови доречно використовувати артикуляційну ляльку. Спочатку діти розглядають ляльку, дивлячись на рухи, які вона виконує, а потім разом з нею виконують артикуляційні вправи [1; с. 167].

Під час вивчення теми «Фрукти» перед дитиною можна розмістити муляжі фруктів та ляльку, і запропонувати допомогти ляльці приготувати з них компот. Виконуючи це завдання діти будуть вивчати назви фруктів, і поповнювати свій словник.

Під час вивчення теми «Одяг» доцільно буде провести гру з лялькою, яка має власний гардероб та приміряти всі її речі.

Також досить цікавим є вивчення частин тіла людини. Для цього потрібно помістити ляльку в ванну та помити її, під час чого діти не тільки граються, але й вивчають частини тіла.

Запорукою успіху в роботі є взаємодія всіх учасників навчального процесу: дитини, логопеда та батьків. Дуже цікавим та ефективним для дітей є

процес виготовлення ляльки. Коли дитина створює власну ляльку, вона намагається її зробити схожою на себе. У такій спільній роботі дорослі повинні надавати можливість дитині самій створити ідею виготовлення ляльки, у свою чергу емоційно підтримуючи її.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, ми бачимо, що порушення словника у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, та шляхи його збагачення вивчені науковцями досить детально. Ефективним у застосуванні є використання ляльки, яка є для дитини другом та супутником в житті. Гра з нею допомагає дітям не тільки долати мовленнєві труднощі, а й самоудосконалюватися. Ляльки допомагають у розвитку мислення, пам'яті та формуванні комунікативних навичок. Вони допомагають у ліквідації соціальної депривації дітей та спрямовані на налагодження контакту з однолітками та дорослими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І. М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.*
2. Лалаева Р. И. *Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – СПб. : Изд-во «Союз», 2001.- 224 с.*
3. Парамонова Л. Г. *Развитие словарного запаса у детей / Л. Г. Парамонова – СПб. : «Детство – Пресс», 2007.- 80 с.*
4. Татаринцева А. Ю. *Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда / А. Ю. Татаринцева. – СПб. : Изд-во «Речь», 2007. – 102 с.*

УДК 373.3:81.161.2

В. В. Донець
вчитель-логопед,
Сумський ДНЗ №18 «Зірниця»

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У даній статті розглянуто інтерактивні технології для розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

В данной статье рассматриваются интерактивные технологии для развития речи детей дошкольного возраста.

The article deals with interactive technologies of children's speech development of a preschool age.

Ключові слова: інтерактивні методи, дошкільник, словник, гра.

Ключевые слова: интерактивные методы, дошкольник, словарь, игра.

Key words: interactive methods, a preschooler, a vocabulary.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення – це не лише збагачення словника, формування звукової, граматичної культури та удосконалення зв'язного мовлення. Насамперед, це – розвиток вміння спілкуватися. Тому треба навчити дітей робити повідомлення, пояснювати, переконувати, доповнювати, домовлятися, хвалити, надихати, дискутувати, вітати, слухати інших, користуватися вербальними та невербальними (міміка, жести, рухи) засобам виразності.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні поставив перед педагогами основне завдання – виховати особистість, яка успішно діє в різних життєвих ситуаціях. А здатність швидко адаптуватися до нових соціальних умов безпосередньо залежить від комунікативних умінь та навичок, достатній рівень яких дає дитині змогу само реалізуватися й адекватно діяти у соціальному оточенні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерактивні технології навчання досліджували Р. Балан, Л. Велитченко, Т. Дуткевич, С. Кашлев, О. Комар, М. Кларін, В. Мельник, О. ПOMETун, Л. Пироженко, Л. Щербина та інші. Педагоги аналізували можливості використання інтерактивних технологій навчання під час проведення занять на сучасному рівні; досліджували психологічні основи використання інтерактивних методів навчання; вважали, що «інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними; здійснювали порівняння моделей інтерактивного, активного і пасивного навчання; пропонували зразки класифікацій для диференціації понять активних та

інтерактивних методів тощо.

Мета статті – розкриття особливостей застосування інтерактивних технологій для розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб навчити дитину оперувати своїми мовними знаннями, виховати ініціативну особистість з високим рівнем мовленнєвої творчості, потрібно використовувати у своїй роботі різні методи та прийоми мовленнєвого розвитку, зокрема:

- лексичні та мовленнєві вправи;
- мовленнєві логічні задачі;
- інтерактивні методи – «дерево рішень», «мікрофон», метод багатоканальної діяльності тощо.

Лексичні та мовленнєві вправи

Одним із дієвих методів розвитку мовлення дошкільників є використання лексичних та мовленнєвих вправ. Це завдання практичного характеру для вправлення дітей в активному вживанні слів-означень, антонімів, створенні синонімічного ряду. Метою такого вправлення є розвиток словника:

- збагачення його образними словами – золоте листячко; сонне дерево; шовкова травиця;
- розкриття метафоричних образів – вітер гладив ниви; море заснуло; струмок гомонить; небо цвіте хмарами; небо обтрушує зорі в озерце.

Використання інтерактивних методів навчання

Розвиток дитини, зокрема й мовленнєвий, відбувається лише у діяльності. Саме тому ми завжди створюємо умови, що стимулюють активність дітей. Так, організовуючи пізнавальну діяльність, слід використовувати різні методи інтерактивного навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної, позитивної взаємодії всіх учасників. Використовуючи інтерактивні методи навчання, треба намагатися створити такі умови, щоб дитина мала змогу обговорювати проблеми з іншими, ставити запитання, активно діяти, шукати, досліджувати.

Метод розв'язання проблем або «дерево рішень» містить декілька етапів.

Спочатку треба обрати проблему, яка не має однозначного розв'язання (ситуації з життя, епізоди казок), скажімо: «Що потрібно дереву для щастя?». Потім розглядаємо схему – «дерево рішень», у якій стовбур «дерева» – квадрат – позначає цю проблему, «гілки» – прямі лінії – шляхи її розв'язання, а «листочки» – кружечки – її рішення. Пропонуємо дітям, розбившись на підгрупи і спілкуючись між собою, знайти рішення обраної проблеми. Діти, досягнувши взаємної домовленості шляхом обговорення, знаходять своє рішення і малюють його на аркуші паперу: гніздо, метелика, пташку, дощик тощо. Після цього кожна підгрупа розміщує свій малюнок на «дереві рішень» і презентує його.

Треба вчити дітей вислуховувати кожного, хто хоче висловитись. Оцінюємо діяльність дітей лише позитивно. При оцінюванні ми не вживаємо слово «правильно», а кажемо: «цікаво», «незвичайно», «добре», «чудово», «оригінально», що стимулює дітей до подальших висловлювань.

Метод «мікрофон» – це різновид групового обговорення певної проблеми, що дає можливість кожній дитині висловитися у порядку черги, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку з приводу того, як, скажімо, привітати товариша з днем народження.

Часто ми використовуємо метод «мікрофон» у дидактичних іграх «Закінчи слово/речення», «Ланцюжок», «Коло компліментів» тощо. Учимо дітей дотримуватися певних правил:

- говорити лише тоді, коли отримуєш уявний мікрофон;
- говорити швидко і стисло;
- не оцінювати висловлювання товаришів.
- Розглядання картини слід проводити у такій послідовності:
- виокремлення об'єктів, зображених на картині;
- уявлення об'єктів через уявне сприймання їх різними аналізаторами.

Педагог пропонує дітям: Діти, уявіть себе справжніми дослідниками, яким подобається все вивчати, розглядати, слухати. Ваша рука легко може перетворитися на зорову або слухову трубу, її треба лише скласти так, щоб утворилася

труба. Давайте спробуємо побачити крізь цю трубу та назвати тільки один предмет із зображених на картині.

Після того, як діти розглянули всі об'єкти, зображені на картині, можна запропонувати низку творчих завдань:

- «прослухати» звуки картини через спеціальні уявні навушники;
- вести віртуальні діалоги від імені зображених персонажів;
- уявно «торкнутися» до картини, визначаючи тепло чи холодно, яка поверхня різних об'єктів (гладенька, шорстка тощо);
- «відчутти аромати» картини;
- «вийти за межі зображеного» тощо.

Виконання цих творчих завдань забезпечує високий рівень інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої активності, дає змогу педагогу протягом усього заняття підтримувати у дітей гарний настрій та інтерес до процесу сприймання.

У результаті використання елементів ТРВЗ, які є основою розвивального навчання, у дошкільників зникає відчуття скутості, невпевненості, розвивається логічне мислення, пізнавальна активність, мовленнєва та загальна ініціатива.

Ігротека

Загальновідомо, що ігри допомагають дітям упоратися з величезним потоком інформації, яка необхідна для уміння орієнтуватися у навколишньому світі. Особливу увагу приділяйте іграм, які спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, формування вмінь комунікативної діяльності у цілому та за допомогою невербальних засобів зокрема. Такі ігри розвивають кмітливість, учать дітей висловлювати будь-які, навіть найнесподіваніші, припущення, щоб знайти компромісний варіант розв'язання проблеми, як, скажімо, у грі «А що було б, коли б...?». Педагог пропонує дітям поміркувати і висловити своє припущення: «А що було б, коли б зникли всі дерева на Землі?», «А що було б, коли б хижі тварини у казках стали вегетаріанцями?» тощо.

Широко використовуйте у своїй роботі такі ігри, як «Що й навіщо?», «Що можна робити...(виделкою, гребінцем, піском)?».

Наприклад: уявіть, як ще можна використувати олівець? (як указку, диригентську паличку, термометр, жезл...).

Разом з усвідомленням полі функціональності предмета у дітей розвивається уява, а уява, за висловлюванням Альберта Ейнштейна, важливіша за знання, тому що знання обмежені, уява ж охоплює все на світі, стимулює прогрес, є джерелом еволюції.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що використання інтерактивних технологій є запорукою оптимізації процесу навчання, допомагає встановити партнерські стосунки викладача і студента, сприяє демократизації освіти. Інтерактивні технології поєднують у собі інтегральну реалізацію проблемного та контекстного методів, діалогічного підходу, активного творчого спілкування, тобто інноваційні дидактичні засоби, застосування яких суттєво підвищує ефективність навчання, розвиває творчі здібності особистості. Система педагогічної освіти повинна забезпечувати підготовку педагогів до застосування інноваційних, зокрема, інтерактивних технологій, як таких, що відповідають сучасним тенденціям в освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». / О. Л. Кононенко. – К.: Світоч, 2008.
2. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови / А. М. Богуш. – К., 1992.
3. Лисенко Г. М. Логопедична робота у дитячому садку / Г. М. Лисенко. – К.: Шк. світ, 2011.
4. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика / Е. М. Мастюкова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997.
5. Шеремет М. К. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник. / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – К.: КМТ, 2006.

УДК 376-056.264-053.4:81'233

В. О. Дяченко

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості формування та розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

В статті розглядаються особливості формування та розвитку зв'язної мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

The article deals with the peculiarities of formation and development of coherent speech of children of preschool age with general underdevelopment of speech.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, зв'язне мовлення, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связную речь, дети дошкольного возраста.

Key words: general underdevelopment of speech, connected speech, children of preschool age.

Постановка проблеми. Стан розвитку мовлення відіграє важливу роль у формуванні психічної, навчальної діяльності дитини, її соціальної адаптації. Розвиток мовлення посідає одне з центральних місць у системі спеціальної дошкільної освіти, особливо у зв'язку з підготовкою дітей до шкільного навчання. Останнім часом в Україні збільшилася кількість дітей з порушеннями мовлення. Своєчасна діагностика і корекція мовленнєвих вад у дітей є нагальною потребою сьогодення. Недостатнє засвоєння мовних засобів та мовленнєвих навичок обмежують можливості самостійного розвитку мовленнєвої системи. Це призводить до неповного розуміння усного або писемного

мовлення та утруднює процес здобуття шкільних знань. Особливо важливого значення набуває розвиток зв'язного мовлення дитини дошкільника, адже зв'язне мовлення – це вища форма мовномисленнєвої діяльності, яка визначає рівень мовленнєвого та розумового розвитку дитини.

Мета статті – розглянути особливості формування та розвитку зв'язного мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впродовж багатьох років вивчалася, ґрунтовно розроблялася і висвітлювалася у медичній, дефектологічній, педагогічній, психолінгвістичній літературі проблема загального недорозвинення мовлення. Аналіз літератури з даного питання показав, що проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей з ЗНМ є досить актуальною. Дане питання відображене у працях багатьох авторів (В. К. Воробійової, М. М. Гріншпуна, В. О. Ковшикова, Н. С. Жукової, О. М. Мастюкової, Т. Б. Філічевої та ін.). Проблема зв'язного мовлення, механізми його формування та діагностування розглядається в сучасних логопедичних дослідженнях таких авторів як Т. Ю. Четверікова, Л. В. Ковригіна, А. Ю. Чистобаєва. Г. І. Парфьонова подає методіку формування усного зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Характеристику стану зв'язного мовлення дітей 4-5 років із ЗНМ III рівня розглядають Т. Королюк та О. Ярмола [3], особливості формування зв'язних висловлювань у старших дошкільників із ЗНМ – Н. А. Бондаренко, вчені доводять, що формування умінь і навичок зв'язного мовлення в старших дошкільників із ЗНМ повинно займати одне з центральних місць у корекційно-педагогічному процесі дошкільного закладу. Ю. В. Рібцун розробила методичні рекомендації з формування зв'язного мовлення дітей четвертого року життя із ЗНМ [7].

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з найпоширеніших мовленнєвих патологій серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення, специфіка якого полягає в системному порушенні всіх компонентів і

форм мовлення. У першу чергу найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми на практичному рівні лексики та граматики рідної мови (Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, В. І. Селіверстов, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, О. М. Шахнарович та ін.).

Тлумачення загального недорозвитку мовлення потребує оновлення і уточнення з урахуванням сучасних психолінгвістичних позицій. Окрім класичного визначення ЗНМ в джерелах спеціальної літератури зазначається його сучасне тлумачення. Так, у понятійно-термінологічному словнику загальне недорозвинення мовлення – це різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушене формування усіх компонентів мовленнєвої системи за нормального слуху та інтелекту [5].

Певні специфічні труднощі у формуванні зв'язного мовлення наявні у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Обмеженість словникового запасу, відставання в оволодінні граматичною будовою рідної мови ускладнюють процес розвитку зв'язного мовлення, перехід від діалогічної форми мовлення до контекстної. За дослідженнями В. Тищенко, І. Марченко, М. Шеремет відомо, що у дітей з ЗНМ відзначаються труднощі програмування змісту розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення. Для їх висловлювань (переказ, оповідання) характерними є порушення зв'язності і послідовності викладу, смислові пропуски, явно виражена «невмотивована» ситуативність і фрагментарність, низький рівень користування фразовим мовленням.

В. К. Воробйова та С. М. Шаховська зазначають, що зв'язне мовлення дітей із ЗНМ недосконале за своєю структурно-семантичною організацією, у них виявляються значні труднощі в програмуванні висловлювання, синтезуванні окремих елементів у єдине структурне ціле, у відборі матеріалу з тією чи іншою метою. Характерним для дітей із ЗНМ також є порушення формування синтаксичної структури речення. Найчастіше воно виражається в елізіях членів речення (переважно дієслів), у незвичному порядку слів, що проявляється

навіть у повторенні речень [2]. Досить складними для дітей із ЗНМ є речення ускладненої синтаксичної структури. Спонтанний розвиток мовлення дітей із ЗНМ протікає уповільнено й своєрідно, внаслідок чого різні ланки мовленнєвої системи тривалий час залишаються несформованими [8].

Основним завданням логопедичного впливу на дітей з загальним недорозвитком мовлення є – навчити їх зв'язно та послідовно, граматично та фонетично правильно виражати свої думки, розповідати про події з оточуючого життя. Це має важливе значення для навчання в школі, спілкування з дорослими та дітьми, формування особистісних якостей.

Розвиток зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ відбувається з урахуванням етапів корекції порушень звуковимови та на матеріалі звуків, які правильно вимовляються дитиною з метою формування мовленнєвих засобів зв'язного висловлювання та удосконалення навички діалогічного та монологічного мовлення у процесі предметно-практичної діяльності та на спеціальних заняттях.

Навчання складання власних розповідей має передувати підготовчій роботі, яка включає цілий ряд розвиваючих мовленнєвих вправ і словесних ігор. До таких підготовчих вправ належать:

- 1) лексичні вправи (підбір до слова, яке позначає предмет, відповідних слів-найменувань дій і навпаки; підбір синонімів та антонімів до слів, які позначають предмети, їх властивості, різноманітні дії; підбір визначень, епітетів, порівнянь для словесної характеристики предмета; тощо);
- 2) лексико-граматичні вправи (доповнення речень необхідним за значенням словом; складання речень за поданими словами тощо);
- 3) вправи для розвитку «поетичного слуху» (підбір слів, які римуються);
- 4) ігри-вправи на впізнавання предмета за його описом та відгадування загадок.

Регулярне виконання дітьми вправ на підбір синонімів, антонімів, епітетів, порівнянь, слів, які римуються, сприяють кращому засвоєнню мовних засобів

образної виразності, дозволяють використовувати отримані мовленнєві навички у процесі складання власних розповідей.

У подальшому діти вчать розповідати за малюнком, серією малюнків, з досвіду, описувати предмети, переказувати текст з опорою на наочність та без неї, складати розповіді за аналогією, вигадувати продовження (кінцівку) до незакінченої розповіді, складати сюжетну розповідь за набором іграшок, складати розповідь за декількома опорними словами, вигадувати розповіді на задану тему тощо.

Велике значення має розвиток умінь дітей користуватися інтонаціями під час розповіді, розвиток почуття ритму, виразності розповідання, розуміння настрою тексту, умінь відрізнити вірш, казку, оповідання, опис.

Важливим у роботі з розвитку зв'язного мовлення є поступове введення елементів творчості у розповіді дітей. Також корисним є застосування ігрових форм роботи з використанням ігрових ситуацій, сюжетно-рольової та дидактичної гри. Завдання творчого характеру при цьому можуть виступати як варіант ігрової дії.

Подані види роботи сприяють розвитку у дітей умінь орієнтуватися у запропонованому текстовому і наочному матеріалі (мовленнєвий зразок, текст початку розповіді, опорні картинки-ілюстрації) під час складання власної розповіді; активізації наявних знань і уявлень про оточуючий світ; уточненню і розвитку просторових і часових уявлень; розвитку творчої уяви; формуванню навичок самостійної розповіді.

У дітей з ЗНМ активне мовлення може слугувати засобом спілкування лише за умови постійної допомоги у вигляді додаткових питань, оціночних суджень тощо. Без спеціальної уваги до мовлення діти малоактивні, лише в поодиноких випадках можуть бути ініціаторами спілкування, не звертаються з запитаннями до дорослих, не супроводжують мовленням ігрові ситуації.

Важливою умовою розвитку зв'язного мовлення є створення мотивації спілкування, формування прагнення розповісти про себе, своїх друзів, про події з

життя родини, дитячого садка. В процесі логопедичних занять потрібно створювати такі ситуації, які б актуалізували потребу в мовленнєвих висловлюваннях, ставили дитину в такі умови, коли в неї виникає самостійне бажання висловитися, поділитися своїми враженнями про побачене. Необхідно створювати сприятливе мовленнєве оточення, позитивний емоційний фон [1].

Висновки. Наявність у дитини загального недорозвинення мовлення вказує на системне порушення всіх компонентів мовленнєвої діяльності. Важливо вчасно виявити і встановити рівень загального недорозвитку мовлення та подолати його ще до початку шкільного навчання.

Завдання розвитку зв'язного мовлення займає центральне місце в загальній системі роботи дошкільного навчального закладу. Формування та розвиток зв'язного мовлення одночасно є і метою, і засобом практичного опанування мовою. Завдяки розвинутому зв'язному мовленню дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості. Формування зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ потребує спеціально організованого простору та індивідуального підходу до кожної дитини. Розвиток та удосконалення зв'язного мовлення передбачає формування комунікативних умінь і навичок, яке відбувається у процесі діалогічного та монологічного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н. А. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / Н. А. Бондаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 24.
2. Воробьева В. К. Лексико-семантические особенности речи детей с алалией / В. К. Воробьева // Расстройства речи и голоса в детском возрасте. – М., 1973.
3. Королюк Т. Характеристика стану зв'язного мовлення дітей 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення III рівня / Т. Королюк, О. Ярмола // Вісник Львівського університету. Серія педагог. – 2012. – Вип. 28.

4. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия // Под ред. Хомской Е. Д. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1998.
5. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Рібцун Ю. В. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.
6. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. канд. пед. наук : 13.00.03 : у 2 т. / Рібцун Юлія Валентинівна. – К., 2010. – Т. 1. – 214 с. – Т. 2. – 207 с.
7. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації з формування зв'язного мовлення дітей четвертого року життя із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : навч.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – Вип. 1. – К. : Наук. світ, 2010.
8. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / С. Н. Шаховская // Патология речи. – М., 1971.

УДК 37.015.3:005.32]-053.2:81'233

В. К. Єскименко

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ЧОТИРЬОХ РОКІВ В ПРОЦЕСІ ОНТОГЕНЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються особливості формування мотивації до мовленнєвого спілкування дітей від народження до чотирьох років в процесі онтогенетичного розвитку.

В статтє рассматриваются особенности формирования мотивации к речевому общению детей от рождения до четырех лет в процессе онтогенетического развития.

The article deals with the peculiarities of the formation of motivation for the speech communication of children from birth to four years in the process of ontogenetic development.

Ключові слова: мотив, мотивація до спілкування, мовленнєва активність, діти молодшого дошкільного віку, діти раннього віку, мовленнєве спілкування.

Ключевые слова: мотив, мотивація к общению, речевая активность, дети младшего дошкольного возраста, дети раннего возраста, речевое общение.

Key words: motive, motivation for communication, speech activity, children of junior preschool age, children of early age, speech communication.

Постановка проблеми. У структурі мовленнєвої діяльності важливим компонентом є мотив. Мотив – це те, що викликає певні дії людини, переважно усвідомлене внутрішнє спонукання особистості до певної поведінки, спрямоване на задоволення тих чи інших його потреб. На основі мотивів формується мотивація. Якщо мотив – це одинична характеристика, то мотивація має на увазі комплекс мотивів, які формують передумову до певного виду діяльності.

Мотиваційна сфера особистості формується поступово, вона тісно пов'язана з розвитком мозкових структур і якісними змінами в їх організації.

Реалізація мовленнєвої діяльності на різних етапах онтогенетичного розвитку передбачає різну мотивацію до її здійснення. Це нерозривно пов'язано із сферою потреб дитини. Та як змінюються потреби в процесі кількісних та якісних змін в організмі, так і змінюється мотивація до різних видів діяльності, зокрема мовленнєвої. Також урізноманітнюються і самі види діяльності, які відображаються в мовленні [4].

Науковці виокремлюють зовнішні та внутрішні стимули, що формують мотивацію до мовленнєвого спілкування.

Науково доведено, що різні впливи, які здійснюють предмети навколишнього середовища і соціум, викликають відповідні мовленнєві реакції людини. Це пояснює соціальну обумовленість поведінки людини.

Мета статті – проаналізувати особливості формування мотивації до мовленнєвого спілкування у дітей від народження до чотирьох років.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема мотивації до

спілкування і розвитку потреби у спілкуванні здавна цікавила провідних вчених у сфері логопедії та психології. Серед них є як вітчизняні вчені, так і науковці із близького та далекого зарубіжжя: Н. Ф. Добринін, А. Г. Ковальов, А. В. Петровський, М. Айнсворт, Е. Маккобі і Дж. Майстрі, К. Обухівський, М. Ю. Кистяковская, Х. Харлоу, С. Л. Рубінштейн, Ф. Т. Михайлов, А. В. Запорожець, А. Н. Леонтьєв, М. І. Лісіна, А. В. Веденов, Д. Т. Кемпбелл та інші. М. І. Лісіна у своїх працях виділяє чотири якісно відмінних і онтогенетично послідовних форми спілкування дошкільників з дорослим [7]. Американський психолог Маслоу потребу в афіліації – прагненні до спілкування, емоційних контактів, взаємодії з іншими людьми – вважає первинною соціальною потребою немовляти [1]. Вчений визначає наступну динаміку афіліативної потреби, яка триває впродовж немовлячого віку: потреба у безпеці як підґрунтя афіліативної потреби (перші 2 місяці життя); ознаки соціальної прихильності та вибіркова любов до оточуючих (3-11 місяці); прагнення до автономії, незалежності, потреба в повазі, похвалі (близько року).

Виклад основного матеріалу. У ході роботи з розвитку мовлення дітей на початкових етапах онтогенетичного розвитку важливо сформувати мотивацію до здійснення мовленнєвої діяльності. Якщо дитина не буде відчувати потреби в мовленнєвій активності, то розвивати мовлення за його кількісними і якісними показниками буде неможливо. Тому в роботі з дітьми раннього та молодшого дошкільного віку слід орієнтуватись не просто на утримання показників мовленнєвого розвитку у межах норм, а прагнути до формування мотивації щодо здійснення мовленнєвої діяльності та сприяти підвищенню мовленнєвої активності на основі сформованості мотиваційних показників. При цьому слід відзначити, що простої наявності мовленнєвого спілкування або його кількісних показників недостатньо. М. І. Лісіна у своїх працях виділяє чотири якісно відмінних і онтогенетично послідовних форми спілкування дошкільників з дорослим: ситуативно-особистісна,

ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна. Кожна форма спілкування тісно пов'язана з відповідним етапом онтогенетичного розвитку. Так ситуативно-особистісна притаманна немовлятам другого місяця життя, ситуативно-ділова – дітям у віці від шести місяців, позаситуативно-пізнавальна дошкільникам 3-4 років [6].

Поняття форми спілкування відкриває можливості для виявлення якісних відхилень, утворених в розвитку спілкування дітей з однолітками та дорослими в рамках дошкільного дитинства.

Формування мотивації до мовленнєвого спілкування відбувається починаючи з перших днів життя дитини. Тому, на даному етапі важливо повністю задовольнити потребу дитини у тактильних та емоційних контактах. До двох місяців життя дитина не виступає ініціатором спілкування, а рівень задоволення своїх потреб демонструє звуковими реакціями у вигляді плачу. Єдиною мотивацією такого виду спілкування з дорослим слугує рівень задоволення фізіологічних потреб немовляти.

Провідною діяльністю немовлячого віку є безпосереднє емоційне спілкування дитини з дорослим, особливістю якої є її спрямованість на іншу людину з метою встановлення та підтримання контакту. Поступово дитина засобами мимічних, голосових та рухових реакцій стає ініціатором мовленнєвого спілкування з дорослим. Для повноцінного психічного розвитку немовляти важливим є позитивний характер спілкування, тобто переважаання емоцій радості, задоволення [2].

На думку М. І. Лісіної, безпосереднє емоційне спілкування дитини з дорослим перетворюється в її специфічну активність, яка здійснюється заради самого контакту, а не для досягнення якихось інших цілей [7].

Теоретичним підтвердженням значення спілкування в житті немовляти є думка Л. С. Виготського щодо максимальної соціальності дитини, яка в задоволенні найелементарніших потреб залежить від дорослих.

Отже, ми можемо зробити висновок, що у немовлят перших двох місяців

життя мотивація до спілкування є несформованою, так як вона потребує усвідомлення і осмислення. Основним мотивом здійснення комунікативної діяльності є забезпечення потреби у враженнях. Дорослий є ініціатором спілкування, забезпечує накопичення вражень, формує уявлення про способи комунікації.

Починаючи з двох місяців життя з'являється така форма спілкування дитини з дорослим як ситуативно-особистісна. Вона дозволяє реалізувати наступні потреби:

- виживання і задоволення первинних потреб дитини;
- потреба в доброзичливій увазі дорослих.

Немовля в ході взаємодії з дорослим починає емоційно реагувати на його мовлення, а згодом і розуміти його слова. Якщо емоційне спілкування реалізується успішно, то це є першим етапом у формуванні позитивної мотивації до мовленнєвої діяльності. Дитина починає проявляти власну ініціативу у спілкуванні за допомогою міміки, звукових інтонацій, виразних рухів. Так ініційоване дорослим спілкування з малюком поступово перетворюється у двосторонній активний процес.

Ситуативно-особистісна форма спілкування зберігається протягом третього, четвертого і п'ятого місяців життя дитини.

У віці шести місяців у немовляти формується нова форма спілкування з дорослим – ситуативно-ділова, яка забезпечує спільну з дорослим предметну діяльність дитини і заключається у доброзичливій увазі дорослого та співпраці з ним.

Дорослий починає приваблювати дитину як партнер у грі, взірць для наслідування, помічник, організатор, учасник спільної предметної діяльності. На даному етапі важливо насичувати дитину сенсорними враженнями, що слугують позитивним мотивом до мовленнєвого спілкування [5].

Перші уявлення про себе (уявлення про частини свого тіла), освоєння ідентичності свого відображення і зовнішності викликає бурхливі емоційні реакції, які слугують мотивацією до

відображення їх у мовленні.

Таким чином, основним мотивом здійснення комунікативної діяльності дітей даної вікової категорії є переживання нових емоцій в ході ігор і практичної діяльності з дорослим. Отриманні враження спонукають дитину до активної комунікативної взаємодії.

У віці трьох років виникає нова форма у спілкуванні дитини і дорослого – позаситуативно-пізнавальна, яка є основною формою спілкування у віці трьох-чотирьох років [7], що забезпечує спільну з дорослим та самостійну діяльність дитини з ознайомлення із світом фізичних об'єктів. Дорослий приваблює дитину як ерудит, джерело пізнання про позаситуативні об'єкти, як партнер обговорення причин явищ у фізичному світі [3].

На цьому етапі онтогенетичного розвитку мотиваційна сфера досягає більш високого рівня розвитку. Основою позаситуативно-особистісної форми спілкування є пізнавальний мотив дитини, а ознаками – запитання про предмети та їх взаємозв'язки, своєрідне «теоретичне» співробітництво з дорослими, під час якого вона намагається зрозуміти будову світу, взаємозв'язки в природі, отримати необхідну інформацію. Встановлення контакту з дорослим неможливо без мовленнєвого спілкування, прагнення задовольнити пізнавальну потребу слугує одним з мотивів реалізації комунікативної діяльності. Для багатьох дошкільників позаситуативно-пізнавальне спілкування є вищим комунікативним досягненням на цьому етапі життя [3]. Діти, у яких домінує ця форма спілкування, виявляють неабиякий інтерес до змісту завдань, процесу встановлення зв'язків між предметами і явищами дійсності, що підсилює мотивацію до мовленнєвого спілкування. Чим цікавіші завдання, тим легше вони справляються з ними; натомість малопривабливі виконують гірше. Діти даної вікової групи дуже емоційні, у свої діях часто керуються емоціями. Різкі зауваження з приводу мовлення дитини викликають мовленнєвий негативізм і часто спричинюють прояви мутизму. Їм притаманна гостра потреба у повазі до себе, у похвалі. Часто навіть на

добррозичливі зауваження вони реагують сльозами, суперечками, відмовою від подальшої мовленнєвої співпраці з дорослим [3]. Позитивна оцінка, похвала додають бажання діяти, формують позитивну мотивацію до мовленнєвого спілкування.

Отже, провідною комунікативною потребою дітей, яким притаманна позаситуативно-пізнавальна форма спілкування, є їх прагнення отримати позитивну оцінку дорослих.

Позаситуативно-пізнавальне спілкування з дорослими допомагає дітям розширити світогляд, побачити природу і логіку розвитку багатьох явищ, вчить встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними. Підтримка, допомога дорослого є важливою умовою розвитку мислення дітей. З часом їх починають цікавити події у соціальній сфері, що змінює мотиваційний характер спілкування з дорослими.

Висновки. У структурі мовленнєвої діяльності важливим компонентом є мотив – те, що викликає певні дії людини, переважно усвідомлене внутрішнє спонукання особистості до певної поведінки, спрямованого на задоволення тих чи інших його потреб. На основі мотивів формується мотивація.

Виокремлюють три форми мовленнєвого спілкування дітей з дорослими у віці від народження до чотирьох років – ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна – які послідовно змінюють одна одну. Кожна форма тісно пов'язана з розвитком мотиваційної сфери. До чотирьох років мовленнєве спілкування набуває мотивованого характеру.

Мотивацію до комунікативної взаємодії становить сукупність мотивів різного спрямування: задоволення фізіологічних потреб, потреба в безпеці, потреба у враженнях, пізнавальна потреба тощо.

Для формування позитивної мотивації до мовленнєвого спілкування важливо накопичувати у дитини сенсорний досвід, задовольняти потреби, позитивно схвалювати та заохочувати прагнення до мовленнєвої взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Волков Б. С. Психологія спілкування в дитячому віці / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – СПб : Питер, 2008. – 272 с. – (3). – (дитячому психологу).
2. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
3. Ефімкіна Р. П. Дитяча психологія [Електронний ресурс] / Р. П. Ефімкіна. – 1995. – Режим доступу до ресурсу: <http://medbib.in.ua/detskaya-psihologiya783.html>.
4. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви / Є. П. Іллін. – Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2013. – 512 с. – (Сходи психології).
5. Кузнецова И. В. Потребность человека в эмоционально-доверительном общении / И. В. Кузнецова // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. — СПб., 1999.1. С.47-48.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.
7. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина М. : Педагогика. 1986.- 136 с.

УДК 376-056.264-053.2:615.85

К. В. Забашта

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ФФНМ ЗАСОБАМИ ШУМОТЕРАПІЇ

У статті розкрито визначення понять «фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення» та «шумотерапія». Проаналізовано особливості корекції мовлення у дітей із ФФНМ засобами шумотерапії.

В статтє раскрыто определение понятий «фонетико-фонематическое недоразвитие речи» и «шумотерапия». Проанализированы особенности коррекции речи у детей с ФФНР средствами шумотерапии.

The article deals with the definition of the concepts of «phonetic and phonemic underdevelopment of speech» and «noise therapy». The peculiarities of speech correction in children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech by means of noise therapy are analyzed.

Ключові слова: мовлення, корекція мовлення, діти із мовленнєвими порушеннями, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, шумотерапія.

Ключевые слова: речь, коррекция речи, дети с речевыми нарушениями, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, шумотерапия.

Key words: speech, speech correction, children with speech disorders, phonetic-phonemic underdevelopment of speech, noise therapy.

Постановка проблеми. На сьогодні порушення мовлення є досить поширеним явищем. У третини обстежених дітей можна виявити відхилення у мовленнєвому розвитку. Затримки в розвитку мовлення спричинюють затримку розумового розвитку дитини, обмежують її загальний потенціал, призводять до неуспішності у школі.

Одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ), яке полягає у порушенні фізичного, фізіологічного і психологічного механізмів фонемоутворення при збереженні нормального слуху та інтелекту.

За дослідженнями різних авторів Європи та СНД порушення звуковимови спостерігається у 17-42% дітей дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення цього показника. За даними професора М. Ханемана (Майнський університет) за останні п'ять років ці показники зросли більше, ніж на 20%, тому, ми вважаємо, що проблема шляхів корекції мовлення у дітей із ФФНМ засобами шумотерапії – одна із важливих проблем дослідження на сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі навчання та виховання дошкільників із ФФНМ присвячені численні науково-методичні дослідження, в яких розглядаються методи

діагностики та корекції фонетико-фонематичних порушень у дітей (Г. А. Каше, Ю. В. Рібцун, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна). Спеціальні програми для навчання дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку, у тому числі й дітей із ФФНМ, можна умовно розділити на дві групи: загальні, які спираються на психолого-педагогічну класифікацію мовленнєвих порушень, і такі, що фокусуються на конкретній проблемі та базуються на клініко-педагогічній класифікації.

Також питання порушення мовлення у дітей та їх корекції в психолого-педагогічному аспекті досліджували науковці Л. Виготський, М. Хватцев, Т. Філічева, Г. Волкова, Т. Власова, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Вплив шумотерапії на корекцію мовлення досліджували Н. Олександрова, В. Грінер, Ю. Флоренська, Е. Кілінська-Евертовська, Г. Волкова, Г. Шашкіна, Н. Самойленко та ін. У своїх роботах дослідники зазначають, що у процесі логопедичного впливу традиційні загальноприйняті психолого-педагогічні методи в багатьох випадках перестали приносити бажані результати і в процесі навчання, і в процесі спрямованої корекції. Шумотерапія, на нашу думку є доступною нетрадиційною формою корекції мовлення дітей із фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення.

Мета статті – на основі аналізу спеціальної наукової літератури визначити можливості корекції мовлення у дітей із ФФНМ засобами шумотерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовлення – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності в процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб інформативної, яка висловлюється [1, с. 33].

Мовлення необхідна основа людського мислення, процесу відображення дійсності в поняттях та судженнях. Думка не може виникнути та існувати поза мисленням. Людина мислить за допомогою слів, які вимовляються в голос або подумки. Мислення здійснюється у формі мовлення. Людина передбачає і планує свою мовленнєву діяльність, вико-

ристовуючи знаки мови [4, с. 115].

Мовлення формується в процесі загального психофізичного розвитку дитини. До умов формування нормального мовлення відносяться: здорова ЦНС, наявність здорового слуху та зору, достатній рівень активного мовленнєвого спілкування дорослих із дитиною. У випадках, коли у дитини збережений слух, не порушений інтелект, але є значні мовленнєві порушення, які не можуть не позначитися на формуванні всієї її психіки, говорять про особливу категорію аномальних дітей – дітей із мовленнєвими порушеннями.

Мовленнєві порушення в дітей розглядаються в різних аспектах [6]:

- в аспекті локалізації ураження і психофізичної організації мовленнєвої діяльності – на цій основі виділяється ступінь виразності низки мовленнєвих порушень. Цей підхід близький до нейропсихологічного напрямку у вивченні мовленнєвих порушень і застосовується найбільш широко в комплексних дослідженнях дітей;
- в аспекті етіопатогенезу – виділяються органічні та функціональні причини порушення й характерні симптомокомплекси мовленнєвих порушень [6, с. 24].

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення має кілька ступенів вираження, а саме: а) *легкий*, при якому спостерігаються недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні порушених у вимові звуків однієї фонетичної групи; б) *середній*, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть під час їх правильної вимови; в) *тяжкий*, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношенням між звуковими елементами (Г. А. Каше, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна та ін.) [1, с. 75].

ФФНМ може спостерігатися при найбільш складних формах дитячої мовленнєвої патології: алалії, афазії, дизартрії, ринолалії, або проявлятися як самостійне порушення [6, с. 27].

В етіології ФФНМ виділяються різні фактори біологічного та соціального характеру. До біологічних факторів відносять: інфекції або інтоксикації матері під час вагітності, несумісність крові матері та дитини за резус-фактором або груповій приналежності, патологія натального періоду, постнатальні захворювання ЦНС і травми мозку в перші роки життя дитини. Разом з тим ФФНМ може бути обумовлене несприятливими умовами виховання та навчання, пов'язане з психічною депривацією в сензитивні періоди розвитку мовлення. Найбільш важким і стійким варіантом вважається ФФНМ, обумовлене раннім органічним ураженням мозку (лобних, скроневих, тім'яно-потиличних ділянок домінантної півкулі) [6, с. 28].

Більшість дослідників і практиків, які працюють над даною проблемою вважають необхідним комплексне вивчення і корекцію ФФНМ найефективнішими прийомами та засобами. Одним із таких засобів є шумотерапія, що поєднує в собі корекційно-педагогічну та лікувально-оздоровчу роботу, яка направлена на нормалізацію всіх сторін мовлення, моторики, психічних процесів, виховання особистості, її оздоровлення організму в цілому [2, с. 122].

Шумотерапія – це потік вібрацій, шумів навколишньої гама. Шум обволаїє зсередини, занурює в легкий транс і повільно забирає назад. Повернення самого атмосферного подання від чотирьох різних виконавців [4, с. 77].

Шумотерапія являється досить поширеним корекційним засобом постановки голосу серед вокалістів, проте у роботі логопедів, які працюють із дітьми різного віку, використовується дуже рідко. Зважаючи на досить високу ефективність подібних процедур, варто її адаптувати до можливостей дітей та використовувати з дошкільниками, котрі мають фонетико-фонематичні порушення мовлення [4, с. 79].

Варто зазначити, що шум не тільки «вимикає» слуховий аналізатор, але і надає на нього сильну подразнюючу дію. Через слух шум діє на інші центри нервової системи, що призводить до відомої мимовільної зміни голосової функції.

Звичайний шум, котрий заважає нам чути, шкідливий чинник, з яким ми постійно боремося, виступає тут як свого роду лікувальний засіб. Лікування шумом знайшло широке поширення в фоні атрії. Не рідко виліковуються шумотерапією такі найнеприємніші порушення мовлення, як заїкання, втрата голосу (афонія) і різного роду недоліки вимови [6, с. 27].

Аналіз теоретичної літератури щодо дослідження стану мовлення дошкільників з ФФНМ свідчать про необхідність введення в систему подолання ФФНМ занять із шумотерапії [7, с. 99].

Складаючи заняття з шумотерапії, слід враховувати такі дидактичні принципи: науковість, наочність, доступність, поетапне підвищення вимог, стимулювання активності і свідомості дітей, індивідуальний підхід до кожної дитини. Крім того, під час побудови занять необхідно опиратися на спеціальні принципи: зв'язок логопедичної ритміки і фізичних можливостей дітей, її оздоровча спрямованість; зв'язок з основними компонентами музичної діяльності з урахуванням механізмів та структури мовленнєвого порушення; розвиток особистості дитини [8, с. 546].

Заняття з шумотерапії проводяться один раз на тиждень. Шумотерапія має бути тісно пов'язана з іншими засобами комплексного корекційного впливу. Тривалість заняття із використанням зазначеного засобу становить 30-40 хвилин залежно від віку дітей і етапу логопедичної корекції.

Відмітимо, що заняття для дітей із діагнозом ФФНМ будуються особливо емоційно, зі швидкою зміною діяльності, щоб діти не втомлювалися, тому позитивний настрій необхідно створити ще на початку логоритмічного заняття [8, с. 547].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, шумотерапія – це інноваційний та малодосліджений метод, в роботі логопеда. На сьогодні він потребує детальнішого вивчення у контексті подолання мовленнєвих порушень, у тому числі фонетико-фонематичних порушень мовлення. Можна припустити, що шумотерапія є ефективним засобом, який сприяє

подоланню мовленнєвих порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабушкина Р. Л. *Логопедическая ритмика: методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи* / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова. – СПб. : КАРО, 2005. – 120 с.
2. Бозуш А. М. *Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика навчання дітей рідної мови: Підручник* / А. М. Бозуш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
3. Поніманська Т. І. *Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів* / Т. І. Поніманська. – К. : «Академвидав», 2004. – 456 с.
4. Филочева Т. Б. *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие* / Т. Б. Филочева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 375 с.
5. Хватцев М. Е. *Логопедия* / М. Е. Хватцев. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
6. Хілько Г. О. *Шумотерапія для дітей-логопатів* / Г. О. Хілько, І. М. Зятіна // *Логопед.* – 2013. - №8. – С. 24-28.
7. Шашкина Г. Р. *Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений* / Г. Р. Шашкина. – М. : Академия, 2005. – 192 с.
8. Шеремет М. К. *Логопедія: підручник* / М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.

УДК 376-056.264:81-028.31

С. В. Зарва

учитель-логопед,
Сумський ДНЗ № 10 «Малючок»

Т. А. Бушанова

завідувач,
Сумський ДНЗ № 10 «Малючок»

ВИКОРИСТАННЯ СЛІВ-ПАРОНІМІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено особливості використання слів-паронімів у процесі розвитку фонематичного сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення під час логопедичної роботи.

В статті розкриваються особливості використання слів-паронімів в процесі розвитку фонематичного восприяття

детей дошкольного возраста с нарушениями речи во время логопедической работы.

The article reveals the peculiarities of using word-paronyms in the development of phonemic perception of preschool-age children with speech disorders during speech therapy work.

Ключові слова: пароніми, паронімічні пари, фонематичне сприймання, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.

Ключевые слова: паронимы, паронимические пары, фонематическое восприятие, фонетико-фонематическое недоразвитие.

Key words: paronyms, paronymic pairs, phonemic perception, phonetic-phonemic underdevelopment.

Постановка проблеми. Мовлення – одна із найскладніших вищих психічних функцій людини, розвиток якої є одним з основних завдань корекційно-розвивальної роботи. Порушення фонематичного сприймання у дітей призводить до невміння диференціювати близькі за звучанням чи схожі за артикуляцією звуки рідної мови, що породжує значні відставання у поповненні словника, формуванні граматичної будови та зв'язного мовлення. Саме тому значну увагу педагоги мають спаровувати на розвиток фонематичного сприймання. Існує необхідність пошуку більш нових, найбільш ефективних та науково обґрунтованих шляхів щодо розвитку фонематичного слуху у дітей. Послідовне та систематичне використання в захопливій ігровій формі слів-паронімів як цікавого та змістовного мовленнєвого матеріалу сприяє корекції розвитку фонематичного слуху, а головне подоланню фонетико-фонематичних порушень.

Мета статті – розкриття ефективності використання слів-паронімів в логопедичній роботі та їх значення в розвитку фонематичного слуху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема недорозвинення фонематичного слуху у дітей розглядалась у працях багатьох науковців. Як зазначає М. К. Шеремет, без спеціальної корекційної роботи дитина не навчиться

розрізняти і впізнавати фонемі на слух, аналізувати звукоскладову будову слова, що призводить до появи стійких помилок в оволодінні писемним мовленням [8]. І. В. Кравцова, Л. Л. Стахова рекомендують формувати фонетико-фонематичну систему мовлення через розвиток просодичного боку мовлення, артикуляційної моторики, фонематичних уявлень, слухового сприймання, формування правильної звуковимови, складової структури слова та здійснення творчого підходу з боку педагогів [1]. Достатньо розвинуті фонематичні процеси (слухова увага, фонематичне сприймання, аналіз і синтез, фонематичні уявлення) сприяють розвитку всіх аспектів мовлення. М. Генінг, Н. Герман, Р. Левіна, Д. Ельконін, М. Швачкіна вважали, що вирішальну роль у процесі засвоєння дошкільниками фонетичної компетентності відіграє фонематичний слух. На думку Д. Ельконіна та Л. Жукової, сутність фонематичного сприймання полягає у розумінні спеціальних дій із виділенням звуків мови та встановлення звукової структури слова як одиниці [7]. Це здатність сприймати на слух і точно диференціювати на слух всі звуки мови, особливо подібні за звучанням (М. Генінг, Н. Герман). Р. Є. Левіна наголошувала на провідній ролі фонематичного сприймання у формуванні мовлення. Ю. В. Рібцун, О. Г. Рібцун рекомендують широко використовувати слова-пароніми в розвитку фонематичних процесів і функцій, які впливають на всі аспекти мовлення дитини [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Без повноцінного сприймання фонем, без чіткого їх розрізнення неможлива правильна вимова, що у майбутньому спричиняє гальмування розвитку всіх систем мовлення. Розвиток фонематичного слуху відбувається ефективніше за умови використання слів-паронімів [2]. Пароніми – це слова, близькі за своїм звучанням, але різні за значенням. При спілкуванні з дошкільниками термін «пароніми» не вживають, а лише пропонують їм слова, схожі на слух, але різні за значенням, звертаючи особливу увагу на відмінність у звучанні та вимові таких слів.

Пароніми розрізняють за складом і лексичним значенням [2].

За звуковим складом пароніми бувають як одно-, так і різнокореневі. Так, наприклад, однокореневі пароніми відрізняються лише суфіксами чи префіксами: консервний – пов'язаний із консервами, призначений для консервів; який виробляє консерви – консервний завод (ніж); консервований – спеціально оброблений для запобігання псуванню; те, що зберігається (знаходиться) в консервних банках – консервовані овочі (фрукти); сніговий – покритий снігом, утворений зі снігу, який несе сніг – снігові замети; сніжний – багатий на сніг – сніжна зима; враховувати – брати до уваги, зважати на щось – враховувати помилку; підраховувати – визначати наявність, кількість чогось – підраховувати прибуток. Різнокореневі пароніми відрізняються одним або кількома звуками: коледж – вищий навчальний заклад – медичний коледж; котедж – невеличкий замський житловий будинок – дерев'яний котедж; антарктичний – той, що стосується Антарктики – антарктична експедиція; арктичний – той, що стосується Арктики – арктичний холод.

За лексичним значенням розрізняють синонімічні (слимак – слизняк, пригаїтися – причаїтися), антонімічні (експорт – імпорт, густо – пусто), семантично близькі (крикливий – кричущий, ніготь – кіготь) та семантично різні пароніми (ефект – афект, орден – ордер).

Фонематичний слух – здатність розрізняти звуки мовлення, впізнавати їх – відіграє провідну роль на ранніх етапах розвитку мовлення дитини. Саме фонематичний слух створює основу для повноцінного фонематичного сприймання. Структура процесу фонематичного сприймання є багаторівневою та містить сенсорний, перцептивний і смисловий рівні. На сенсорному рівні відбувається диференціація звуків мовлення за акустичними ознаками, на перцептивному – виділення константних корисних ознак фонем (усвідомлення положення органів артикуляційного апарату під час вимови певного звука в різних фонетичних позиціях) та їх узагальнення, а на смислового здійснюється розуміння значення цілих слів, так вважають

Є. Ф. Соботович, І. Е. Соботович.

Малюк в 11 місяців вже здатний сприймати і розрізняти звуковий склад слова. В 1 рік 8 місяців починає диференціювати звуки за смислорозрізнавальними ознаками, завдяки чому у нього закріплюється зв'язок між звучанням слова та його значенням (Є. Ф. Соботович). Саме з цього віку малюк із задоволенням виконує більш складні завдання з добре знайомими словами: «Покажи, де миска. А де мишка?»



До двох років дитина добре розрізняє на слух усі звуки мовлення, що свідчить про достатній рівень розвитку у неї фонематичного слуху, а отже, і слухового сприймання.

У віці 2,5 років дитина вже добре диференціює слова-пароніми, що різняться акустично та артикуляційно далекими звуками (наприклад, б-г: білка-гілка), артикуляційно далекими, але акустично близькими звуками (наприклад, с-ш: миска-мишка).

У 3 роки дитина розрізняє пароніми, що містять артикуляційно близькі, але акустично далекі звуки (наприклад, р-л: Марина – малина), артикуляційно та акустично близькі звуки (наприклад, и-і: дим – дім).

У віці 4-5 років дитина, яка нормально розвивається, диференціює всі звуки мовлення як на слух, так і у вимові.

Паралельно з розвитком фонематичного слуху в дитини формується фонетичний слух, тобто вміння сприймати та аналізувати складову структуру мовлення. Фонематичний і фонетичний слух разом складають мовленнєвий слух, який оцінює правильність почуття мовлення та контролює власний.

Після чотирьох років у дитини з'являються первинні навички звукового аналізу, що є важливою передумовою опанування у подальшому навичок писемного мовлення.

З п'яти років і упродовж навчання в початкових класах формуються та закріплюються вміння розрізняти голосні і приголосні, тверді та м'які, дзвінкі та глухі звуки; здійснювати

частковий і повний звуковий аналіз слів, пояснювати значення слів-паронімів.

Недорозвинення фонематичного та фонетичного слуху може стати причиною порушень як усного (фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення), так і писемного мовлення (дислексії, дисграфії). Саме тому пропедевтична загальноосвітня і логопедична робота у цьому напрямі потребують значної уваги з боку педагогів.

На підготовчому етапі дітям дошкільного віку пропонують розвивальні ігри та вправи, що стануть гарною підготовчою базою для відпрацювання паронімічних пар, засвоєння їх значення та розрізнення на слух. За одне заняття доцільно проводити з дітьми не більше двох ігор чи вправ. Після безпомилкового засвоєння підготовчих ігрових завдань можна переходити до наступного етапу.

Другий етап включає засвоєння дітьми паронімічних пар слів із тлумаченням значення кожного слова, які проілюстровано у віршах та малюнках. Віршовані мініатюри насичені словами-паронімами, вони легкі для розуміння та швидко запам'ятовуються дітьми. А це сприяє не лише удосконаленню фонематичного слуху, а й виробленню почуття ритму, розвиткові вербальної пам'яті та мислення. Доступне тлумачення значення кожного зі слів паронімічної пари дозволить збагатити словниковий запас дітей, розширить коло уявлень про навколишній світ, розвине їх описове зв'язне мовлення.

Читаючи вірш чотирирічним дітям, педагог робить акцент голосом на словах, які схожі за звучанням. Після прочитання необхідно поставити малюкові запитання за змістом твору, повторіти паронімічну пару слів, наголосити на їх звуковій схожості і дати можливість дитині відшукати зображення відповідних предметів на малюнках або навколо себе.

Дитині, якій вже виповнилося п'ять років, можна прочитати віршик, запитати, чи помітила вона в тексті схожі за звучанням слова. Нехай дитина назве паронімічну пару і самостійно, по можливості, пояснить значення кожного зі слів. Не можна переобтяжувати дитину віршованим матеріалом. На одному занятті бажано використовувати не

більше двох паронімічних пар. Потрібно ретельно підбирати той матеріал, який є доступним і зрозумілим саме для цієї дитини.

Розвиток фонематичного сприймання здійснюється на таких рівнях:

- сенсорному – шляхом удосконалення стану імітаційного мовлення;
- перцептивному – шляхом відпрацювання диференціації слів-паронімів.

При формуванні фонематичного сприймання на перцептивному рівні доцільно використовувати пари слів, які містять такі звуки: а) акустично та артикуляційно далекі звуки: синичка – суничка, мак – рак, білка – гілка; б) артикуляційно далекі, але акустично близькі звуки: миска – мишка, сапка – шапка, качка – тачка; в) артикуляційно близькі, але акустично далекі звуки: лак – рак, Марина – малина, Карина – калина; г) артикуляційно та акустично близькі звуки: кит – кіт, дим – дім, коза – коса.

Дитині можна пропонувати приклади слів-паронімів для різних пар звуків. До всіх пар слів обов'язково подавати пояснення їх значень, а також ілюстрації у вигляді віршованих мініатюр, насичених словами-паронімами, та карток із зображеннями, що відповідають цим словам або асоціюються з ними.

Працюючи з молодшими дітьми, слід пояснювати або уточнювати значення більшості слів, виділяти голосом слова-пароніми у вірші та підкреслювати звуки, якими вони відрізняються. Старших дошкільнят можна спонукати знаходити на слух пароніми без інтонаційних підказок з боку дорослого, а також до самостійного пояснення значення слів паронімічної пари.

Картки із зображенням предметів, назви яких є словами-паронімами, допомагають формувати навички фонематичного сприймання – диференціації та вимови схожих звуків. Спершу дорослий називає кожне зображення, потім пропонує дитині впізнавати слово на слух та показати відповідну картку. Далі дорослий показує дитині картку, а дитина називає відповідне слово. На початку роботи слід пропонувати дітям називати картинку окремо, потім – у парі.

У пропонованих віршованих мініатюрах слова-пароніми мають бути

підкреслені, а букви, що позначають звуки, якими вони відрізняються, виділені. Для тих пар звуків, які викликають найбільші труднощі, для кращого відпрацювання пропонують не один, а кілька прикладів. Наприклад, під час роботи над звуками [а, у] добираються слова *лялька* та *люлька*.



Дітям пояснюють значення слів (лялька – це іграшка, яка зображує людину; люлька – це невеличке ліжечко для сну і коливання дитини; колиска), показують відповідні картинки. Потім пропонують послухати віршик і знайти у ньому схожі слова. Є у мене лялька, а у ляльки – люлька.

Покладу я ляльку спати, буду люльку колихати.

Люлька буде хить та хить. Тихо! Лялька спить.

(Ю. Рібцун)

У дошкільному віці можна відпрацьовувати голосні звуки в словах: а-и (граб-гриб), а-у (маляр-муляр), а-о (самсом, галка- голка, Мила-мило), о-у (коточок-куточок), е-у (зебри-зубри), е-и (клен-клин), и-о (бичок-бочок, пиріг-поріг), и-у (синички-сунички), а також диференціювати приголосні звуки.

З метою розвитку фонематичного сприймання у дітей дошкільного віку словничок паронімів слід пропонувати дітям, які досягли чотирирічного віку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Правильний розвиток фонематичного слуху і фонематичного сприймання покладено в основу безпомилкового засвоєння письма і читання в процесі шкільного навчання, а також вдосконалення загального мовленнєвого розвитку дітей із вадами мовлення. З метою розвитку фонематичного сприймання у дітей дошкільного віку дітям слід пропонувати розвивальні ігри та вправи зі словами-паронімами, обов'язково тлумачити значення кожного зі слів, а також підбирати цікавий мовленнєвий матеріал і тоді вивчення рідної мови стане цікавим, а головне, з

розвинутим фонематичним сприйманням дитина буде готова до успішного навчання у школі. Організуючи логопедичну роботу, доцільно здійснювати суто індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її вікових і психічних особливостей. Необхідно забезпечити позитивну мотивацію виконання завдань, щоб підвищити ефективність корекційної дії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравцова І. В. Програма корекційно-розвивальної роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / І. В. Кравцова, Л. Л. Стахова. – Суми, 2010.
2. Рібцун Ю. В. Словничок для діточок: Пароніми: методичний посібник для роботи з дітьми 4-6 років / Ю. В. Рібцун, О. Г. Рібцун. Київ «Світлич» 2012.– С. 3-8; 21-22.
3. Соботович Е. Ф. Об отставании фонематического развития у детей с неправильным произношением / Е. Ф. Соботович // XXIII Герценовские чтения. Дефектология. – Ленинград, 1970. – с. 101-104.
4. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник: зб. Наук. Праць. – К. : Актуальна освіта, 2010. – Вип. 1. – С. 72-82.
5. Рібцун Ю. В. Мовленнєві намистинки для маленької дитинки: навч.-метод. посіб./Ю. В. Рібцун. – К. : Літера, 2010.-160 с.
6. Соботович Е. Ф. О механизмах формирования фонематического восприятия у детей в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович, И. Э. Соботович // Интеграция аномальной дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К., 1994. – С. 267-271.
7. Шукишина Л. М. Допомога дітям з мовленнєвими проблемами / Л. М. Шукишина. – Київ : Шк світ, 2012. – с. 86-92.
8. Шеремет М. К. Логопедія / М. К. Шеремет. – Київ, 2012. – с. 73-78.

УДК 376.36-053.4:81234

М. І. Кляп

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний
університет»

**ОСНОВНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЇ
ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ
СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ
МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ
В УМОВАХ ДНЗ**

Стаття торкається окремих особливостей організації корекційної логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку як важливого етапу попередження шкільної неуспішності.

На підставі проаналізованих корекційних програм для дітей з вадами мовлення запропоновано реалізовувати програму, що включає розвиток лексичної та граматичної складових мовлення. Використовуючи доступні лексичні теми на логопедичних заняттях передбачається розширення словникового запасу, формування граматичної сторони мовлення, удосконалення навичок зв'язного мовлення в різних ситуаціях. У результаті занять також розвиватиметься увага, уява, мислення та творчі здібності дитини.

Стаття касається некоторых особенностей организации коррекционной логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста как важного этапа предупреждения школьной неуспешности.

На основании проанализированных коррекционных программ для детей с нарушениями речи предлагается реализовать программу, которая включает коррекцию лексической и грамматической составляющих речи. Используя доступные лексические темы на логопедических занятиях проводится расширение словарного запаса, формирование грамматической составляющей речи, усовершенствование навыков связной речи в разных ситуациях. На занятиях также развивается внимание, фантазия, мышление, творческие способности ребенка.

The article concerns basic features in the organization of corrective speech therapy work with children of the senior preschool age as a major stage of prevention of underachievement in school

On the basis of analyzed domestic and foreign correction programs for children with speech impairments, it is proposed to implement a program that includes the development of lexical and grammatical components of speech. Using the available lexical themes in speech therapy lessons, it is envisaged to expand the vocabulary, to form the grammatical side of speech, to improve the skills of coherent speech in various situations. As a result of the studies, the attention, imagination, thinking and creative abilities of the child will also be developed.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, лексико-граматичні складові мовлення, корекційні програми, подолання вад мовлення, діти старшого дошкільного віку.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексическая и грамматическая составляющие речи, коррекционные программы, преодоление нарушения речи, дети старшего дошкольного возраста.

Key words: general underdevelopment of speech, lexical and grammatical components of speech, correctional programs, overcoming of language defects, children of the senior preschool age.

Постановка проблеми. Основним завданням дошкільного навчального закладу є підготовка дитини до навчання в школі. Якщо у дитини-дошкільника є певні порушення мовлення, то необхідно вживати невідкладних заходів щодо логопедичної корекції мовленнєвих вад, оскільки недоліки усного мовлення під час навчання у школі можуть ускладнювати процеси читання і письма. Завдання логопедичної допомоги дітям дошкільного віку найефективніше розв'язувати в умовах логопедичних груп при масових дитячих садках як це передбачено Концепцією спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні [2, с. 328]. Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом – це порушення усіх компонентів мовленнєвої системи

(звукової та смислової). Ці недоліки проявляються під час засвоєння і використання дітьми лексики та граматики рідної мови. Дослідник Р. Левіна умовно вирізняє три рівні ЗНМ, з яких перші два характеризуються більш глибокими порушеннями, а на третьому в дітей залишаються окремі недоліки у звуковимові, формуванні словникового запасу та граматичної будови [5, с. 251-256]. У сучасній логопедії Т. Філічева описала IV рівень ЗНМ для дітей 7-го року життя, які мають нерізко виявлені недоліки мовлення. Практика роботи показує, що кількість дітей дошкільного віку із порушеннями усного мовлення зростає, а це зумовлює труднощі в своєчасній мовленнєвій підготовці дітей до школи, в т.ч. в умовах ДНЗ, формуванні мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому. Тому велика увага має звертатися на навчання і виховання, логопедичну роботу з дітьми із порушеннями мовлення старшого дошкільного віку, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення, в умовах логопедичної групи ДНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій. Різним аспектам корекційного навчання дітей із ЗНМ присвячено ряд фундаментальних і різнобічних досліджень М. Шеремет, Л. Волкової, К. Крутій, Т. Філічевої, Г. Чіркїної, Є. Собонович, Л. Трофименко та ін. Ця робота передбачає як формування загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності, так і вимови, лексики, граматики та зв'язного мовлення [5, с. 284-285]. Для дітей, що мають ЗНМ III рівня, особливе значення має формування лексико-граматичної сторони мовлення як основи повноцінного спілкування. Незважаючи на існуючі різноманітні методики здійснення зазначеної корекційної роботи питання підвищення ефективності розвитку словникового запасу, володіння граматиною та зв'язним мовленням дошкільнятами із ЗНМ III рівня залишаються актуальними.

Мета статті – проаналізувати деякі аспекти корекції лексико-граматичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку, що мають ЗНМ III рівня.

Виклад основного матеріалу. Основними завданнями корекційно-розви-

вального навчання дітей із ЗНМ III рівня є робота щодо розвитку: розуміння мовлення і лексико-граматичних засобів мовлення; вимовної сторони мовлення; самостійного розгорненого фразового мовлення.

Ефективність корекційно-логопедичної роботи визначається чіткою організацією дітей у період їхнього перебування у ДНЗ, правильним розподілом навантаження протягом дня, координацією й наступністю в роботі логопеда й вихователя. В процесі організації логопедичної роботи необхідно спиратися на висвітлені у педагогічній літературі та програмах навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення, загальнодидактичні принципи (науковості, систематичності та послідовності, доступності поданого матеріалу, наочності, принцип виховуючого характеру навчання, активності та індивідуального підходу до кожної дитини) та спеціальні принципи (розвитку, системного підходу, зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку, комплексності та діяльнісного підходу) [4].

Важливим фактором є робота логопеда з батьками, таким чином батьки будуть знати і вміти, як виконувати домашні завдання логопеда зі своєю дитиною, що покращить ефективність корекційної роботи. Режим дня й сітка занять логопеда й вихователя повинна будуватися з врахуванням вікових, мовленнєвих й індивідуальних особливостей дітей, а також розв'язуваних у процесі навчання й виховання корекційних завдань. Спільна робота вихователя, логопеда, психолога та батьків буде основою цілісного психолого-педагогічного супроводу корекційного навчання дитини з вадами мовлення у ДНЗ.

На першому році навчання п'ятирічні діти із ЗНМ не можуть повноцінно опанувати матеріалом на фронтальних заняттях із всією групою. Тому доцільно для проведення фронтальних логопедичних, а також частково і виховних занять ділити групу на дві підгрупи з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку. Передбачаються наступні види занять із формування: зв'язного мовлення; словникового запасу, граматичної будови; вимови. Кількість занять, що реалізо-

вують корекційно-розвиваючі завдання, міняється залежно від періоду навчання.

У першому періоді навчання фронтальні заняття (з підгрупою) по формуванню лексико-граматичної сторони мовлення й розвитку зв'язного мовлення пропонується проводити 2 рази на тиждень. У другому періоді навчання мовленнєві можливості дітей зростають: фронтальні заняття щодо формування лексико-граматичної сторони мовлення й розвитку зв'язної мови проводяться 3 рази на тиждень. Логопедичні заняття залежно від конкретних завдань і етапів корекції мовлення поділяються на: заняття щодо формування лексико-граматичної сторони мовлення, фонетико-фонематичної сторони мовлення та розвитку зв'язного мовлення.

Заняття щодо формування лексико-граматичної сторони мовлення поділяються на заняття з формування словникового запасу та заняття з формування граматичного ладу. Основними завданнями цих занять є розвиток розуміння мовлення; уточнення й розширення словникового запасу; формування узагальнюючих понять; формування практичних навичок словотворення й словозміни; уміння вживати прості розповсюджені речення та деякі види складних синтаксичних структур. Це означає, що перед логопедом висувуються завдання і вимоги щодо організації логопедичної роботи. Такі обставини зумовлюють необхідність розроблення змісту визначених раніше напрямів логопедичної роботи з метою забезпечення формування лексико-граматичної сторони мовлення. У зв'язку з цим, нами були запропоновані основні засади проведення циклу занять з корекції лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня в умовах ДНЗ. Оскільки, специфіка логопедичної роботи полягає в усуненні порушень всіх компонентів мовлення, то корекція мовлення – це тривалий процес, що передбачає певні окремі самостійні напрями і етапи роботи. Нами був розроблений детально зміст за лексичним і граматичним напрямами на основі Програми розвитку, навчання та виховання «Дитина в дошкільні роки»

К. Крутій [3], а саме: перспективне та щоденне планування логопедичної роботи за лексичними темами; конкретний зміст за лексичним напрямом; конкретний зміст за граматичним напрямом.

Як засоби підвищення рівня розвитку лексичної та граматичної складових мовлення у зміст були включені дидактичні ігри, ігрові вправи та завдання доступні й динамічні за структурою та образні й емоційні за змістом. Відповідно до розробленої програми дітям із ЗНМ III рівня пропонувалося оволодіти такими лексичними темами: Мій дитячий садочок. Іграшки. Кольори. Пори року. Моя сім'я та родина. Свята нашої родини. Дерева. Кущі. Квіти. Фрукти. Овочі. Дикі тварини. Свійські тварини. Одяг. Взуття. Посуд.

На кожен тиждень згідно з лексичною тематикою було розроблено зміст лексичної та граматичної складових для логопедичних занять щодо формуванню лексикограматичної сторони мовлення. При розробці зазначених складових використовувалися методичні рекомендації С. М. Дарди [1]. Лексична складова передбачає засвоєння відповідних до теми іменників, дієслів та прикметників, граматична – вправлятися в утворенні слів з відповідними префіксами, суфіксами, утворювати нові слова з різних частин мови, застосовувати прийменники при складанні речення, змінювати слова за родом, часом, числом, узгоджувати різні частини мови при формуванні фрази тощо.

Упродовж чотирьох місяців пропонується згідно розкладу занять проводити логопедичні заняття два рази на тиждень в старшій дошкільній групі. Тоді відповідно до запропонованого нами перспективного плану й визначеними напрямами й змістом можуть бути проведені 32 заняття в групі. Основною метою занять має бути розширення словникового запасу, формування граматичної сторони мовлення й навичок зв'язного мовлення у всіх ситуаціях спілкування протягом шістнадцяти тижнів з широким використанням ігор і вправ, використання творчих завдань не тільки на заняттях, але і в ситуаціях буденного життя. У ході занять передбачається розвивати уяву, мовленнєву

увагу, мислення, зв'язне мовлення, творчі здібності, адже розвиток цих умінь допомагає у розвитку лексико-граматичної сторони мовлення. Заняття мають будуватися на основі чітко визначено теми, мети з конкретним дозуванням лексики, яку діти повинні засвоїти в активному мовленні згідно лексичної теми, відбирається граматичний матеріал з урахуванням етапу корекційного навчання зростаючої складності, включаються різноманітні ігрові й дидактичні вправи для розвитку розумової діяльності, складних форм сприйняття й уяви. Поповнення, уточнення й активізація словника на заняттях з розвитку мовлення й ознайомлення з навколишнім доцільно здійснювати відповідно до лексичних тем, у рамках яких проводяться різні ігри й вправи по формуванню граматичної сторони мовлення. На заняттях обов'язково проводиться фізкультхвилинка, під час якої діти відпочиватимуть та розвиватимуть загальну та дрібну моторику. Під час заключної частини кожній дитині окремо даватиметься домашнє завдання в залежності від успішності виконання вправ на занятті.

Оскільки логопедична робота носить цілісний характер, то для дітей із ЗНМ є важливим не тільки оволодіння мовленнєвими навичками, а і методами і прийомами самостійного використання їх на практиці. У запропонованій системі логопедичного впливу широко використовуються добре відомі у логопедії методи та прийоми розвитку мовлення у дошкільників (М. Шеремет, А. Богуш, Т. Філічева, Г. Чиркіна, В. Селіверстов, Н. Серебрякова, О. Мاستюкова та ін). Рекомендовані нами лексичний і граматичний напрями та зміст на основі Програми розвитку, навчання та виховання «Дитина в дошкільні роки» К. Крутій [3] із корекції лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня можуть підвищити ефективність корекційно-розвивального впливу на дітей зазначеної групи.

Висновки. Отже, нами було запропоновано на основі загальноосвітніх програм навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку та реко-

мендовано до впровадження у систему логопедичного впливу протягом чотирьох місяців визначені напрями і зміст корекції лексичної та граматичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня в логопедичній групі в умовах ДНЗ. Визначені провідні напрями подолання ЗНМ III рівня у дітей старшого дошкільного віку, а саме: формування лексичної складової та граматичної складової сторін мовлення. Формування лексичної складової мовлення включає: формування різних рівнів лексичних узагальнень; розвиток володіння усіма частинами мови; розвиток лексичної системності. Формування граматичної складової мовлення включає: засвоєння дитиною розгалуженої системи граматичних уточнень, що виражають числові, родові, часові, відмінкові відношення; розвиток морфологічної системи словотвору та формування різних типів синтаксичних конструкцій: на рівні словосполучення та узгодження, керування на рівні речення. Подальші дослідження доцільно проводити у напрямку вивчення можливості інтенсифікації корекційної роботи із врахуванням порушених у дітей психологічних механізмів, які забезпечують розвиток мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дарда С. М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ: у 2 частинах. Частина 2 / С. М. Дарда. – Вид. 2-ге, без змін. – Тернопіль: Мандрівець, 2017. – 200 с.
2. Концепція спеціальної освіти осіб із психічними та фізичними вадами в Україні // Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст]: навч. посібник/ І. М. Омельченко, В. В. Тарасун, Л. О. Федорович. – Кременчук: Християнська Зоря, 2011. – 416 с. – С.310 - 334.
3. Крутій К. Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПМ» ЛТД, 2005. – 192с.
4. Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі) // Дитячий садок. – 2005. - №35. – Вкладка.
5. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 672 с.

УДК 376-056.313-053.6:81'233

Д. В. Коломієць

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розглядається стан розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів з розумовою відсталістю.

В статті розглядається стан розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів з розумовою відсталістю.

The article deals with the state of development of the lexical side of speech of younger schoolchildren with mental retardation.

Ключові слова: розумова відсталість, порушення мовлення, лексична сторона мовлення.

Ключевые слова: умственная отсталость, нарушение речи, лексическая сторона речи.

Keywords: mental retardation, speech impairment, lexical side of speech.

Постановка проблеми. Аналіз спеціальної педагогічної, дефектологічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю, які мають порушення мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні програмою навчання і виховання учнів в умовах допоміжної школи. На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки проблема мовленнєвої діяльності у дітей із розумовою відсталістю набула пріоритетного значення, адже такі діти потребують індивідуальних, диференційованих методів навчання. Також слід наголосити на тому, що з кожним роком кількість дітей з розумовою відсталістю в поєднанні з мовленнєвими порушеннями значно збільшується. За даними статистики відбувається збіль-

шення кількості дітей з вадами мовленнєвого розвитку, що можуть призвести до виникнення труднощів під час засвоєння навчального матеріалу та порушень особистісної сфери дитини в цілому. Саме тому проблема розвитку мовленнєвої діяльності у молодших школярів з розумовою відсталістю в умовах допоміжної школи має сьогодні пріоритетне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів з розумовою відсталістю висвітлено в працях Г. І. Данілкиної, Н. В. Тарасенко, Г. М. Дульнева, Н. А. Гвоздева, М. П. Феофанова.

У дослідженнях Г. І. Данілкиної, В. А. Постовської, Т. К. Ульянової, О. В. Усвайської, Н. В. Тарасенко, Н. О'Коннор, С. Кьорк висвітлено причини обмеженості (бідності) словникового запасу дітей з розумовою відсталістю.

Але, незважаючи на численні дослідження науковців, проблема розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів з розумовою відсталістю й сьогодні залишається актуальною.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів з розумовою відсталістю на основі аналізу наукових літературних джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз останніх досліджень, присвячених розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів з розумовою відсталістю доводить, що на сьогодні це питання є актуальним. Відомо, що словниковий запас розумово відсталих дітей значно обмежений. На це вказують дослідники, як вітчизняні так і зарубіжні: Г. І. Данілкина, В. А. Постовська, Т. К. Ульянова, О. В. Усвайська, Н. В. Тарасенко, Н. О'Коннор, С. Кьорк та інші.

Як зазначають дослідники, обмеженість словникового запасу дітей з розумовою відсталістю обумовлена багатьма причинами, основною з яких є низький рівень їх розумового розвитку. Ряд науковців вважають, що сповільнене оволодіння словниковим багатством рідної мови в значній мірі є наслідком притаманній розумово відсталім учням

обмеженості соціальних і вербальних контактів, а також недостатньою сформованістю пізнавальних інтересів. Певну роль відіграє і дефектність вербальної пам'яті розумово відсталих дітей, на яку вказують в багатьох психологічних працях [1, с. 16].

Варто зазначити, що між словом, яке позначає певний предмет і образом предмету у розумово відсталих учнів молодших класів не завжди існує відповідність. Діти іноді називають предмет, але не можуть впізнати його серед інших предметів або зображень. Так, наприклад, учень, перераховуючи знайомих йому птахів, назвав ворону, синицю, голуба, горобця, але, отримавши кольорові малюнки із зображеннями різних птахів, у тому числі й перерахованих ним, не зумів їх віднайти. Можливо, школяр просто почув і запам'ятав назви цих птахів, але не бачив їх ні в природі, ні на малюнках. Це явище досліджувала Г. І. Данілкина, 1971.

Якщо взяти до уваги те, що серед бідного запасу іменників, яким володіють учні з розумовою відсталістю в молодших класах, ряд слів фактично не мають значень для них, то, на думку науковців, обмеженість словника цих дітей стає очевидною.

Відомо, що ще меншою кількістю слів на позначення дій предметів володіють учні. На це переконливо вказують дослідження Г. І. Данілкиної. За результатами її експерименту, розповідаючи про те, як учні провели літо, десять першокласників-олігофренів використали лише 15 різних дієслів, а десять учнів першого класу масової школи – 46 [1, с. 20].

За даними науковців, дуже рідко у мовленні розумово відсталих присутні слова, що характеризують властивості та якості предметів. Це питання висвітлено в працях В. О. Постовської, Т. К. Ульянової, О. В. Усвайської. Ці вчені дійшли висновку, що при розгляді рослин, тварин, птахів, учні молодших класів виявляють труднощі якщо їх просять розповісти як виглядає певний об'єкт. Зазвичай вони лише приблизно описують колір та величину, але не розповідають про інші його особливості, ознаки, якості. Наприклад, вказують, що

листок великий та зелений, але не характеризують його форму або якість поверхні; розповідають, що кролик білий, але не відмічають, що його хутро м'яке та пухнасте. Також дослідниці зазначають, що учні без спеціального навчання не розуміють значення слів прозорий, безкольоровий, тендітний тощо [2, с. 18].

В одному з досліджень Н. В. Тарасенко (1973) учням 2-го класу допоміжної школи давали в руки ляльку та пропонували розповісти про неї. У середньому кожен учень виділив 2-3 ознаки ляльки. Висловлювання мали такий вигляд: «Лялька маленька. Ось тут вона біленька, а ось тут синенька. Шкарпетки. А це біленьке, а це синеньке». Або: «У ляльки очі по величині – чорні і по формі – чорні». Таким чином, не дивлячись на те, що опис об'єкта базувався на наочно-чуттєвій основі, предмет спостереження був добре знайомий дітям і безперечно викликав у них зацікавлення. Діти дуже мало говорили про ознаки предмета. Правильно названі ознаки об'єкта склали 69%, помилкові – 31% [4, с. 28].

Н. В. Тарасенко (1973) у своїх дослідженнях показала, що розумово відсталі учні молодших класів рідко вживають у своєму мовленні прикметники, що характеризують внутрішні якості людини (свого товариша, героя прочитаної казки тощо). Під час експерименту учням пропонували різні за складністю завдання. В одних випадках дітям пропонували підібрати слово, протилежне за значенням, в іншому – подібне або пояснити значення прикметника в певному контексті. Згідно умов інших завдань, вимагалось за описом, за розповіддю про дії, вчинки, які здійснює людина, оцінити її внутрішні якості. Чи за описом зовнішнього вигляду учня і його речей (книг, зошитів, одягу) визначити, який це учень: акуратний, охайний, неохайний. Крім цього, виявлялось вміння школярів вживати дану групу слів при переказі художнього тексту (в дослідженні було використане оповідання В. Осєєвої «Погано») [4, с. 30].

За результатами досліджень Н. В. Тарасенко зробить висновок, що всі прикметники, які учні могли вжити при виконанні завдань, часто зустрічалися їм

у повсякденному житті. Проте діти, як правило, використовували оцінювальні прикметники з загальним неточним значенням («гарний», «поганий»). У ряді випадків діти використовували прикметники не правильно. Так, вони називали учня, який гарно вчиться, завжди виконує завдання - «сміливий». Вважали, що слово серйозний протилежне за значенням прикметнику лагідний тощо [4, с. 31].

У дослідженні Г. М. Дульнева (1952) приймали участь учні 3-го класу допоміжної школи. Їм запропонували самостійно підібрати належні прикметники до іменників – назвам добре відомих об'єктів, таких як будинок, кошеня, квітка тощо. Діти обрали в середньому лише по три прикметника, а третьокласники масової школи по сім. Бідність словникового запасу, безперечно, призводить до частого вживання однієї групи слів, робить мовлення одноманітним, шаблонним, неточним. Так, наприклад, дослід Г. М. Дульнева показав, що, характеризуючи різні предмети, учні-олігофрени використовують велику кількість одних і тих самих прикметників, що мають широке, неконкретне значення, такі як великий, поганий тощо. Ці прикметники зустрічаються у висловлюваннях дітей найчастіше. Являючись «універсальними», вони замінюють собою більш точні визначення. Навіть переказуючи нещодавно почуті, нескладні тексти, що містять описи, учні 2-го класу майже зовсім не використовують прикметників [2, с. 57].

На думку Г. М. Дульнева, важливим моментом, що характеризує засвоєння розумово відсталими учнями словникового складу рідної мови, є специфічне відношення між їх активним і пасивним словником. Більша частина всіх слів, відомих учням допоміжної школи, входить в їх пасивний словник і лише відносно невелика кількість – використовується активно [2, с. 58].

Г. М. Дульнев зазначає, що значна невідповідність між активним і пасивним словником у розумово відсталих дітей може бути виявлена відносно всіх частин мови. Але найбільш яскраво вона проявляється при вживанні прикметників.

Експериментальним шляхом було доведено, що при необхідності самостійно дібрати визначення до добре знайомих іменників, наприклад будинок, лев тощо, учні, як правило, використовують невелику кількість одних і тих самих, найбільш вживаних прикметників, які лише приблизно характеризують предмети. Вони кажуть «великий будинок, сильний лев» тощо (за дослідженнями Г. М. Дульнева) [2, с. 60].

У працях вітчизняних авторів, що досліджували становлення дитячого мовлення (А. Н. Гвоздев, 1961 та інші), розглядається питання, в якій послідовності з'являються слова різних граматичних категорій в мовленні дітей з нормальним інтелектуальним розвитком і дітей із розумовою відсталістю. Досліджено, що на початкових етапах оволодіння мовленням діти найчастіше користуються іменниками, які виконують функцію різних частин мов. У словнику олігофренів значно довше, ніж у дітей, які не мають інтелектуальних порушень, спостерігається різке переважання іменників. Далі поступово зростає відсоток вживаних дієслів, прикметників тощо [5, с. 324].

Великі труднощі виникають у розумово відсталих учнів при використанні прийменників. М. П. Феофанов спеціально досліджував засвоєння олігофренами прийменників. Він писав, що «одним из существенных отличий речи умственно отсталого ребёнка является сравнительная бедность в использовании разнообразных падежных форм и предлогов». Автор зробив висновок про те, що учні 1-го класу допоміжної школи вживають в своєму усному мовленні лише дев'ять різних прийменників, тобто вдвічі менше, ніж діти масової школи [6, с. 98].

Дослідник М. П. Феофанов вказує, що відповідаючи про виконані дії, розумово відсталі учні рідко помиляються у вживанні протилежних за значенням прийменників (над – під, до – від тощо). Але, прийменники, близькі за значенням (з – від, на – в, на – над) у ряді випадків вживаються ними не правильно. Від першокласників можна почути такі словосполучення, як «зі стінки» замість «від стінки», «із дзеркала» замість «від

дзеркала» тощо. В окремих учнів змішування прийменників спостерігається в яскравій формі [6, с. 101].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, словниковий запас розумово відсталих дітей значно обмежений. Їх мовлення є бідним, неточним, шаблонним. Недостатність словникового запасу не лише заважає учням правильно виражати свої думки, почуття і бажання, але й в ряді випадків ускладнює розуміння зверненого до них мовлення. Проте під час корекційного навчання словниковий запас учнів із розумовою відсталістю значно розширюється. Спираючись на проблеми дослідження розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів із розумовою відсталістю та відомості про значне збільшення кількості дітей із зазначеними порушеннями, вважаємо за доцільне продовжувати наукові розвідки з означеної проблеми, з метою побудови ефективної системи корекційного впливу з урахуванням дефекту, а також вікових та індивідуальних особливостей дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов. – М. : Учпедгиз, 1987. – 90 с.
2. Дульнев Г. М. Об усвоении учащимися вспомогательной школы словарного состава родного языка / Г. М. Дульнев // Учебно-воспитательная работа в спецшколах, - Вып. 4, 1982. – 83 с.
3. Ерёмкина В. Н. Формирование лексико-семантической стороны речи у детей с ОНР / В. Н. Ерёмкина // Практическая психология и логопедия. – Вып. 1-2, 2003. – 30 с.
4. Ефименкова Л. Н. Формирование речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981. – 40 с.
5. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 445 с.
6. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения родного языка учащимися вспомогательных школ / М. П. Феофанов. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1985. – 176 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'322.5

Т. Ю. Куриленко

студентка спеціальності

Корекційна освіта (логопедія)

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,

старший викладач,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті висвітлено аналіз результатів дослідження мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня з метою визначення стану їх мовлення, що сприятиме визначенню адекватної методики корекції.

В статті освещен анализ результатов исследования речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ІІІ уровня с целью определения состояния их речи, что будет способствовать определению адекватной методики коррекции.

Analyzes in the article the results of research of the speech development of children of the senior preschool age with general underdevelopment of speech of the ІІІ level with the purpose of determining the state of their speech, which will help to determine the adequate method of correction.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, загальне недорозвинення мовлення, діти старшого дошкільного віку

Ключевые слова: речевое развитие, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста.

Keywords: speech development, general underdevelopment of speech, children of the senior preschool age.

Постановка проблеми. Найважливішою умовою всебічного розвитку дітей є правильне формування мовлення. Рівень розвитку останнього визначає можливості дитини в пізнанні навколишньої дійсності, обумовлює характер відносин з однолітками і дорослими, характеризує психічний розвиток. Одним з показників рівня мовленнєвого

розвитку дитини є сформованість лексико-граматичного компоненту мовлення. У дошкільників з мовленнєвими порушеннями відзначаються труднощі в засвоєнні лексико-граматичних засобів мови, внаслідок чого спостерігається недорозвинення зв'язного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники вивчали прояви загального недорозвинення у різних аспектах: психолого-педагогічному (Р. Є. Левіна), психолого-лінгвістичному (В. К. Орфінська), медико-педагогічному (С. С. Ляпідевський), фізіологічному (Н. Н. Трауготт), клінічному (Ю. Я. Флоренська), психолінгвістичному (Є. Ф. Собонович). Існують дослідження, присвячені окремим питанням загального недорозвинення мовлення у дітей. Так, засвоєння системи звуковимови дітьми із недорозвиненням мовлення, складової структури слова висвітлено у працях Р. Є. Левіної, Г. А. Каше, А. К. Маркової, О. М. Усанової та ін. [1, с. 149].

Мета статті – висвітлити аналіз результатів дослідження мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом тривалого часу вивчення мовленнєвих порушень зводилось до опису окремих симптомів, між якими не встановлювалось певного зв'язку. Окремі прояви відхилень мовленнєвого розвитку розглядались як самостійні порушення, а порушення вимови, обмеженість словникового запасу, недоліки у розвитку граматичної будови розглядались як супутні порушення [2, с. 50].

Під терміном «загальне недорозвинення мовлення» (ЗНМ) у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення [6, с. 235].

У дітей із ЗНМ більшою чи меншою мірою порушена вимова та розрізнення звуків на слух, спостерігаються труднощі оволодіння системою морфем і, відповідно, засвоєння навички словозміни та словотвору, словниковий запас відстає

від вікової норми, недорозвинене зв'язне мовлення. ЗНМ може спостерігатись при найбільш складній формі дитячої мовленнєвої патології – алалії, а також може мати місце при дизартрії, ринолалії, заїканні – у тих випадках, коли виявляються одночасно недоліки словникового запасу, граматичної будови та недорозвинення фонетико-фонематичної системи [5, с. 49].

Одним із вагомих сучасних завдань спеціальної освіти є налагодження взаємодії вчителя-логопеда та сім'ї, у якій виховується дитина із порушеннями мовлення. Мета взаємодії – надання допомоги батькам у навчанні та вихованні засобами формування їх педагогічної культури, просвіти, оскільки саме сім'я має найбільший вплив на становлення особистості та індивідуальності дитини із мовленнєвим порушенням. Тому одним із найважливіших завдань логопеда є допомогти батькам усвідомити своє значення у процесі розвитку дитини, визначити правильний напрямок домашнього навчання, озброїти їх певними знаннями та вміннями, методами та прийомами подолання мовленнєвого порушення [3, с. 187].

На сьогодні відмічається тенденція збільшення кількості дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями, що зумовлює труднощі в оволодінні програмою навчання та виховання означеної категорії дітей в умовах дошкільного закладу освіти та їх своєчасною мовленнєвою підготовкою до школи. Визначення стану мовлення старших дошкільників із ЗНМ сприятиме визначенню адекватної методики корекції, що у подальшому допоможе дитині адаптуватися у соціальному середовищі.

Для дослідження рівня мовленнєвого розвитку старших дошкільників із ЗНМ нами був проведений констатувальний етап експерименту. Базою дослідження виступив Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №33 «Маринка». Для вирішення вказаних завдань була використана методика обстеження рівня мовленнєвого розвитку Н. М. Марцун, в основу якої покладено методичні розробки О. О. Уфімцева, О. Є. Супрун, В. С. Біблера, М. Б. Крилова та Ф. Озера [4, с. 148].

Для проведення експерименту було сформовано дві експериментальні групи, до яких увійшли 10 дітей віком 5-6 років із ЗНМ із логопедичних груп «Веселка» та «Калинка» та 10 дітей із нормою мовленнєвого розвитку із групи «Соняшник».

З метою обстеження рівня мовленнєвого розвитку старших дошкільників із ЗНМ була використана методика дослідження, яка включала наступні 4 серії завдань:

- 1) серія завдань, спрямована на вивчення стану імпресивного словника (розуміння основних емоцій і співвіднесення їх із фотографією, картинкою, піктограмою, розуміння негативної / позитивної оцінки);
- 2) серія завдань, спрямована на вивчення особливостей експресивного словника (пояснення значення слів, підбір антонімів / синонімів, вивчення емоційно-оцінної лексики нарівні самостійного висловлювання із використанням сюжетних картинок);
- 3) серія завдань, спрямована на вивчення стану зв'язного мовлення (складання фразового висловлювання за картинкою; складання речень за серією сюжетних картинок; переказ; опис зовнішності казкового героя);
- 4) серія завдань, спрямована на вивчення особливостей паралінгвістичних засобів спілкування [4, с. 149].

На основі кількісних та якісних показників дослідження рівня мовленнєвого розвитку старших дошкільників із ЗНМ було умовно виділено 4 рівня: високий, середній, достатній та низький.

Кількісний та якісний аналіз даних, отриманих у процесі виконання дітьми завдань експериментальної методики, показав, що у дітей із мовленнєвим порушенням рівень сформованості емоційно-оцінної лексики нижче, ніж у однолітків із нормою розвитку.

У процесі експерименту було виявлено високий рівень мовленнєвого розвитку у 7 дітей (70 %) із нормою мовленнєвого розвитку, у той час як в групі дітей із ЗНМ із завданнями на такому рівні не впорався жоден із дітей. Рівень мовленнєвого розвитку у 30% (3 дітей) дошкільників з нормою мовленнєвого розвитку можна охарак-

теризувати як середній, що наближається до високого. На середньому рівні впоралися із завданнями 6 дітей (60 %) із ЗНМ, але бали, отримані ними за кожне завдання, перебували на межі між середнім рівнем та достатнім рівнем. У 4 дошкільників (40 %) із ЗНМ відзначений достатній рівень.

Статистична обробка отриманих результатів показала, що спостерігаються суттєві відмінності у рівнях мовленнєвого розвитку досліджуваних груп.

В ході порівняльного аналізу результатів дослідження мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (III рівень) та їх однолітків із нормою розвитку були виявлені наступні особливості:

- переважання в активному емоційно-оцінному словнику старших дошкільників із ЗНМ прикметників над іншими частинами мови, в той час як емоційно-оцінні дієслова й іменники дошкільники використовували рідко;
- використання переважно загальнооцінювальних прикметників у процесі складання розповіді за картинкою (хороший, поганий, добрий);
- нерозділеність емоційних станів і пов'язані з цим труднощі у розумінні слів, що позначають емоції та почуття людей (переляк – здивування, смуток – злість, радість – здивування);
- несформованість значень слів, що відносяться до емоційно-оцінної лексики (пояснення слів через ситуації із життя, через підбір спільнокореневих слів (доброта – добрий): під час пояснення значення слів, що відносяться до емоційно-оцінної лексики, діти із ЗНМ змогли пояснити 2-3 слова, коли їх однолітки з нормою розвитку мовлення – 4-5;
- несформованість антонімічних зв'язків: замість антонімів діти підбирали слова, семантично близькі або антонімічні, але іншої частини мови (злість – не злий; смуток – радіє); слова-синоніми (сміх – посмішка); слова, ситуаційно близькі до вихідного (кричати – говорити, злість – радість); семантично далекі передбачуваному антоніму, але тієї ж частини мови (розумний – злий);

- несформованість синонімічних зв'язків: замість синонімів дошкільники із ЗНМ часто підбирали слова, протилежні за значенням; слова з часткою не (похмурий – не похмурий); семантично близькі слова, подібні ситуаційно (кричати – говорити, радіти – смішити, лінитися – лежати); слова, близькі за звучанням (зажурився-засмутився). Були відзначені заміни прикметника семантично близьким дієсловом (хороший – допомагає), заміни слів, що позначають дії, іменниками (засмутитися – засмучення, сваритися – сварка), заміни слова реченням (похмурий – коли хтось хмуриться);
- при складанні речень за картинкою, переказі казки відзначалися помилки у вживанні словоформ, тривалі паузи з пошуком потрібного слова, порушення порядку слів, помилки закінчень; при описі казкового героя діти частково описували зовнішні характеристики, опускаючи опис моральних якостей [4, с. 157].

Таким чином, мовленнєвий розвиток старших дошкільників із ЗНМ характеризується якісною та кількісною своєрідністю, що підтверджує необхідність спеціальної цілеспрямованої логопедичної роботи з ними.

З урахуванням виявлених особливостей мовленнєвого розвитку, нами було запропоновано наступні напрямки корекційного впливу:

- формування розуміння емоційно-оцінної лексики: вміння визначати позитивні та негативні моральні якості інших людей та свої власні; розуміти та визначати емоційні стани, моральні якості героїв літературних творів;
- формування експресивного словника: розширити уявлення пронавколишню дійсність; активізувати словниковий запас на рівні словосполучень та фраз, удосконалити процеси словотворення, формувати точність та виразність мовлення: удосконалювати засвоєння різних смислових зв'язків слів, знайомити з порівняльними оборотами;
- формування навичок зв'язного, послідовного й виразного переказу літературних творів; складання сюжетних розповідей, казок;

- формування паралінгвістичних засобів спілкування: вміння розрізняти емоційні стани людини за невербальними ознаками; вміння адекватно використовувати інтонацію, міміку та жести відповідно до ситуації.

В основу логопедичної роботи з розвитку мовлення старших дошкільників із ЗНМ мають бути покладені такі принципи: єдності діагностики та корекції, принцип діяльності, принцип системності мовленнєвої діяльності, принцип обліку вікових особливостей дітей [1, с. 178].

Корекційне навчання з розвитку мовлення буде ефективним за умови дотримання наступних вимог: єдність розвитку словника з розвитком пізнавальних процесів; цілеспрямована організація мовленнєвої та пізнавальної активності дітей в процесі заняття; наявність наочності як основи для організації мовленнєвої та пізнавальної активності; єдність реалізації всіх завдань словникової роботи на кожному занятті. Корекційне навчання з розвитку мовлення необхідно проводити у взаємозв'язку з лексичними темами.

Форми корекційного навчання з розвитку мовлення: індивідуальні та групові завдання, підбрані з метою формування досліджуваної лексики, можуть бути включені в основні заняття вчителя-логопеда. На логопедичних заняттях у старших дошкільників із ЗНМ можна використовувати такі методи та прийоми роботи: ігри та вправи; бесіди (аналіз казок та оповідань, аналіз приказок); ігрові прийоми (використання різних персонажів, казкових сюжетів, проголошення фраз від імені персонажів); навмисні помилки у емоційній подачі матеріалу; використання проблемних ситуацій.

Корекційно-логопедичну роботу також важливо проводити спільно з батьками, тому що від контакту із сім'єю та повного взаєморозуміння залежить чи оволодіють діти яскравим, живим мовленням, чи будуть використовувати у ньому засоби виразності. Важливо, щоб батьки більше грали із дітьми, підбираючи антоніми, синоніми; працювали над інтонаційною виразністю мовлення, розвивали образне мислення та фан-

тазію дитини [4, с. 153].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Виходячи з аналізу результатів дослідження зазначимо, що діти дошкільного віку із ЗНМ, у порівнянні з дітьми, що мають нормальний мовленнєвий розвиток, значно відстають в оволодінні висловлюваннями, які визначають специфіку проявів загального недорозвитку мовлення. Проведені дослідження виявили низку особливостей розвитку мовлення у зазначеної категорії дітей, які слід врахувати під час проведення корекційно-логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ. Так, логопедична робота повинна проводитися як складова частина корекційно-педагогічної роботи, здійснюватися у взаємодії із вихователем та батьками, тим самим забезпечуючи комплексність корекційно-педагогічного впливу.

Корекція виявлених особливостей розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ стануть предметом наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1967. – 246 с.
2. Левина Р. Е., Никашина Н. А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии. – М. : Изд-во Московского государственного университета, 1967. – С. 48-52.
3. Логвинова Л. Л. Особливості взаємозв'язку логопеда та батьків у процесі корекції ЗНМ у дітей дошкільного віку / Л. Л. Логвинова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 10(197), Ч. II. – С. 189 – 193
4. Марцун Н. М. Формування емоційно-оціночної лексики старших дошкільників з ЗНМ / Н. М. Марцун, С. П. Хабарова // Актуальні питання корекційної освіти. Вип. 2 – К. : 2011. – С. 145-154.
5. Шаховская С. Н. Логопедия: методические традиции и новаторство // С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец. – М. : МОДЭК, 2003. – 336 с.
6. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с.

УДК 376-056.264:[373.2.016:003-028.31]

Д. В. Мельниченко

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук, доцент,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

У статті висвітлюються особливості підготовки дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення до навчання грамоти.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, підготовка до навчання грамоти.

В статті описуються особливості підготовки дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення до навчання грамоти.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, подготовка к обучению грамоте.

The article deals with the peculiarities of the preparation of children of preschool age with the general underdevelopment of speech to the study of literacy.

Key words: general underdevelopment of speech, preparation for teaching literacy.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день аналіз ситуації в системі виховання і навчання дітей дошкільного віку показав, що кількість дітей, які мають відхилення мовленнєвого розвитку, неухильно продовжує збільшуватися. Дана категорія дітей складає основну групу ризику шкільної неуспішності, особливо при оволодінні процесу письма і читання. Найбільшу кількість таких дітей складають дошкільники з таким складним мовленнєвим порушенням, як загальне недорозвинення мовлення.

Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, поряд з мовленнєвим порушенням, характерне відставання у формуванні різних видів сприймання, низький рівень розвитку основних властивостей уваги, помітно знижена пам'ять і продуктивність запам'ятовування, відзначається низька актив-

ність пригадування, наявне відставання у розвитку наочно-образного мислення, труднощі в оволодінні аналізом і синтезом, поряд з недорозвиненням загальної моторики має місце недорозвинення дрібної моторики пальців рук. У зв'язку з цим дошкільникам із ЗНМ надзвичайно важко оволодіти грамотою. Ряд авторів у своїх роботах вказують на взаємозв'язок між станом мовлення дітей, рівнем їх психічного розвитку та оволодінням грамотою (Р. Є. Левіна, Н. С. Жукова, Л. М. Єфименкова, Є. М. Мастюкова).

Дошкільнята із загальним недорозвиненням мовлення – це своєрідна категорія дітей з недостатніми передумовами до навчання грамоти. Зростання вимог до майбутніх школярів та ускладнення навчальних програм можуть призвести до ускладнення навчальної діяльності даної категорії дітей, тим більш, що майже половина навчального матеріалу має бути засвоєна за допомогою читання. Тому одним з наважливіших завдань корекційного навчання дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення є підготовка до навчання грамоти.

Мета статті – визначити та розкрити особливості підготовки дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення до навчання грамоти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідженням проблеми готовності до навчання грамоти дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення займалися: Л. Є. Журова, Н. В. Ніжегородцева, Т. Б. Філічева, Г. В. Чірка, Т. О. Ткаченко та ін.

У дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення знижена здатність аналізувати явища мови, вони рідко помічають і виділяють звукові, морфологічні, синтаксичні елементи мови і не завжди свідомо використовують їх у своїй практиці. Також у них спостерігається недостатня сформованість слухомовленневої пам'яті, уваги і навичок самоконтролю. Тобто, у таких дітей порушені всі компоненти мовленневої системи: збіднілість словникового запасу, порушені звуковимова і звукосприймання, граматичний лад мови освоюється зі значною важкістю. Однак інтелект у дошкільнят із ЗНМ не

порушений. Збій дають ті системи організму, які відповідають за процес «кодування» усного мовлення в літерні символи – письмо і «розкодування» – читання.

Діти із ЗНМ досить розчленовано сприймають звуковий склад слова і відтворюють складові ряди. Змішування фонем набуває більш вузького характеру, яке виявляється тільки в межах певних звукових відносин між спорідненими групами. Відповідно нечітке розрізнення певних фонем між собою призводить до їх змішування. Помилки стосуються, в основному, звуків, що належать до споріднених груп (придумування слів на певний звук, порівняння слів за звуковим складом, виділення звуків у слові). Недостатня сформованість звукової сторони мови призводить до труднощів користування словниковим запасом. Для дорослого, який вільно пише і читає, ці процеси здаються природними і легкими, але якщо проаналізувати їх і вивчити поглиблено, то виявиться, що вони складні і вимагають узгодженості багатьох аналізаторів і функцій організму. Всі ці особливості перешкоджають повноцінній навчальній діяльності і ведуть до стійкої неуспішності [2].

Основним завданням у процесі підготовки до навчання грамоти є формування у дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення загального орієнтування у звуковій системі мови, навчання їх звукового аналізу слова, тобто визначення порядку розташування звуків у слові, встановлення розрізнявальної ролі звуку, основних якісних його характеристик [1].

Як показують дані низки авторів – А. Н. Корнева (1995), Г. А. Каше (2006), Л. Ф. Спірова (2000), Т. О. Ткаченко (2008) – здебільшого у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення готовність до навчання грамоти майже у два рази нижча, ніж у тих дошкільнят, які не мають мовленнєвих порушень. Тому для попередження труднощів з навчання грамоти у початкових класах, необхідно проводити певну логопедичну роботу у дитячому садочку, направлену на підготовку дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення до навчання грамоти.

В основі даної логопедичної роботи лежить:

- розвиток фонематичного сприймання (пропонуються вправи на впізнавання немовленнєвих і мовленнєвих звуків; розрізнення сили, висоти і тембру голосу на матеріалі звуків, слів, фраз; розрізнення слів, подібних за звучанням; диференціація фонем і складів; навчання навичкам елементарного звукового аналізу);
- робота над звуковимовою (передбачає корекцію усіх недоліків вимови фонем: спотворення, заміни, відсутності звуків);
- розвиток навичок звукового аналізу і синтезу (пропонуються вправи на виділення з речення слів, зі слів складів, із складів звуків; розрізнення будь-яких звуків мовлення; виділення звуків зі складу слова; об'єднання звуків у склади, складів у слова; визначення послідовності звуків у слові і кількість складів);
- збагачення словникового запасу та розвиток умінь користуватися ним у повсякденному житті;
- розвиток граматичних навичок (пропонуються вправи на вживання прийменників, поширення і скорочення речень);
- розвиток зв'язного мовлення (складання дітьми описових розповідей і удосконалення навичок переказу невеликих текстів);
- розвиток дрібної моторики, координації рухів пальців рук та графічних навичок та умінь;
- розвиток відчуття ритму і зорово-просторової орієнтації (у схемі власного тіла, в навколишній дійсності та на папері) [6, с. 129].

Заняття з підготовки до навчання грамоти дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення передбачають також розвиток інтересу до рідної мови, усвідомлення її елементарних закономірностей, перетворення мови із засобу спілкування ще й в об'єкт пізнання [4, с. 16].

Заняття з підготовки до навчання грамоти необхідно проводити в руслі загальномовного розвитку дитини. У змісті занять повинні знаходити відображення такі мовні явища, як багато-

значність слова, спорідненість слова, синонімія та антонімія, ритм і рима, інтонація. Плануючи роботу необхідно здійснювати тісний зв'язок між різними видами занять.

На даних заняттях необхідно використовувати спеціальні вправи з профілактики дислексії і дисграфії. Ряд дослідників (Л. Ф. Спірова, А. В. Ястребова, Р. І. Лалаєва та ін.) вважають дефекти усного мовлення провідною причиною дислексії [4, с. 17].

На заняттях з підготовки до навчання грамоти дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення знайомлять з поняттями «звук», «склад», «слово», «речення»; з основними властивостями звукового складу слова; зі схемами слів та речень, спеціальними символами для позначення звуків. Дітей також вчать порівнювати звуки за їх якісними характеристиками; протиставляти слова звуковому складу слова; ділити слова на склади, ставити наголос у словах, знаходити наголошений склад слова; називати і підбирати слова, які означають назви предметів, їх ознаки та дії; розрізняти на слух слова у реченні, визначати їх кількість та послідовність; складати речення [4, с. 16-17].

Всі вправи проводяться в ігровій, цікавій формі з елементами змагання, так як ігрові прийоми і дидактичні ігри складають специфіку навчання дошкільнят.

Так, наприклад, використовується наочно-ігровий матеріал «Звуковички», якими позначаються звуки. Вивчаючи голосні звуки, вводиться образ «дівчинки» в червоному костюмі; вивчаючи тверді приголосні звуки, вводиться образ «хлопчика» у синьому костюмі, а при вивченні м'яких приголосних звуків – образ «хлопчика» у зеленому костюмі. Дзвінкість і глухість приголосного звуку позначається наявністю або відсутністю дзвіночка. Даний посібник використовується на кожному занятті, що дозволяє удосконалювати навички звукового аналізу та синтезу слів.

Діти дуже люблять рухливі ігри, тому їм подобається прийом використання рухових дій. Наприклад, дитині пропонується стрибнути стільки разів, скільки в слові складів; підкинути м'яч стільки

разів, скільки в слові звуків, складів; стрибнути від букви до букви, щоб вийшло слово [5].

Дітям також пропонують проплескати у долоньки стільки разів, скільки складів у слові. Цей ігровий прийом можна проводити також у формі гри «Живі звуки».

Прийом «Побудуй слово з самих себе» передбачає утворення динамічної пози тієї чи іншої літери, а гра «Телеграфісти» – складання складової схеми слів, спираючись на тривалість звучання ударного складу [5].

Ігри «Живі звуки» та «Живі слова» спрямовані на вдосконалення вміння визначати порядок звуків у слові та порядок і місце слів у реченні відповідно. У грі «Живі звуки» діти, «перетворившись» на звуки з допомогою спеціальних позначень, складають звукову модель слова. У грі «Живі слова» діти зображують задані слова та складають з них речення.

Ефективним прийомом звукового аналізу та синтезу слів є гра-казка «Рукавичка», де замість казкових персонажів в теремок приходять жити «Звуки» або «Букви», які підбираються так, щоб діти могли скласти і проаналізувати слово.

Висновки. Діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення – це особлива категорія дітей, якій притаманні недостатні передумови до навчання грамоти. Діти, які потрапляють в масову школу з логопедичної групи з діагнозом загальне недорозвинення мовлення можуть зазнавати значних складнощів у навчанні грамоти, тим більш, що на сьогодні, невпинно зростають вимоги до першокласників та значно ускладнюється навчальний матеріал. Таким чином, аби попередити труднощі у засвоєнні грамоти у початкових класах, необхідно проводити спеціальну логопедичну роботу у дитячому садочку, направлену на підготовку дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення до навчання грамоти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кольцова Е. П. Подготовка детей с ОНР к обучению грамоте через использование коррекционно-развивающих игр и занимательного наглядного материала. Логопедический портал [Режим доступу

до роботи: <http://logopedy.ru/portal/logopeduseful/84-logoped-gramota.html>].

2. Лактионова О. В. Влияние некомпенсированного ОНР на формирование навыка письма и чтения у младших дошкольников. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» [Режим доступу до роботи: <https://interactive-plus.ru/e-articles/47/Action47-112269.pdf>]. – 6 с.
3. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1967.
4. Филипович Е. И. Подготовка к обучению грамоте детей дошкольного возраста с ОНР / Программа профессиональной переподготовки «Дефектология. Логопедия». – М. : 2014. – 18 с.
5. Цыбульская М В. Современный подход к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи в условиях детского сада. МБДОУ «Детский сад «Аленка» г. Абакан, республика Хакасия [Режим доступу до роботи: <https://profhelp.net/586365/>].
6. Чобот Ж. П. Особенности использования авторской методики Н. А. Зайцева в процессе подготовки к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ж. П. Чобот, Ю. П. Дробішевська. // Веснік ВДУ. – 2014. – № 4 (82). – С. 128 – 123.

УДК 376.4:18' 271- 053.4

О. В. Нашубська

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

А. І. Кравченко

кандидат педагогічних наук, професор

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРозВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ

У статті висвітлені прийоми корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

В статті освещены приемы коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

The correction means phonetic-phonemic underdevelopment of speech in preschool children highlights in the article.

Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, мовленнєвий розвиток, діти старшого дошкільного віку, корекція.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, речевое развитие, дети старшего дошкольного возраста, коррекция.

Keywords: phonetic-phonemic speech underdevelopment, speech development, children preschool age, correction.

Постановка проблеми. У літературі є чимало досліджень, присвячених фонетико-фонематичному недорозвиненню мовлення та його корекції. Це пояснюється частотою виникнення цього розладу та різноманітним корекційним методикам, що враховують особливості прояву фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення в дітей.

Однак, ця проблема залишається й надалі предметом зацікавленості науковців та практиків. Зокрема, є необхідність вивчення оптимальних термінів засвоєння дітьми з різними порушеннями мовлення окремих завдань із формування фонематичних процесів. Своєчасна допомога дитині в подоланні порушень фонематичного розвитку сприятиме значному піднесенню ефективності логопедичної роботи з дошкільниками, розвиватиме у них «чуття» мовлення. Щоб опанувати грамотою, треба не лише чути та вміти вимовляти окремі слова й звуки, з яких вони складаються, а й мати чітке уявлення про звуковий склад слова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З розвитком логопедичної науки та практики, фізіології та психології мовлення (Р. Боскіс, Р. Левіна, А. Лурія, Ф. Рау, Е. Рау, М. Хватцев, Л. Чистовіч, Н. Швачкін) стало очевидним, що у випадках порушення артикуляторної інтерпретації почутого звуку може різною мірою погіршуватися і його сприймання. Р. Левіна та В. Орфінська на основі психологічного вивчення мовлення дітей дійшли висновку про значення фонематичного сприймання для повноцінного засвоєння звукової сторони мовлення. Було встановлено, що

у дітей із поєднанням порушення вимови і сприймання фонем відмічається незакінченість процесів формування артикуляції та сприймання звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками.

Порушення звуковимови з проявами недорозвинення фонематичного сприймання найбільш поширені серед дітей дошкільного віку. Проблема розвитку особливостей фонематичних процесів, їх діагностика та корекція у дітей з вадами мовлення є предметом дослідження таких науковців як Р. Левіна, Р. Лалаєва, Н. Чевельова, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Орфінська та багатьох інших.

Мета статті – розкрити прийоми корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Подолання фонетико-фонематичного недорозвинення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мовлення та фонематичного недорозвинення. Система навчання і виховання дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням включає корекцію мовленнєвого дефекту та підготовку до повноцінного навчання грамоті (Р. Каше, Т. Філічева, Р. Чиркіна, Т. Волосоєв, Т. Туманова).

У логопедії до організації та проведення занять сформульовані наступні дидактичні вимоги:

1. Ретельна попередня підготовка до заняття. Визначення завдань, методів і прийомів навчання, взаємозв'язку з іншими видами діяльності.
2. Відповідність заняття віковим, психологічним і мовленнєвим можливостям дітей.
3. Структура заняття має бути чіткою. В ній виділяють зазвичай три частини – увідну, основну, заключну.
4. Оптимальне поєднання колективного характеру навчання з індивідуальним підходом.
5. Правильна організація занять. Організація занять повинна відповідати усім гігієнічним та естетичним вимогам, які висуваються у дошкільному закладі.

6. Врахування результатів заняття допомагає контролювати процес навчання, засвоєння дітьми мовленнєвого матеріалу забезпечує встановлення зворотного зв'язку, дозволяє намітити шляхи подальшої роботи з ними.
7. Зв'язок занять з іншими видами діяльності [5, с. 18 – 22].

Діти, що вступають до групи з фонетико-фонемним недорозвиненням, повинні засвоїти об'єм основних знань, умінь і навичок, який необхідний для успішного навчання в загальноосвітній школі. Передбачені спеціальні розділи з формування вимови та навчання грамоті [2, с. 184].

Логопедична робота включає формування вимовних навичок, розвиток фонематичного сприймання і навичок звукового аналізу та синтезу. Корекційне навчання передбачає також певне коло знань про оточуючий світ і відповідний об'єм словника, мовленнєвих умінь і навичок, які повинні бути засвоєні дітьми на даному віковому етапі.

На матеріалі правильної вимови звуків здійснюється наступне: розвиток уваги до морфологічного складу слів, зміни слів та їх поєднань в реченні; виховання у дітей умінь правильно складати прості, поширені та складні речення, вживати різні конструкції речень у зв'язному мовленні; розвиток зв'язного мовлення, робота над розповіддю, переказом з постановкою певного корекційного завдання; розвиток словника дітей шляхом залучення уваги до способів словотворення, до емоційно-оцінного значення слів; розвиток довільної уваги та пам'яті [1, с. 120].

Здійснюючи корекційне навчання дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням, логопед враховує закономірності процесу оволодіння звуковою стороною мовлення в нормі, які складаються шляхом диференціювання, що поступово виробляється, у сфері розрізнення характерних ознак.

Складна взаємодія функцій, що беруть участь у формуванні фонематичних уявлень, вимагає розчленованого поетапного формування – як повноцінної артикуляції звуків, так і їх рецепції.

Фронтальні заняття з уточнення та

закріплення артикуляції звуків, з розвитку фонематичного сприймання та підготовки дітей до аналізу і синтезу звукового складу слова обов'язково проводяться на звуках, правильно вимовлюваних всіма дітьми. Потім в певній послідовності включаються поставлені до цього часу звуки.

Диференціації звуків на всіх етапах навчання надається велика увага. Кожний звук, після того, як досягнута його правильна вимова, порівнюється на слух зі всіма артикуляційно або акустично близькими звуками (I етап диференціації) [3, с. 29].

Пізніше, після засвоєння артикуляції другого з пари взаємозамінюваних у мовленні звуків, диференціація проводиться не тільки на слух, але й у вимові (II етап диференціації). Така послідовність роботи дозволяє включити вправи на розрізнення звуків, сприяє спонтанній появі у мовленні дітей нових звуків і значно полегшує II етап роботи над диференціацією. Завдяки розвинутому слуховому контролю він завершується значно швидше [3, с. 29].

На підставі уточнених вимовних навичок здійснюються найпростіші форми фонематичного сприймання, тобто умінь почути заданий звук (в ряду інших звуків); визначити наявність даного звуку в слові. Постановка звуків здійснюється при максимальному використанні всіх аналізаторів. Увага дітей звертається на основні елементи артикуляції звуків в період первинної постановки, яка є лише одним із етапів вивчення нового звуку.

Прийоми корекції визначають і деталізують залежно від стану будови і функції артикуляційного апарату. При закріпленні артикуляції послідовність позиції звуку від найсприятливішої для вимови до якнайменше сприятливої, від легкої до важкої встановлюється логопедом із урахуванням особливостей артикуляційної бази рідної мови.

Враховується наступне: для первинної постановки відбираються звуки, що належать до різних фонетичних груп; звуки, змішувані в мовленні дітей, формуються поетапно; остаточне закріплення вивчених звуків досягається в процесі диференціації всіх близьких звуків.

Матеріал для закріплення правильної вимови звуків підбирається так, щоб він одночасно сприяв розширенню й уточненню словника, граматично правильного мовлення, умінню правильно будувати речення та зв'язне мовлення [4].

З самого початку навчання необхідно спиратися на усвідомлений аналіз і синтез звукового складу слова. Уміння виділяти звуки зі складу слова грає велику роль при заповненні пропусків фонематичного розвитку. Вправи зі звукового аналізу та синтезу, що спираються на чіткі кінестетичні відчуття, сприяють усвідомленому звучанню мовлення, що є базою для підготовки до навчання грамоті. З другого боку, навички звукобуквеного аналізу, порівняння, зіставлення схожих і різних ознак звуків і букв, вправи з аналізу, синтезу сприяють закріпленню навичок вимови та засвоєнню свідомого читання та письма [4, с. 126].

В системі навчання передбачена певна відповідність між звуками і тими або іншими формами аналізу, що вивчаються. В певній послідовності проводяться підготовчі до навчання грамоти вправи – спочатку це виділення із слів окремих звуків, потім аналіз і синтез найпростіших односкладових слів. І лише пізніше діти опановують навичками звукоскладового аналізу та синтезу двотрискладових слів.

Навички мовленнєво-звукового аналізу та синтезу удосконалюються в процесі подальшого вивчення звуків і навчання грамоті. Робота починається з уточнення артикуляції звуків [y], [a], [i]. Ці ж звуки використовуються для найлегшої форми аналізу – виділення першого голосного звуку на початку слів.

Дітям дається перше уявлення про те, що звуки можуть бути розташовані в певній послідовності. Далі здійснюється аналіз і синтез зворотного складу типу ап, ут, ок. Діти вчаться виділяти останній приголосний з кінця слова (кіт, мак). Потім вони приступають до виділення початкових приголосних і наголошених голосних з положення після приголосних (будинок; танк). Після вказаних вправ діти легко опановують аналізом і синтезом прямого складу типу са.

Далі основною одиницею вивчення стає не окремий звук у складі слова, а ціле слово. Діти вчаться ділити, слова на склади. Як зорова опора використовується схема, в якій довгою смужкою паперу позначаються слова, короткою – склади. Проводяться різноманітні вправи для закріплення навичок розподілу слів на склади. Потім діти опановують повним звукоскладовим аналізом односкладових трьохзвукових (типу мак) і двоскладових (типу зуби) слів, складають відповідні схеми, в яких позначаються не тільки слова і склади, але і звуки. Поступово здійснюється перехід до повного аналізу і синтезу слів без допомоги схеми [4, с. 128].

Подальше ускладнення матеріалу передбачає аналіз слів зі збігом приголосних у складі (стіл); двоскладових з одним закритим складом (кішка, гамак, клубок), деяких трискладових (канава), вимова яких не розходиться з написанням. Вводяться вправи у перетворенні слів шляхом заміни окремих звуків (мак – рак). За цей же час практично засвоюються терміни: склад, речення, приголосні звуки, дзвінки, глухі, тверді, м'які звуки. Разом із закріпленням всіх одержаних навичок дитину необхідно познайомити з буквами, навчити об'єднувати букви в склади і слова, охоплювати поглядом одночасні дві букви, з'ясовувати значення прочитаного [4, с. 129].

Основним прийомом при оволодінні читанням слова є читання по складах. При цьому склад або слово після попереднього аналізу складається з букв розрізної азбуки, а потім, безпосередньо за поєднанням звуків у склади і слова, слідує зворотний процес – поєднання звуків в склади і читання слів по складах.

З найперших вправ в читанні треба прагнути до того, щоб дитина читала слово по складах. Поступово у дітей виховуються навички одночасного сприйняття двох, а пізніше й трьох букв. Необхідно стежити за тим, щоб діти розуміли кожне прочитане слово, а пізніше – речення.

Для читання використовуються букви розрізної азбуки, таблиці складів, склади і слова. Навчання читанню тісно пов'язано з навчанням письму. Діти

друкують або складають після усного аналізу, а пізніше самостійно слова, потім їх читають. Велика увага надається всіляким перетворенням слів, наприклад: каша – кашка – кішка. Увага дітей звертається на те, що зміна тільки одного звуку в слові достатня для утворення нового слова [3, с. 40].

До кінця навчання діти повинні оволодіти свідомим поскладовим читанням, уміти читати не тільки слова, але і прості речення та тексти. До моменту вступу до школи діти, що пройшли курс спеціального навчання, готові до засвоєння програми загальноосвітньої школи. Вони уміють диференціювати на слух і у вимові всі фонемні рідної мови, усвідомлено контролювати звучання власного і чужого мовлення, послідовно виділяти звуки зі складу слова, самостійно визначати його звукові елементи. Діти вчаться розподіляти увагу між різними звуковими елементами, утримувати в пам'яті порядок звуків і їх позицію в слові, що є вирішальним чинником в попередженні порушень письма та читання.

Висновки. Однією з найпоширеніших мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, який полягає у порушенні фізичного, фізіологічного і психологічного механізмів фонемоутворення при збереженні нормального слуху та інтелекту. Складний ступінь мовленнєвого порушення потребує тривалої клопіткої логопедичної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилова Н. С. *Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією.* / Н. С. Гаврилова // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 120–127.
2. Гайван Т. Я. *Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвитком мовлення) (Комплекс матеріалів для логопедичних занять)* / Т. Я. Гайван, С. М. Макарова. – Х. : Веста : Вид-во «Ранок», 2008. – С. 184.
3. Каше Г. А. *Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи* / Г. А. Каше, Т. Б. Филочева. – М., 1978. – 148 с.

4. *Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой.* В 5 кн. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – Кн. V: *Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной недостаточностью.* – 480 с.
5. Марченко І. С. *Спеціальна методика початкового навчання української мови. Логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників : навч. посібник / І. С. Марченко.* – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 288 с.

УДК 376-056.264-053,4:81'233

В. В. Пасько

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи до вивчення проблеми корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку.

В статті проаналізовані сучасні теоретичні підходи к проблеме коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

The article analyzes modern theoretical approaches to the problem of correction of phonetic and phonemic underdevelopment of speech in children of preschool age.

Ключові слова: теоретичні підходи, мовлення, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: теоретические подходы, речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

Key words: theoretical approaches, speech, phonetic and phonemic underdevelopment of speech, children of preschool age.

Постановка проблеми. Корекція порушень мовлення у дітей дошкільного віку на сьогодні стає все більш актуальною проблемою, оскільки будь-яке мовленнєве порушення в тій чи іншій мірі може відбитися на подальшому мовленнєвому розвитку, на поведінці та діяльності дитини. Вагоме значення для розвитку мовлення являється чиста вимова дитиною звуків у період навчання грамоти, так як письмове мовлення формується на основі усного, і недоліки вимови можуть призвести до неуспішності в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень дає право зазначити, що на сьогодні виділяється кілька форм порушення звуковимови: фонетичне недорозвинення мовлення, фонематичні недорозвинення мовлення і фонетико-фонематичні недорозвинення мовлення (М. А. Александровська, Р. І. Мартинова). Специфіка логопедичної роботи в дитячому садочку визначається структурним аналізом мовленнєво-звукового дефекту дитини та повинна мати диференційований характер залежно від якості основного дефекту (О. В. Правдина, І. І. Данченко).

У спеціальній літературі, Р. Є. Левіна, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, В. В. Тарасун, Л. П. Федоренко, С. Н. Цейтлін та інших, розглядаються закономірності формування мовленнєвої функції у контексті онтогенезу, її складових та нормативних показників, які слугують умовним еталоном для діагностики та об'єктивного оцінювання стану мовлення, дають можливість визначити не тільки ступінь, але і якісні характеристики мовленнєвого недорозвинення.

Мета статті – на основі аналізу літературних джерел висвітлити можливість корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток мовлення посідає одне з центральних місць у системі спеціальної дошкільної освіти, особливо у зв'язку з підготовкою дітей до шкільного навчання, оскільки мовлення відіграє важливу роль у формуванні психічної, навчальної діяльності дитини та її соціальної адаптації. Навіть незначні

відхилення в мовленнєвому розвитку дитини викликають труднощі у засвоєнні навчальних програм з предметів мовного циклу [3, с. 166].

Сучасний рівень наукових знань про мовленнєву діяльність, що знайшли відображення в лінгвістичних, психолого-педагогічних, психо- та нейролінгвістичних, лінгводидактичних дослідженнях, вимагає переоцінки та уточнення основних підходів, принципів та засобів організації та проведення корекційних заходів із подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку [2, с. 77].

Слід зазначити, що відхилення в мовленнєвому розвитку старших дошкільників проявляються на різних рівнях, а саме: фонетичному; фонематичному; просодичних (вміння керувати голосом, правильність і виразність дикції, вміння правильно ставити логічний і синтагматичний наголос, розстановка пауз тощо); лексико-граматичному (переважно порушення морфемного і морфологічного аналізу, тобто труднощі в розрізненні частин слова і частин мови, порушення словозміни і формозміни, порушення зв'язкового висловлювання, планування, прогнозування мовлення тощо); порушення спілкування [6, с. 196].

Своєчасне виявлення відхилень в мовленнєвій діяльності дітей дозволить надати необхідну корекційну допомогу, проводити профілактичну і розвивальну роботу, коригувати особистісні особливості дітей [4, с. 319].

Фонетико-фонематичні недорозвинення – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприйняття й вимови фонем. До цієї категорії відносяться діти з нормальним слухом і інтелектом [8, с. 133].

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення має кілька ступенів вираження, а саме: легкий, при якому спостерігаються недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні порушених у вимові звуків однієї фонетичної групи; середній, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох

фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові; тяжкий, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами та важко диференціюються відношення між звуковими елементами (Г. А. Каше, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна та ін.).

Система підготовки до навчання в школі дітей із порушеннями мовлення вимагає чіткої організації їх життя під час перебування в дитячому садочку. Дотримання режиму дня і правильний розподіл навантаження дає можливість без зайвої напруги та втоми виконати всі завдання. Заняття з логопедом цієї категорії дітей проводяться в формі фронтальних та індивідуальних занять [9, с. 264].

Основними завданнями корекційного навчання в старшій групі для дітей з ФФНМ у дошкільному закладі є:

- 1) формування та розвиток слухового сприймання, слухової пам'яті та фонематичного сприймання; формування звуковимови;
- 2) формування навичок диференціації звуків; формування складової структури слова та звуконаповнювання складу;
- 3) формування звукоскладового аналізу та синтезу слова; розвиток лексики, граматичної будови та зв'язного мовлення;
- 4) навчання складового читання; підготовка до навчання письму та читанню друкованими літерами;
- 5) пропедевтичне формування орфографічних знань та вмій;
- 6) розвиток пізнавальних процесів (мислення, образної оперативної пам'яті, слухової та зорової уваги, а також здібності до концентрації, розподіленню і переключенню уваги);
- 7) удосконалення просторово-часових орієнтувань;
- 8) розвиток дрібної моторики рук;
- 9) розвиток конструктивного мислення; розвиток зображувально-графічних здібностей [7, с. 168].

У основі корекційної роботи лежить розвиток пізнавальної діяльності у зв'язку з активним наглядом. У дітей розвивається увага до мовлення, здатність до узагальнень у сфері мов-

ленневих фактів. У першу чергу, за допомогою спеціальних прийомів логопед виправляє вимову звуків або уточнює їх артикуляцію [1, с. 99].

Постановка звуків проводиться загальноприйнятими в логопедії методами. При цьому велику увагу надається свідомому закріпленню артикуляції звуку. Матеріал для закріплення правильної вимови звуків підбирається так, щоб він одночасно сприяв розширенню і уточненню словника, граматично правильного мовлення, умінню правильно будувати речення і зв'язне мовлення. З самого початку навчання необхідно спиратися на усвідомлений аналіз і синтез звукового складу слова. Уміння виділяти звуки зі складу слова грає велику роль при заповненні пропусків фонематичного розвитку. Вправи на звуковий аналіз та синтез, що спираються на чіткі кінестетичні відчуття, сприяють усвідомленню звучання мовлення, що є базою для підготовки до навчання грамоті. З іншого боку, навички звукобуквенного аналізу, порівняння, зіставлення схожих і різних ознак звуків і букв, вправи з аналізу, синтезу сприяють закріпленню навичок вимови [5, с. 288].

Подолання фонетико-фонематичного недорозвитку досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи по корекції звукової сторони мовлення і фонематичного недорозвинення. Система навчання і виховання дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком включає корекцію мовного дефекту і підготовку до повноцінного навчання грамоті (Р. Каше, Т. Філічева, Р. Чіркїна, Т. Волосовец, Т. Туманова).

Діти з ФФНМ, що поступають в логопедичні групи, повинні засвоїти об'єм основних знань, умінь і навичок, який необхідний для успішного навчання в загальноосвітній школі. Логопедична робота включає формування вимовних навичок, розвиток фонематичного сприйняття і навичок звукового аналізу і синтезу. Корекційне навчання передбачає також певний круг знань про оточуюче і відповідний об'єм словника, мовленневих умінь і навичок, які повинні бути засвоєні дітьми на даному віковому етапі [6, с. 191].

Висновки та перспективи подальших розвідок. На сьогодні, як виявилось, проблема подолання мовленнєвих порушень у дітей та вибір оптимальних шляхів корекції є актуальною та набуває великого значення в умовах безперервного удосконалення змісту корекційного навчання у системі дошкільної освіти. У спеціальній педагогіці, зокрема у логопедії, досягнуто значних зрушень на шляху до створення корекційних програм, методик, навчально-методичних, практичних посібників та впровадження їх у практику для забезпечення ефективності та результативності навчально-виховного процесу в дошкільних групах компенсуючого типу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у аналізі практичних підходів та шляхів подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: учебное пособие / Г. А. Волкова. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.
2. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. – М. : Медгиз, 2002. – 377 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектологических фак-тов вузов. / Под ред. Л. С. Волковой, Н. С. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 680 с.
4. Мамерчук А. С. Дидактичний матеріал для виправлення мовленнєвих недоліків: навчальний посібник для вчителів-логопедів, вчителів і вихователів шкіл та дитсадків / А. С. Мамерчук. – К. : Райдуга, 2005. – 403 с.
5. Правдина О. В. Логопедия: учебное пособие / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 2013. – 272 с.
6. Филочева Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие / Т. Б. Филочева. – М. : Просвещение, 2009. – 223 с.
7. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 2009. – 238 с.
8. Хватцева М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста: пособие для студентов / М. Е. Хватцева. – М. : Учпедгиз, 2011. – 270 с.
9. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з ФФНМ / Ю. В. Рібцун. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 239 с.

УДК 376.2-056.26.4

О. М. Проскуріна

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

А. І. Кравченко

кандидат педагогічних наук, професор,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

РІВНІ ЗНМ ТА ЇХ ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

В статті висвітлені рівні ЗНМ, їх особливості, а також дається загальна їх характеристика в залежності від рівня порушення мовлення у дітей дошкільного віку.

В статье отображены уровни ЗНР, их особенности, а также дается обшая их характеристика в зависимости от нарушения речи у детей дошкольного возраста.

The article deals with different levels of noticeably underdevelopment of oration and their peculiarities. General characteristic in depends on level of speech infringement of kids preschool age is shown.

Ключові слова: недорозвиток, порушення мовлення, активність, недоліки, слово, речення.

Ключевые слова: недоразвитие, нарушение речи, активность, недостатки, слово, предложение.

Keywords: underdevelopment, speech infringement, activity, drawback, word, sentence.

Постановка проблеми. Проблеми мовлення у дітей дошкільного віку в наш час є досить поширеними. Вони залежать від багатьох факторів. Наше завдання полягає у виявленні причин виникнення ЗНМ у дітей дошкільного віку та у допомозі дитині у вирішенні даної проблеми. Як свідчать проведені дослідження, порушення мовлення у дітей із ЗНМ зумовлені несформованістю або розладом на ранніх етапах онтогенезу власне мовленнєвих, психологічних і нейрофізіологічних механізмів при первинно збереженому слухові й інтелекті.

Всебічний аналіз мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ представлений в працях Л. С. Волкової, Р. Є. Левіної, Т. Б. Філічевої, Г. В. Чиркіної та ін.

Вивчення структури різних форм недорозвинення мовлення дозволило підійти до науково обгрунтованої індивідуалізації спеціального впливу в логопедичних закладах різного типу, в залежності від стану компонентів мовленнєвої системи та ступеня вираженості дефекту (Р. А. Белова-Давид, О. М. Вінарська, Б. М. Гріншпун, Г. М. Жаренкова, Г. О. Каше, Р. Є. Левіна, О. М. Мастюкова, Н. А. Нікашіна, Л. Ф. Спірова, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічева, С. М. Шаховська та ін.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури висвітлити рівні ЗНМ та їх загальну характеристику.

Виклад основного матеріалу. Дослідницею Р. Левіною та співробітниками її лабораторії логопедії була розроблена класифікація проявів ЗНМ: від повної відсутності мовних засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення.

Виділяють чотири рівні мовленнєвого недорозвитку при ЗНМ, що відображають типовий стан компонентів мовлення, кожен рівень характеризується певним співвідношенням первинного дефекту і вторинних проявів, що затримують формування мовленнєвих і немовленнєвих компонентів в цілому.

Перехід з одного рівня на інший визначається появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, зміною мотиваційної основи мовлення та її наочно-сміслового змісту, мобілізацією компенсаторних функцій. Індивідуальний темп просування дитини визначається тяжкістю первинного дефекту і його формою [1, с. 32-35].

У зв'язку з цим, вважаємо за доцільне розглянути загальну характеристику рівнів ЗНМ у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Перший рівень недорозвитку мовлення характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, що розвиваються нормально, мовлення в основному сформоване. Діти 4-5 років, а іноді й старші, мають дуже обмежений активний словник, який складається зі

звукослідувань та звукових комплексів, що не зрозумілі оточуючим.

Звукові комплекси часто супроводжуються відповідними жестами, що дає можливість зрозуміти дитину. За своїм звучанням лепетне мовлення складається як з подібних до слів елементів (наприклад, «тіта» – киця, «сиса» – лисиця), так і з зовсім несхожих на правильне слово звукосполучень (наприклад, «гадуд» – горщик, «кі» – горобчик, «бю» – верблюд).

Діти можуть користуватись окремими загальноживаними словами, але, як правило, ці слова мають спотворену складову структуру і звукове оформлення. Одним і тим самим за звучанням словом діти позначають різні предмети. Назви дій замінюються назвами предметів; назви предметів можуть замінюватись назвами дій. Діти не користуються морфологічними елементами для вираження граматичних значень. Домінують «кореневі» слова, в яких відсутні флексії, майже повністю відсутнє розуміння значень граматичних змін слів за одніною, множиною, родовою приналежністю тощо [2, с. 3-11].

Діти з I-м рівнем ЗНМ практично не володіють фразою. Іноді спостерігається використання лепетних речень. Пасивний словник дітей значно ширший за активний. Саме цьому складається хибне враження, що діти все розуміють, але самі нічого не можуть сказати. Треба зазначити, що діти розуміють звернене до них мовлення лише в контексті ситуації. Вони не розуміють значень багатьох слів, значень граматичних змін слів.

В імпресивному мовленні дітей суттєву роль відіграє лексичне значення слів, граматичні форми не враховуються. Звукова сторона мовлення у дітей не сформована. Неможливо визначити точно стан звуковимовляння. Вимовляння окремих звуків часто не має постійної артикуляції. У дітей не сформована здібність до сприймання і відтворення складової структури слова. В активному мовленні переважають одно і двоскладові утворення. Діти не можуть оволодіти звуковим аналізом слів. Саме по собі завдання по виділенню звуків із слів незрозуміле дітям. Тому намагання навчити грамоті без відповідної

мовленнєвої підготовки виявляються марними [2, с. 3-11].

Другий рівень загального недорозвинення мовлення характеризується більш високою мовленнєвою активністю дітей. У дітей з'являється фразове мовлення. Але воно вельми спотворене в фонетичному і граматичному відношенні. Діти можуть більш менш розгорнуто розповісти про знайомі події, про себе, сім'ю, відповідати на запитання, складати примітивну розповідь за малюнком.

На II-му рівні ЗНМ словниковий запас ще дуже відстає від вікової норми. У словнику переважають іменники, пізніше з'являються дієслова. Кількість прикметників вкрай обмежена (для порівняння: у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком в словнику у віці 2,5–3 років налічується приблизно 40 прикметників), а загальна кількість слів становить до 1000-1200 слів.

Діти не знають слів, що позначають найменування різних частин тіла (тулуб, лікоть, коліно, плече та ін.); назви тварин та їх дитинчат; назви різних професій; назви кольорів, форми, розміру; замінюють слова іншими, близькими за значенням. (Наприклад: мама шиє шапку, замість плете; вода – замість фонтан); навички словотворення у дітей відсутні [2, с. 3-11].

Граматична сторона експресивного мовлення значно порушена. Спостерігаються грубі помилки в використанні ряду граматичних конструкцій: неправильне використання відмінкових форм (іде машину); помилки у використанні іменників чоловічого і жіночого роду (ді тої – 2 столи); відсутність узгодження прикметників і числівників з іменниками (пат матина – 5 машин; синь ліве – синій олівець; синь відо – сине відро). Спроби дітей змінювати іменники та прикметники за родами, числами, відмінками, а дієслова за часом, в більшості виявляються невдалими.

У дітей виникають труднощі в процесі використання прийменників: прийменники пропускаються (книга лизит той – книга лежить на столі; їхати гора – їхати з гори), замінюються (глиб ляте на девелі – гриб росте під деревом; розповідати на kota – розповідати про kota). Сполучники і частки використовуються в

мовленні дуже рідко.

Фонетична сторона мовлення має характерні особливості. Порушене вимовляння приголосних: шиплячих, сонорів, свистячих, дзвінких та глухих, твердих та м'яких. Кількість порушених звуків сягає 16-20 і більше. Голосні звуки артикуються нечітко. Страждає звуко-наповнюваність слів, спостерігаються пропуски приголосних на злитті; додавання зайвих голосних. Спеціальні дослідження виявляють у дітей недостатність фонематичного сприймання, несформованість фонематичних уявлень. Діти не підготовлені до оволодіння звуковим аналізом і синтезом слів.

Діагностичним показником мовлення дітей з II-м рівнем ЗНМ є порушення складової структури. При відтворенні слів різної складової будови спостерігаються грубі порушення: елізії – скорочення кількості складів; персеверація – перестановка складів; персеверації звуків у словах; додавання складів; контамінації – об'єднання складових систем двох слів; антиципації – уподібнення складів [4].

Характер помилок складової будови зумовлений низьким рівнем фонематичних (сенсорних) та артикуляційних (моторних) можливостей дитини. Помилки, що проявляються в перестановці, додаванні, уподібненні складів свідчать про несформованість фонематичного сприймання. Перевага помилок типу скорочення кількості складів, скорочення звуків на злитті приголосних вказує на порушення в артикуляторній сфері.

Третій рівень загального недорозвинення мовлення характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення зі значним лексико-граматичним і фонетико-фонематичним недорозвиненням. Звукова сторона мовлення більш сформована, але ще спостерігаються такі типові помилки: недиференційована вимова свистячих, шиплячих звуків, афrikатів і сонорів. Треба зазначити, що один звук може замінювати одночасно 2 і більше звуків даної або близької фонематичної групи. Наприклад: звуком [с'] (який може ще не мати чіткої вимови) замінюються звуки [с, ш, ж, ц, щ, ч]; заміна звуків більш простими за

артикуляцією; нестійке використання звуку, коли в різних словах він вимовляється по-різному; змішування звуків, коли ізольовано дитина вимовляє звуки правильно, а в словах і реченнях припускається взаємозаміни; спотворення артикуляції деяких звуків (міжзубна вимова свистячих, велярний або увулярний ротацізм тощо); оглушення звуків; відсутність пом'якшення [8].

Характерним для дітей є порушення складової структури слова. Діти здатні повторити 3-4 складові слова, але в самостійному мовленні припускаються типових помилок: скорочують кількість складів; переставляють склади; уподобнюють склади; додають зайві звуки і склади; скорочують звуки на злитті приголосних в словах.

Фонематичне недорозвинення у дітей, що мають ЗНМ III-го рівня проявляється, в основному, в несформованості процесів диференціації звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками, але іноді діти не розрізняють і більш контрастні звуки. Фонематичне недорозвинення затримує та ускладнює оволодіння звуковим аналізом і синтезом [9, с. 65-75].

Аналіз словникового запасу дітей дозволяє виявити своєрідний характер лексичних помилок. Діти не можуть самостійно назвати слова, що є наявними в пасивному словнику. Діти неправильно використовують слова в мовленнєвому контексті. Спостерігаються різноманітні заміни слів у власному мовленні: неправильно називають предмети, що подібні за зовнішніми ознаками; замінюють назви предметів, що подібні за призначенням; замінюють назви предметів на інші, що ситуативно пов'язані з ними; частину предмету замінюють його назвою; замінюють слова, що позначають родові поняття, словами, що позначають видові поняття і навпаки; замість одного слова використовують словосполучення або речення; назви дій замінюють словами, близькими за ситуацією і зовнішніми ознаками; не розуміють, плутають, не можуть назвати деякі дії (підстрибувати, латати, зазирати та ін.) [7, с. 17-19].

У дітей із III-м рівнем ЗНМ спостерігаються стійкі відхилення в

засвоєнні і застосуванні граматичних засобів мовлення. Імпресивний аграматизм проявляється в недостатньому розумінні морфологічної структури слова. Зазначаються труднощі в розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, що виражають причинно-наслідкові та часово-просторові відношення. В експресивному мовленні діти часто припускаються помилок в процесі граматичних змін слів і їх сполучень у реченні. Характерним є помилки при словозміні, узгодженні прикметників, числівників з іменниками в роді, відмінку, числі, помилки при використанні простих і складних прийменників. Дітям притаманні стійкі помилки у словотворенні.

Діти не володіють морфологічним складом слова. Спостерігаються ускладнення в утворенні іменників за допомогою суфіксів; використання префіксальних дієслів; утворенні прикметників від іменників. Діти не завжди можуть підібрати однокореневі слова, часто не розуміють завдання [6, с. 34-40].

Недоліки в використанні лексики, граматики, звуковимови яскраво проявляються в різних формах монологічного мовлення: переказі, складанні оповідання за малюнком або серією малюнків, із власного досвіду, розповіді-описах. Діти розуміють логічну послідовність, але лише перераховують дії при складанні оповідань за серією малюнків. При переказі пропускають окремі ланки, «гублять» дійових осіб, іноді змінюють логічну послідовність подій. Розповідь-опис мало доступна дітям, перераховуються окремі предмети та їх частини. Діти, як правило, не супроводжують розповіддю ігрові ситуації. Частина дітей може лише відповідати на запитання.

Багаторічне вивчення Т.Філічевою мовлення 6-7-річних дітей дозволило встановити, ще одну категорію дітей, яка виявляється за межами вище описаних рівнів і може бути визначена як IV-й рівень мовленнєвого недорозвитку – нерізко виражене недорозвинення мовлення [3].

У дітей з IV-м рівнем недорозвинення мовлення виявляються незначні порушення всіх його компонентів. У таких дітей немає виражених порушень звуко-

вимови, має місце лише недостатня диференціація звуків. Характерною своєю рисою є те, що, розуміючи значення слова, дитина не отримує в пам'яті його фонематичний образ і, як наслідок, спостерігається спотворення в різних варіантах: персеверації, перестановка звуків і складів, парафазії, опускання складів, додавання звуків і складів.

М'ява артикуляція та нечітка дикція залишають враження загальної змазаності мовлення. Творення слів за допомогою суфіксів також викликає значні утруднення. Стійкими залишаються помилки при вживанні: іменників зі зменшено-пестливими суфіксами, іменників із суфіксами одиничності, іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників. Це дозволило виділити дітей з більш легкою формою ЗНМ в самостійну групу – четвертий рівень мовного недорозвитку [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, спираючись на дослідження Р. Левіної та Т. Філічевої, ми охарактеризували I-II-III-IV-й рівні ЗНМ у дітей дошкільного віку та з'ясували специфічні особливості кожного рівня та їх компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лопатин Л. В. Комплексный подход в диагностике и коррекции общего недоразвития речи у детей / Л. В. Лопатин – М. : Просвещение, 1979. – 232 с.
2. Ляпидевский С. С. О классификации речевых расстройств / С. С. Ляпидевский, Б. М. Гриншпун // Расстройства речи у детей и подростков. – М. : Просвещение, 1969. – 112.
3. Смирних С. П. Нарушения речи. Причины и ранняя коррекция / С. П. Смирних – М. : Просвещение, 1990. – 174 с.
4. Трофименко Л. Новый зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів / Л. Трофименко // Дефектологія. – 2007. – № 3. – С. 34-40.
5. Туманова Т. В. О словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 5. – С. 17-19.
6. Черкасова Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи / Е. Черкасова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С. 65-75.

УДК 376.1-056.264-053.4:81'233:796.012.1

С. М. Решетнік

вчитель-логопед,

ДНЗ № 29 «Росинка», м. Суми

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядається питання активного пошуку шляхів вдосконалення й оптимізації процесу навчання, корекції та розвитку дітей з порушеннями мовлення через застосування інноваційних технологій.

В этой статье рассматриваются вопросы активного поиска путей усовершенствования и оптимизации процесса обучения, коррекции и развития детей с нарушениями речи через применение инновационных технологий.

The article presents the issue of intensive search of ways to improve and optimize process of learning, correcting and developing children with speech disorders using innovative technologies.

Ключові слова: *інноваційні технології, порушення мовленнєвого розвитку у дітей, корекційно-логопедична робота.*

Ключевые слова: *инновационные технологии, нарушения речевого развития детей, коррекционно-логопедическая работа.*

Keywords: *innovative technologies, children speech disorders, corrective speech therapy work.*

Постановка проблеми. Підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з усунення порушень мовлення у дітей дошкільного віку в наш час є актуальною проблемою логопедії. Особливо важливою є проблема визначення точного діагнозу, оскільки у дітей означеної групи спостерігається комплексність та неоднозначність супутніх патологічних проявів. Все це насамперед утруднює складання розгорнутої індивідуально-корекційної програми розвитку дітей даної категорії. За статистикою таких дітей з кожним роком стає більше, що визначає необхідність пошуку більш ефективних шляхів спеціального виховання та навчання. Інноваційні методи набувають все більшого

значення в діяльності учителя-логопеда, спрямованій на корекційно-розвиваючу роботу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема застосування у корекційній логопедичній роботі сучасних технологій стала предметом дослідження медиків, психологів, логопедів і педагогів. Теоретико-методологічні засади цього питання сформульовані у працях таких авторів як М. А. Поваляєва, М. І. Чистякова, Е. А. Пожиленко, Т. Д. Зінкевіч-Євстигнєєва, Т. М. Грабенко та інші.

У навчально-методичному посібнику Н. М. Борозінець, Т. С. Шеховцової «Логопедичні технології» представлено визначення педагогічної (освітньої) технології як «інтегрованого позначення різних способів освітньої взаємодії педагога і учнів. Це послідовна, взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або планомірне послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу» [5, с. 6]. На думку В. М. Акіменко, будь-який практичний матеріал можна умовно розділити на дві групи: по-перше, той, що допомагає безпосередньому мовленнєвому розвитку дитини і, по-друге, опосередкований, до якого відносяться нетрадиційні логопедичні технології. Посібник В. М. Акіменко містить рекомендації щодо проведення логопедичного масажу язика, вушної раковини (аурикулотерапія); кистей рук, стоп (Су-Джок терапія); масажу при ринолалії та японську методику пальцевого масажу. У посібнику представлена також авторська методика застосування моделей артикуляції звуків у корекційній роботі з виправлення мовленнєвих порушень у дітей [1].

Мета статті – висвітлити використання різних інноваційних технологій у корекційно-розвивальному процесі в ході мовленнєвих занять, ігор та у повсякденному спілкуванні.

Виклад основного матеріалу. Сучасний педагогічний особистісно зорієнтований процес корекційного навчання та виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на інтерактивних технологіях, впроваджені новітніх, інноваційних, нетрадиційних форм роботи, з залученням все більшого складу різноманітних

фахівців, які працюють за єдиною індивідуально-створеною ексклюзивною схемою. Перебуваючи на межі зіткнення педагогіки, медицини, психології, нейролінгвістики, логопедія використовує найбільш ефективні нетрадиційні методи та прийоми суміжних наук, адаптує їх до своїх потреб, що допомагає оптимізувати роботу вчителя-логопеда.

Впровадження інноваційних технологій в наш час є новою сходинкою у освітньому процесі. Основна мета якого полягає в гармонійному поєднанні сучасних інноваційних технологій з традиційними засобами розвитку дітей. Особливо актуальним є питання застосування нетрадиційних методів корекції у професійній діяльності логопеда [2]. Такі методи не можна розглядати як самостійні і самодостатні. Використання цих методів перш за все створює сприятливий емоційний фон і підвищує ефективність корекційної роботи.

Розглянемо технології з використанням нетрадиційних для логопедії прийомів.

Сучасне життя неможливо уявити без комп'ютера. Комп'ютери швидко увійшли в наше життя. Інтерес дитини до комп'ютера великий і справа дорослого направити його в потрібне русло. Вчителі-логопеди активно включилися в процес і продуктивно використовують ІКТ (інформаційно-комп'ютерні технології) в своїй практиці.

На даний час розробляється все більше і більше комп'ютерних логопедичних ігор, завдань, які сприяють збагаченню словника, розвитку зв'язного мовлення дітей, покращують фонематичне сприйняття тощо. Найчастіше комп'ютерні вправи, ігри включають в структуру традиційного індивідуального логопедичного заняття як допоміжний інноваційний елемент. Це допомагає встановити між логопедом і дитиною тісний емоційний контакт.

ІКТ під час проведення логопедичних занять допомагають цікавіше подавати матеріал, а діти невимушено із цікавістю виконують запропоновані завдання, працюючи самостійно або в парах. Використання ІКТ у корекційному процесі оптимізує здійснення індивідуального підходу та розширює можливості роботи

з наочним матеріалом, сприяючи успішному досягненню поставленої мети.

Застосування інтерактивних прийомів відіграє провідну роль у логопедичній роботі. На заняттях діти з ЗНМ поступово вчаться розповідати про себе, друзів, робити опис погоди, тварин, пір року, складати розповіді за серією малюнків тощо. Для розвитку зв'язного мовлення використовуються опорні схеми, за якими діти правильно, логічно складають опис, розповідь. Для вдосконалення або автоматизації поставлених звуків, розвитку почуття ритму, активізації артикуляційного апарату є картки з малюнками на певний звук. Ці картки доцільно використовувати як на індивідуальних, так і на групових заняттях. Дітям подобається в ігровій формі називати малюнки. Вони швидше запам'ятовують слова, таким чином збагачуючи свій словник та розвиваючи мовленнєвий апарат.

В роботі з дітьми, які мають важкі мовленнєві порушення важливо активно використовувати різні види масажу.

Логопедичний масаж – масаж м'язів периферичного мовного апарату допомагає нормалізувати м'язовий тонус і тим самим підготувати м'язи до виконання складних рухів, необхідних при артикуляції звуків. Виконання прийомів логопедичного масажу вимагає чіткої діагностики стану м'язового тону обличчя та шиї.

Ефективний масаж долоней з використанням кам'яних, металевих і скляних різнокольорових кульок; прищіпок; горіхів, каштанів; шестигранних олівців; трав'яних мішечків; камінців.

Великої популярності набула Су-Джок терапія, яка була розроблена в Японії. В її основі лежить уявлення про розташування на кистях рук і стопах ніг основної системи всіх внутрішніх органів і відповідних частин тіла. Руки і стопи – це ніби людина в мініатюрі, а вухо, за формою, нагадує людський ембріон. Визначивши відповідні точки на ногах і руках, можна здійснювати лікувальний вплив на хворий орган. Японським вченим Йосиро Цуцумі було розроблено вправи для самомасажу рук (наприклад, активність мозку підвищує масаж великого пальця).

Останнім часом психологи, логопеди пропонують використовувати такий спосіб розвитку дитини, як сендплей (пісочна терапія). Терапевтичний ефект гри з піском описав швейцарський психолог і філософ Карл Юнг. Він вважав, що коли дитина будує і руйнує зроблене, а потім знову будує, то цим вона усвідомлює те, що на зміну старому завжди приходиться нове. Дітям подобається знаходити у піску різні фігури, називати їх, визначати звуки у назвах, складати речення з цими словами тощо. Діти з задоволенням граються, але в цей же час вони розвиваються, закріплюють знання.

Ігри з піском розвивають тактильно-кінетичну чуттєвість і дрібну моторику рук, стабілізують емоційний стан, долають страхи, допомагають долати комплекс «поганого художника», вдосконалюють координацію, сприяють засвоєнню навичок звуко-складового аналізу та синтезу, розвивають фонематичний слух і сприйняття, сприяють розвитку зв'язного мовлення.

Пісочна терапія досить ефективна і дає такі позитивні результати, як підвищення інтересу до логопедичних занять, відчуття успішності, а на заняттях завжди цікаво і весело.

З кожним роком особливої популярності набирає використання арт-терапії. Основним завданням арт-терапії є розвиток самовираження людини, її самопізнання, через творчість і мистецтво. В особливій символічній формі (малюнок, гра, казка, музика) дитина має можливість дати вихід сильним емоціям, переживанням, отримати новий досвід вирішення конфліктів. Найбільш поширеними видами арт-терапії є: музикотерапія, вокалотерапія, казкотерапія, сміхотерапія, кольоротерапія (хромотерапія) [6].

У логопедичній роботі все частіше звертаються до музикотерапії – ліки, які слухають. Найважливіший ефект від музики – це профілактика та лікування нервово-психічних захворювань. Музика, відволікаючи увагу від неприємних образів, сприяє концентрації уваги.

Наукою встановлено негативний вплив безшумного оточення на психічний стан людини, тому що абсолютна

тиша не є звичним навколишнім фоном. Це варто враховувати при розробці і проведенні занять.

Музикотерапія впливає на покращення загального емоційного стану дитини; сприяє поліпшенню якості рухів (розвиваються ритмічність, плавність, виразність, координація); корекцію і розвиток відчуттів, сприйняття, уявлень; стимуляцію мовленнєвої функції; нормалізацію просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму).

Виділення принципу поліmodalності в корекційній діяльності на основі вокалотерапії (лікування голосом) виходить з того, що інтонація і рух надані людині в якості вихідних способів спілкування. В результаті побудови роботи на основі принципу поліmodalності, відбувається підключення додаткових аналізаторів, що створює додаткові можливості компенсації асоціативних зв'язків в головному мозку. В результаті рішення корекційних завдань активної вокалотерапії відбувається: стимуляція слухового сприйняття; збільшення обсягу внутрішнього і зовнішнього словника; розвиток просодичної сторони мовлення; формування навичок словотворення; нормалізуються нейродинамічні процеси кори головного мозку та біоритми.

Про терапевтичний вплив кольору (хромотерапія) на організм людини відомо давно. Ще наші пращури помітили те, що одні кольори приємні для ока, заспокоюють, сприяють приливу внутрішніх сил, збадьорюють; інші – дратують, пригнічують, викликають негативні емоції. Вплив кольору на дитину не може бути однозначним, а завжди є індивідуальним і має вибіркового характеру. Це необхідно враховувати в роботі.

Існують спеціальні комп'ютерні програми з хромотерапії. Їх доцільно використовувати на фронтальних логопедичних заняттях як хвилинки відпочинку.

Сміх є одним з механізмів адаптації людини до навколишнього середовища. Здоровий сміх стабілізує емоційний стан, доставляє неймовірне задоволення. Сміхотерапія – лікування позитивними емоціями.

Сміх стимулює в організмі дитини нейтралізацію деструктивних і негативних програм, посилене утворення ендорфінів – «гормонів щастя», підтримку життєвих сил і фізичної активності, миттєве насичення енергією і бадьорістю. Сміх покращує роботу центральної нервової системи, сприяє зняттю головних болів неясного генезу та усуненню міалгії, розвиває творче мислення, активність, додає сили волі і впевненості в собі. Сміхотерапія сприяє формуванню просодичних компонентів мовлення, а саме сприйманню та розвитку емоційно-тембрового забарвлення мовлення, розвитку голосу, змістовного та логічного наголосу тощо.

Слід зазначити, що у роботі з дітьми з різними мовленнєвими патологіями, сміхотерапія повинна обмежуватися дозованими вправами.

Сміхотерапія тісно пов'язана з казкотерапією. Саме казкотерапія дає можливість уяви та розвитку творчих здібностей, аналізу та закріпленню набутих та автоматизованих навичок. Казкотерапія – це інтеграційна діяльність, в якій створюються дії уявних ситуацій, які пов'язуються з реальним життям, спрямованих на активну участь у процесі, регулювання дитиною власних емоційних станів, самостійність, творчість. Крім того, треба зазначити, що казкотерапію використовують на всіх етапах корекційно-логопедичної роботи: під час створення ситуації заохочення, позитивного настою дитини, комунікації; при формуванні початкових навичок (артикуляційної моторики, розвитку дихання, голосу, дрібної моторики, номінативного словника тощо); розвиваючи лексико-граматичну сторону мовлення, інтонаційно-виразне мовлення [7].

Дуже активно в корекційній роботі застосовуються технології мнемотехніки, ТРВЗ та ейдетики.

Використання мнемотехніки (система прийомів для полегшення запам'ятовування і збільшення обсягу пам'яті через утворення додаткових асоціацій шляхом створення мнемосхем: картинка (зображення) до кожного слова чи словосполучення) на мовленнєвих заняттях дає гарний результат – діти легко та зацікавлено виконують різні завдання

(складають описові розповіді, розгадують загадки, придумують казки на задану тему). Така форма роботи стимулює розвиток зв'язного мовлення дітей, урізноманітнює прийоми навчання, вмотивовує до активної діяльності. Матеріал засвоюється набагато швидше.

Технологія ТРВЗ застосовується для навчання дитини вирішувати ситуації проблемного характеру різного рівня складності з використанням винахідницьких завдань. Основна ідея – перехід від завдань з нижчого до вищого рівня складності. Дитину потрібно навчити виокремлювати проблему, розуміти, чому прості завдання вирішуються легко, а складні – важко. У роботі використовують ігри-заняття, протягом яких діти вчаться сприймати навколишнє, розуміти властивості предметів, явищ, вирішувати суперечливості, відшукувати відповіді на питання. Учитель-логопед орієнтується на особистий вибір дитини – виду діяльності та предмета [4].

Надзвичайно цікавим і ефективним способом формування мислення, пам'яті, мовлення, креативності у дітей є використання прийомів ейдетики. Завдяки розвитку образної уяви та фантазії ейдетика допомагає використовувати скриті «резерви» дитини за допомогою символів.

Використовуючи символ (умовне зображення якогось поняття) дитина запам'ятовує не тільки звук, а й образ, що виникає. Головним є досягнення правильності звучання звука як у свідомості так і в артикуляції дитини.

Дитина вчиться спочатку правильно вимовляти звук за допомогою учителя та символу (образу). Далі опирається тільки на символ, а згодом обходиться вже і без нього (через автоматизацію вимови). На початку етапі автоматизація звука за допомогою символу відбувається на рівні механічного засвоєння, а згодом поступово переходить на рівень свідомого використання [3, с. 13].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, варіативність використання інноваційних технологій в корекційно-розвивальному процесі дозволяє збільшити ефективність логопедичної роботи з усунення порушень мовлення, формує усвідомлене став-

лення до свого мовлення.

Використання нетрадиційних технологій на заняттях стимулює зацікавленість дітей до мовлення, спонукає до кращого засвоєння вивченого матеріалу, урізноманітнює прийоми і методи корекційного впливу.

Подальша робота по цій проблемі потребує детального вивчення та експериментальної перевірки ефективності різних інноваційних методів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В. М. *Развивающие технологии в логопедии* / В. М. Акименко – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 109 с.
2. Андросова В. *Використання інноваційних технологій для корекції звуковимови старших дошкільнят* / В. Андросова // *Палітра педагога*. – 2005. – №1. С. 18 – 19.
3. Андросова В. М. *Мова символів жива – в ній звуки, букви і слова... : методичний посібник* / В. М. Андросова. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2006. – 91 с.
4. Богат В. *ТРВЗ – наука навчання творчості* / В. Богат // *Дошкільнє виховання*. – 1995. – №1. – С. 29 – 30.
5. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С. *Логопедические технологии : учебно-методическое пособие* / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь. – 2000. – 224 с.
6. Воронова А. А. *Арт-терапия для детей и их родителей* / А. А. Воронова. – Ростов н/Д : Феникс. – 2013. – 253 с.
7. Стахова Л. Л. *Корекція мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ II рівня засобом казкотерапії* / Л. Л. Стахова, І. В. Совенко // *сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали IV Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції*. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015.

УДК 376.018.1:616.28-008.13/.14

А. Б. Рудих

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

Л. В. Мороз

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядаються теоретичні основи розвитку мовлення у дітей із вадами слуху в умовах сімейного виховання. Висвітлено основні методики розвитку і корекції мовлення, а також форми педагогічної допомоги. Звертається увага на основні задачі і цілі, які мають реалізувати батьки дітей із порушенням слуху.

В статті рассматриваются теоретические основы развития речи у детей с нарушениями слуха в условиях семейного воспитания. Раскрыты основные методики развития и коррекции речи, а также формы педагогической помощи. Обращается внимание на основные задачи и цели, которые должны реализовать родители детей с нарушением слуха.

The article deals with the theoretical bases of speech development in children with hearing impairment in the conditions of family upbringing. The main methods of development and speech correction, as well as forms of pedagogical assistance are highlighted. Attention is drawn to the main goals and objectives that parents must implement.

Ключові слова: батьки, сімейне виховання, дитина з порушеннями слуху, корекція, мовлення.

Ключевые слова: родители, семейное воспитание, ребенок с нарушением слуха, коррекция, речь.

Keywords: parents, family, child with a hearing defect, correction, speech.

Постановка проблеми. Народження дитини з вадами слуху в чуючій родині, стає непростим випробуванням для всіх членів сім'ї. Батьки не завжди знають як правильно виховувати і розвивати

дитину і тому таким сім'ям необхідна допомога у виробленні правильної стратегії, що буде найкраще розкривати потенційні можливості дитини.

Проте погляди на роль батьків у розвитку мовлення дитини з вадами слуху не завжди були однозначними, але всі вони сходяться в одному – сім'я є тим природним життєво важливим осередком, який може забезпечити ранній вплив на дитину, створити необхідні умови для її розвитку, що допоможе їй досягти гарних успіхів у різних сферах життєдіяльності.

Актуальність дослідження зумовлена недостатністю висвітлення питання допомогти родинам у подоланні тих суттєвих труднощів, яких зазнають діти з порушеннями слуху в процесі розвитку мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості розвитку, навчання і виховання дітей із порушенням слуху активно досліджувалися такими науковцями у галузі сурдопедагогіки як: Р. Боскіс, А. Гольдберг, О. Дробот, Ж. Жиф, С. Зиков, Е. Іванова, Б. Корсунська, С. Кульбіда, Е. Леонгард, О. Лурія, Л. Нейман, Л. Носкова, Н. Рау, О. Самсонова, М. Семаго, Л. Фомичова, М. Шеремет та інші. Їх наукові доробки висвітлюють досвід абілітації і реабілітації глухих і слабочуючих дітей дошкільного віку в умовах сімейного виховання і навчання. Завдяки дослідженням означених науковців було визначено чинники розвитку мовленнєвих процесів у дітей із вадами слуху в умовах сімейного виховання.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку мовлення в дітей із вадами слуху в умовах сімейного виховання.

Виклад основного матеріалу досліджень. Ідею раннього розвитку мовлення і навчання глухих і слабочуючих дітей в умовах сімейного виховання, ще в 30-ті роки 20 ст. почали широко пропагувати Н. Рау, Ф. Рау, В. Флері; пізніше А. Венгер, Г. Виготська, Б. Корсунська. Ці автори розробили методичні рекомендації, користуючись якими батьки зможуть почати роботу з дітьми з перших років життя і проводити її протягом дошкільного періоду, що дасть змогу забезпечити високий рівень їх загального та

мовленнєвого розвитку.

Наразі фахівці вважають за необхідність контролювати слух дитини, особливо в тих сім'ях, де вже є особи з вадами слуху. Також, батьки мають бути ознайомлені з негативними наслідками інфекційних захворювань та прийому ототоксичних препаратів. Контроль за слухом передбачає уважне спостереження за реакціями дитини на звук (Л. Головціц).

Г. Мішина вважає, що початкове обстеження дитини має відбуватися за участю дефектолога, психоневролога, психолога. За результатами обстеження формулюється оцінка рівня розвитку дитини і батькам надаються рекомендації щодо організації подальшого процесу навчання, виховання і розвитку мовлення [6, с. 132].

Батькам дітей із вадами слуху необхідно пояснити важливість раннього початку корекційної роботи. Чим раніше вдасться визначити ступінь порушення слуху дитини (глухота чи туговухість), тим більш точними та конкретними будуть рекомендації щодо її розвитку [4, с. 5]. Ранній початок адекватних корекційних заходів знижує небезпеку тяжкого відставання в розвитку пізнавальної діяльності, спілкуванні, особистісному розвитку і формуванні мовлення в дітей із вадами слуху [2, с. 31].

Г. Тварткїладзе із співавторами [1, с. 16] розробили методичні рекомендації для виявлення дітей із підозрами на зниження слуху, застосування цих доступних методик дозволяє не лише виявляти порушення слуху вже з перших місяців життя дитини, але і своєчасно помітити його прогресування.

Як зазначають в своїх роботах Е. Іванова, І. Королева, Б. Корсунська, Е. Леонгард, Т. Пелимська, Е. Самсонова, Н. Шматко та інші основою інтеграції дитини з вадами слуху в чуюче суспільство є рання реабілітація, що разом із раннім виявом порушення (2-4 міс.), регулярним контролем слуху і заняттями з фахівцями передбачає обов'язкове слухопротезування або (у випадку глухоти) кохлеарної імплантації. Лікар-сурдолог налаштовує слуховий апарат за результатами аудіограми, а вже сурдопедагог під час роботи з дитиною і при

співпраці з батьками перевіряє правильність налаштувань і його ефективність. Під час перших занять педагог разом із батьками викликає у дитини зацікавленість до звуків і намагається викликати у дитини голос, прагнення повторювати мовленнєві звуки, інтонацію. Завдяки цьому дитина починає себе чути, їй стає цікаво, що спонукає до вимови нових звуків [3, с. 75].

Г. Мішина відмічає, що завдяки консультативній допомозі і педагогічному супроводу можна допомогти розвинути мовлення в дитини із вадами слуху, а також запобігти можливим відхиленням у її психічному розвитку [6, с. 130].

Важливим аспектом у розвитку мовлення дитини з вадами слуху є організація мовленнєвого середовища, що передбачає постійне мотивоване спілкування з нею, незалежно від її можливостей сприйняття усного мовлення [2, с. 119].

Т. Тищенко зазначає, що у процесі спілкування відбувається засвоєння нових знань, умінь і навичок, повноцінне навчання і розвиток особистості дитини. Принципове значення має лише одне – фізіологічна потреба в мовленнєвому спілкуванні. Автор вказує: якщо у дитини створити потребу в мовленні, то буде і саме мовлення. Батькам потрібно розвивати у дитини необхідність у мовленнєвому спілкуванні [7, с. 22].

Глухі і слабочуючі діти можуть спілкуватися різними способами: усне та письмове мовлення; жестова та дактильна мова; природні жести. І спосіб їх спілкування залежить від багатьох чинників (Р. Боскіс, В. Жук, І. Королева та інші): від часу виникнення порушення (до або після оволодіння мовленням), від ступеня зниження слуху, від середовища в якому виховується дитина (чуюча або не чуюча родина), від віку слухопротезування або проведення імплантації, вроджених здібностей, часу коли розпочато навчання, наявність супутніх розладів, соматичний стан, мовні традиції тощо.

Б. Корсунська розробила систему розвитку дитини в родині, яку висвітлила в своїй книзі «Виховання глухого дошкільника в сім'ї» [4, с. 11]. Ця система

суттєво відрізнялась від «чисто усного методу», що пропагувався Р. Боскіс, С. Зиковим, Ф. Рау, Н. Сльозіною та іншими, і за мету навчання дитини із вадами слуху визначала не чистоту її вимови, не кількість засвоєних нею слів, а формування і розвиток її особистості. Організація життя і діяльності дитини не має підкорюватися навчанню мовлення. Навчання повинно бути обумовлене інтересами дитини і весь мовленнєвий матеріал, який використовується на заняттях, потрібно добирати виходячи з її актуальних потреб. Батькам необхідно мати ящик куди вони кластимуть предмети, що використовуються на заняттях і час від часу їх змінювати [4, с. 25; 26].

Б. Корсунська широко використовувала письмове мовлення і ранне навчання читанню, займалась нарощуванням пасивного словника, що позитивно впливало на загальний розвиток дитини з вадами слуху. Нею розроблена ієрархія видів мовлення, створена чітка система, що включала усне, письмове і дактильне мовлення, яким мають користуватися педагог, батьки і сама дитина [4, с. 11; 52].

Проте Е. Леонгард наполягає, що розвиток усного і письмового мовлення у дітей із вадами слуху повинен відбуватися без використання жестів чи дактиля. Автор стверджує, що жестова мова не повинна використовуватись у навчанні і розвитку глухих і слабочуючих дітей до моменту оволодіння ними усним і письмовим мовленням, бо це може призвести до розпаду мовлення яке почало формуватися. На думку Е. Леонгард, головну роль у навчанні мовленню дитини з вадами слуху відіграють батьки, а сурдопедагог може тільки підказувати і спрямовувати їхні дії [5, с. 2].

Наразі в наукових колах та серед педагогів-практиків ведеться дискусія щодо використання жестової мови в навчально-виховній та корекційно-розвивальній роботі серед дітей із вадами слуху. Традиційно педагоги дотримуються переконання, що домінуючим засобом навчання і спілкування дітей із вадами слуху є словесна мова, а жестова мова може виступати лише допоміжним засобом (Л. Виготський, Л. Фомічова та

ін.). Деякі вчені (Т. Давиденко, Г. Зайцева та ін.) розглядають жестову мову як домінуючий засіб комунікації та навчання глухих дітей. Інші (Н. Адамюк, Е. Дробот, С. Кульбіда, І. Соколянський та ін.) дотримуються позиції, що найбільш ефективним способом навчання і спілкування дітей із вадами слуху – є паралельне рівноправне використання обох мов (усної і жестової) так званий білінгвальний метод.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз науково-методичної літератури дає можливість стверджувати, що родина є первинним осередком виявлення та надання допомоги дітям із вадами слуху. Наразі науковці та практики покладають велике значення на ролі сім'ї у розвитку мовлення дитини із вадами слуху. Рано розпочата та правильно організована робота в сім'ї знижує небезпеку тяжкого відставання в розвитку пізнавальної діяльності, спілкуванні, особистісному розвитку і формуванні мовлення в дітей із вадами слуху. Систематична та комплексна робота фахівців з сім'єю повинна бути спрямована на ранній початок, правильну організацію корекційно-розвивальної роботи, консультативну допомогу.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці заходів, спрямованих на надання допомоги сім'ям, які виховують дитину з вадами слуху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выявление детей с подозрением на снижение слуха (младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст) [Текст]: методические рекомендации / Под ред. Г. А. Таватркиладзе, Н. Д. Шматко // М. : Экзамен, 2004 – 96 с.
2. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Королева И. В. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов / И. В. Королева, П. А. Янн – СПб : КАРО, 2011. – 247 с.
4. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б. Д. Корсунская – М. : Педагогика, 1970. – 123 с.
5. Леонгард Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье /

- Э. И. Леонгард Е. Г. Самсонова – М-во образования РСФСР. – М. : Просвещение, 1991. – 319 с.
6. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.
7. Тищенко Т. Н. Учим говорить особенного ребенка / Т. Н. Тищенко. – М. : Издательский дом «Регламент», 2009. – 84 с.

УДК 376-056.264-053.4:373.2.091.3

Л. О. Салівон

учитель-логопед,

ДНЗ №26 «Ласкавушка», м. Суми

СЕНД-АРТ ЯК НЕТРАДИЦІЙНИЙ МЕТОД ДІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості застосування сенд-арту в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, та подані рекомендації щодо застосування цього методу на логопедичних заняттях.

В статье рассматриваются особенности применения сенд-арта у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и даны рекомендации по применению этого метода на логопедических занятиях.

This article tells about the using sand-art by preschool children with general underdevelopment of speech and gives recommendations of using sand-art of the speech therapy lesson.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, пісочна анімація, сенд-арт, діти дошкільного віку із ЗНМ, корекційно-логопедична робота.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, песочная анимация, сенд-арт, дети дошкольного возраста с ОНР, коррекционно-логопедическая работа.

Keywords: general underdevelopment of speech, children of preschool age.

Постановка проблеми. Сьогодні педагогічної науки і практики характеризується пошуком нових підходів до організації навчально-виховного процесу, оскільки суспільний розвиток країни вимагає нової, активної, ініціативної і

творчої особистості.

У сучасних умовах діти пізнають комп'ютерні технології одночасно з освоєнням мовлення, це ставить перед сучасним педагогом завдання вдосконалення дидактичних прийомів, методів освітньо-інформаційної роботи.

Діти з вадами мовлення вимагають до себе особливої уваги. Логопед працює не тільки над звуковимовою, але і над більш складними мовленнєвими порушеннями, одне з яких загальний недорозвиток мовлення.

Відомо, що діти із загальним недорозвитком мовлення – це діти з різними складними мовленнєвими розладами, при яких порушуються всі компоненти мовленнєвої системи, що відносяться до звукової і смислової сторони, за нормального слуху й інтелекту [1].

У дітей даної категорії спостерігаються порушення емоційно-вольової сфери та координації рухів, низький розвиток дрібної моторики, супутні руху під час мовлення, нерозвиненість почуття ритму, знижений рівень розвитку вербальної пам'яті, уваги, словесно-логічного мислення.

Сучасні умови дають поштовх до пошуку інноваційних, цікавих і розвиваючих засобів корекційно-логопедичного впливу, які б позитивно впливали на мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Одним із таких напрямів у логопедичній роботі є використання сенд-арту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку розробляли вітчизняні педагоги А. Богуш, А. Усова, Є. Тіхеєва, О. Гвоздєв та ін.

Діти з порушеннями мовлення, а серед них діти із ЗНМ, належать до чисельної групи, для якої повноцінне оволодіння усним мовленням – основний шлях особистісного розвитку.

Формуванням концепції «пісочної терапії» здебільшого займалися представники юнгіанської школи.

Т. Грабенко, Н. Дикань, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, М. Кисельова, Л. Лебедева, Н. Маковецька, Т. Гречишкіна, А. Коваленко досліджували питання запровад-

ження ідей юнгіанської пісочної терапії (sand-art) та запропонували систему пісочних ігор, назвавши їх корекційно-розвиваючими [2, с. 86]. Автори науково довели, що під час гри з піском розвивається мовлення і збагачується словниковий запас.

Мета статті – охарактеризувати особливості застосування сенд-арту на логопедичних заняттях із дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. SAND-ART (пісочна анімація) – це порівняно молодий і перспективний вид мистецтва, який з'явився приблизно в 1970-х роках. Засновником даного напрямку вважають американку Керолайн Ліф, яка створила анімаційний мультиплікаційний фільм «Петя і Вовк» за симфонічною казкою Сергія Прокоф'єва. Це була її випускна робота в Національному кіноцентрі Канади. Фільм був зроблений у зовсім незнайомій до того часу техніці. Молода художниця розсипала по склу чорний порошок і пальцями створювала з нього якісь образи. Її техніку використовували багато аніматорів, у тому числі угорець Ференц Цако. От саме його вдалий досвід і ліг у основу нового виду арт-терапії – малювання піском.

У пісочній анімації картини створюються з сипкого матеріалу, який тонкими шарами наноситься на підсвічувальне скло. На таких заняттях діти знайомляться з властивостями різних сипучих матеріалів. Малювання піском доступне і корисне всім дітям. На відміну від звичайного малювання, пісочна анімація припускає роботу одночасно обома руками. Це сприяє розвитку взаємозв'язку між півкулями головного мозку [5].

Взаємодія з піском стабілізує емоційний стан дитини. Поряд з розвитком тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики, дитина вчиться прислуховуватися до себе та промовляти свої відчуття. А це, у свою чергу, сприяє розвитку мовлення, довільної уваги, пам'яті. Але головне – дитина із загальним недорозвитком мовлення отримує перший досвід рефлексії (самоаналізу). Вчиться розуміти себе та інших. Так закладається база для подальшого

формування навичок позитивної комунікації [3, с. 22].

Використання ігр, що містять елементи навчання сенд-арту сприяє розвитку фонематичного сприймання, корекції звуковимови. Вони не лише навчаються зорово запам'ятовувати матеріал, а й, графічно відображаючи його на піску, залучають тілесну пам'ять.

Перший досвід використання пісочної терапії стосувався саме дітей із мовленнєвими, інтелектуальними, афективними та поведінковими порушеннями, як невербальний вид терапії, з метою дати відчуття безпеки знаходження у середовищі.

Метод сенд-арту надає чималі можливості для організації інтегрованої діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Використання пісочниці дає комплексний навчальний, корекційний та виховний ефект. Тому роботу з пісочною анімацією можна впроваджувати в освітньо-виховний процес, що сприяє розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку [6, с. 27].

Для організації малювання піском на склі доцільно створити спеціальне просторове середовище:

1. Необхідно мати спеціальний водостійкий дерев'яний ящик розміром 50 x 70 x 8 см. Вважається, що такий розмір пісочниці відповідає обсягу поля зорового сприйняття. Стан піску повинен відповідати санітарно-гігієнічним нормам. Внутрішня поверхня повинна бути виготовлена з оргскла, борти потрібно пофарбувати в синій (блакитний) колір.
2. Піском потрібно заповнити меншу частину скриньки. У пісочниці повинен бути чистий, промитий та просяний пісок.
3. Поряд із пісочницею слід розмістити «колекції» мініатюрних фігурок заввишки не більше 8 см. У набір іграшок можуть увійти: людські персонажі, будівлі, рослини, природничі предмети.

Форма проведення занять залежить від індивідуальних можливостей дітей. Рекомендована тривалість індивідуального і підгрупового заняття для дітей старшого дошкільного віку – 15 – 20 хв.

Для проведення індивідуальних і підгрупових занять із дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ на пісочному столі були розроблені ігри та вправи в усіх напрямках корекційної роботи:

Розвиток діафрагмального дихання.

Перед початком ігр із розвитку дихання необхідно навчити дітей таким правилам, застосовуючи ігрові моменти:

- набирай повітря через ніс, не піднімаючи плечі, і надувай живіт «кулькою».
- видихай повільно і плавно.
- намагайся так дути, щоб повітряний струмінь був дуже довгим.

1. Гра «Вирівняй дорогу». Від дитячої машинки проведена ямка в піску. Дитина повітряним струменем вирівнює дорогу перед машиною.

2. Гра «Що під піском?». Під тонким шаром піску картинка. Здуваючи пісок, дитина відкриває зображення.

Розвиток дрібної моторики.

Використовуємо ігри, які пропонують Т. Д. Зінкевич-Євстегнеєва і Т. М. Грабенко:

- ковзання долонями по поверхні піску, виконуючи зигзагоподібні і кругові рухи (як машинки, змійки, санки та ін.);
- «пройтися» долонями по прокладених трасах, залишаючи на них свої сліди;
- «пройтися» по піску окремо кожним пальцем правої і лівої руки по черзі (спочатку тільки вказівними, потім - середніми, безіменними, великими і нарешті пальчиками).

Розвиток артикуляційного апарату.

Вправа «Годинник».

Ритмічно виконувати рухи язиком вправо-вліво, у цей час вказівним пальцем провідної руки в такт рухам язика в тому ж напрямку по піску.

Автоматизація звуків.

Вправа «Сильний моторчик»

Вимовляти звук [Р], проводячи вказівним пальцем доріжку по піску. Варіант цієї вправи – малювати на піску букву Р, вимовляючи одночасно звук [Р]. Аналогічно можна працювати з іншими звуками, поєднуючи написання букви з промовлянням звуку.

Розвиток фонематичного слуху і сприйняття.

1. Вправа «Заховай ручки». Ховати руки

в пісок, почувши заданий звук.

2. Вправа «Моє місто».

Логопед дає завдання вибрати фігурки, у назві яких є заданий звук, і побудувати місто, використовуючи ці фігурки. Потім можна скласти усну розповідь про це місто і його жителів.

Розвиток зв'язного мовлення

Під час пісочної анімації можна відпрацьовувати вміння будувати як прості, так і складні речення. На початковому етапі роботи над складними реченнями слід використовувати сполучене і відображене мовлення.

Гра «Домалюй картинку і склади речення». Логопед малює на піску м'яч, скакалку, повітряну кульку. Завдання дитини – домалювати пісочну картинку і скласти за нею речення («Таня тримає в руках повітряну кульку»). Фраза проговорюється в момент дії.

Корекція порушень складової структури слова.

1. Вправа «Смужки».

Дитина креслить на піску задану кількість смужок, а потім за їх кількістю придумує слово, що складається з певної кількості складів.

2.»Виправити помилку»

Логопед креслить на піску помилкову кількість смужок. Дитина аналізує кількість складів у слові і виправляє помилку, додаючи або прибираючи зайву смужку [4].

Отже, враховуючи всі позитивні ефекти та характеристики нетрадиційного методу сенд-арту, можна вважати доцільним його використання під час корекційно-логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Висновки. Отже, використання нетрадиційного методу сенд-арту є дуже ефективним і сучасним рішенням у корекційно-логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ. У дітей відзначається позитивна динаміка в процесі автоматизації коригуючих звуків. Діти більш розкуті і безпосередні у спілкуванні. Важливо відзначити, що починає формуватися навичка рефлексії і вміння взаємодіяти в групі. Перенесення традиційних занять у пісочницю дає великий виховний і освітній ефект, ніж стандартні форми навчання, так як

реалізує головний вид діяльності дошкільнят – ігровий.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в розробці програмного забезпечення занять із комплексної логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ із застосуванням сенд-арту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Л. С. Логопедия: Учеб. для студентов дефект. фак. пед. ин-тов. / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мاستюкова и др. Под ред. Л. С. Волковой. – 2-е изд. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 384 с.
2. Грабенко Т. М. Практикум по песочной терапии / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева - СПб: Речь, 2002. – 224 с.
3. Грабенко Т. М. Чудеса на песке: методический практикум по песочной терапии / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева – СПб., 1999. – 340 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева – М. : Сфера Речь, 2001. С. 279 – 299.
5. Громова О. Е. Инновации – в логопедическую практику / Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / Сост. О. Е. Громова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – 232 с.
6. Дикань Н. І. Пісочна терапія в роботі з дошкільниками / (упоряд. Л. А. Шик, О. М. Гладченко, Ю. М. Черкасова). – Харків : Основа, 2010. – 127 с.

УДК 376.1-05 6.264-053.4:159.953

Н. В. Серебрякова,

практичний психолог,
дошкільний навчальний заклад
(ясла-садок) «Берізка»
Охтирської міської ради

Л. Л. Стахова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОРУШЕННЯ СЛУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті подається аналіз науково-методичної літератури з питань дослідження порушення слухової пам'яті у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

В статтє представлен анализ научно-методической литературы по вопросам нарушения слуховой памяти у детей с общим недоразвитием речи.

The article deals with the analysis of scientific and methodical literature on the study of hearing auditory impairment in children with general underdevelopment of speech.

Ключові слова: пам'ять, образна пам'ять, слухова пам'ять, загальне недорозвинення мовлення.

Ключевые слова: память, образная память, слуховая память, общее недоразвитие речи.

Keywords: memory, personal memory, auditory memory, general underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. На сучасному етапі метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок.

Успішна соціалізація дитини дошкільного віку в мікросоціальній групі та в суспільстві не може відбуватися без достатнього розвитку психічних процесів.

Упродовж дошкільного віку в психіці дитини відбуваються грандіозні прогресивні зміни. З кожним віковим періодом дитина потребує засвоєння великої кількості інформації. В період дошкільного віку відбувається активний розвиток всіх видів пам'яті дитини. Серед них образна пам'ять, зокрема слухова, займає центральне місце у підготовці дітей до навчання в школі. Розвиток образних форм пізнання у цьому періоді відбувається швидкими темпами.

Першу інформацію дитина отримує через слух, тому гарно розвинені слухове сприймання та слухова пам'ять дають дітям правильне уявлення про предмети та явища. Головною проблемою дітей із загальним недорозвиненням мовлення є те, що вони ніби слухають, проте не чують дорослого – його інструкцій, вказівок, пояснень тощо, та, відповідно, не запам'ятовують їх, діти не можуть зосередитися, наприклад, на звуковому матеріалі під час виконання завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічний аспект дослідження пам'яті знаходимо в роботах багатьох авторів, які по-різному пояснювали її структуру, генез, взаємодію з іншими психічними функціями (Аткінсон Р., 1980; Виготський Л. С., 1956; Жане П., 1998; Істоміна З. М., 1987; Корсакова Н. К., 1979; Крутецький В. А., 1994; Леонтьєв А. Н., Лурія А. Р. і ін.).

Дослідженням пам'яті дітей із загальним недорозвиненням мовленням, займалися такі вчені, як Г. С. Гуменна, О. Н. Усанова, Е. Л. Фігерето, Л. І. Белякова, І. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуша та ін. [1]. З'ясувалося, що у даної категорії дітей особливо страждає розвиток слухової пам'яті, що дозволяє говорити про актуальність даної проблеми.

Мета статті – провести аналіз науково-методичної літератури з питань дослідження порушення слухової пам'яті у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи історію визначення терміну «пам'ять», відзначили, що О. Р. Лурія характеризував пам'ять як запис, збереження і відтворення слідів минулого досвіду, що дає людині можливість накопичити інформацію і мати справу зі слідами минулого досвіду, після того, як явища, які їх викликали, зникли [4]. Л. С. Виготський визначав пам'ять як «один з найважливіших розділів дитячої психології» і виділяв дві лінії її розвитку – біологічну і культурну. Він вважав, що саме в процесі активної розумової діяльності дитини, що спирається на допоміжні засоби, виникає і розвивається вища форма пам'яті людини [3].

Сучасні дослідники (М. В. Гамезо, Г. С. Костюк, Г. О. Люблінська, А. Г. Маклаков, С. Д. Максименко, І. В. Мартиненко, Т. В. Сак, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет та ін.) визначають пам'ять як пізнавальний психічний процес сприймання, запам'ятовування, збереження, відтворення і забування індивідом свого досвіду [5; 6].

Існує кілька основних підходів у класифікації пам'яті. У даний час в якості найбільш загальної підстави для виділення різних видів пам'яті прийнято розглядати залежність характеристик пам'яті від особливостей діяльності із

запам'ятовування та відтворення. При цьому окремі види пам'яті класифікують, використовуючи три головні критерії: 1) за характером психічної активності, що переважає в діяльності, пам'ять ділять на рухову, емоційну, образну і словесно-логічну (П. П. Блонський); 2) за характером цілей діяльності – на мимовільну і довільну; 3) за тривалістю закріплення і збереження матеріалу (в зв'язку з його роллю і місцем в діяльності) – на короткочасну, довготривалу і оперативну (П. І. Зінченко, Г. В. Репкіна) [2]. Залежно від того, якими аналізаторами людина сприймає об'єкти під час їхнього запам'ятовування, образна пам'ять буває зоровою, слуховою, тактильною, нюховою тощо (П. П. Блонський) [2].

Слухова пам'ять – це запам'ятовування і точне відтворення різноманітних звуків (музичних, мовленнєвих).

Е. М. Мастюкова, вивчаючи групи дітей з мовленнєвими порушеннями, зазначає, що у них знижена вербальна пам'ять, при цьому вказує на наявну залежність між проявом порушень пам'яті і ступенем та характером органічного синдрому. Однак, на думку О. В. Трошина і Є. В. Жуліної, при знижених показниках слухомовленнєвої пам'яті у дітей із ЗНМ залишаються відносно збереженими можливості смислового, логічного запам'ятовування.

У дітей дошкільного віку із порушенням мовлення має місце знижений обсяг усіх видів пам'яті, вони повільніше орієнтуються в умовах завдання. Протягом навчання у початковій школі ці показники поліпшуються, однак слухомовленнєва пам'ять може не досягати норми. З'ясовано, що рівень слухової пам'яті безпосередньо пов'язаний із мовленнєвим розвитком: чим гірше мовлення, тим гірша слухова пам'ять. Такий чинник зумовлює зменшення функції слухової пам'яті [8].

Дослідження І. Т. Власенко показали деяке загальне зниження обсягу слухомовленнєвої пам'яті у дітей із загальним недорозвиненням мовлення [3] та вказують на взаємозв'язок рівня слухової пам'яті і рівня мовленнєвого розвитку.

Дослідження пам'яті різної модальності у дошкільнят семи років зі стертою дизартрією та у їхніх однолітків без

порушень мовлення показало, що у обох групах дітей найкращим чином розвинена рухова пам'ять, а найгірше – слухова. Діти з моторною алалією після першого пред'явлення на слух точно відтворюють лише незначну кількість слів, при цьому вони можуть повторювати одне слово кілька разів або називати нові слова (парамнезія). У дітей з дизартрією парамнезії не спостерігаються.

Ступінь виразності розладів слухової пам'яті залежить від характеру матеріалу, що запам'ятовується. Вербальний матеріал, об'єднаний внутрішніми смисловими зв'язками (фрази, розповіді), запам'ятовується легше, ніж серії слів, не пов'язаних між собою. Але і всередині смислової інформації грає роль чинник її обсягу: фрази відтворюються краще, ніж розповіді.

Дефіцит слухової пам'яті, який спостерігається у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, може призводити до порушення розуміння дитиною зверненого до неї мовлення, словесних інструкцій, до різкого обмеження можливості оперувати зі слуховим матеріалом «на слідах». При зростанні вербального навантаження у вигляді збільшення обсягу слухової інформації можуть виникати симптоми, характерні для сенсорної афазії: відчуження сенсу слова і помилки в диференціації фонем [7].

Аналіз наукових робіт та результатів досліджень слухової пам'яті у дітей з порушеннями мовлення демонструє: слабкість утримання мовленнєвих сигналів і точність відтворення, високе гальмування слухомовленнєвих слідів, низький рівень розвитку довільності і контролю слухової пам'яті, порушення впізнавання слів, що пред'являються на слух, повільне орієнтування в умовах завдання та ін. (В. Бугіотопулу, І. Т. Влащенко, Г. С. Гуменна, О. Р. Даніленкова, Є. М. Мастюкова, Є. Л. Фигеридо, Т. А. Фотекова та ін.).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення помітно знижена слухова пам'ять і продуктивність запам'ятовування в порівнянні з

дітьми із нормальним розвитком мовлення. Діти часто забувають складні інструкції (три- та чотириступеневі), опускають деякі їх елементи і міняють послідовність запропонованих завдань. Діти, як правило, не вдаються до мовленнєвого спілкування з метою уточнення інструкції

Більшість вчених, які займалися дослідженням пам'яті, виділяють взаємозв'язок мовленнєвих порушень зі станом інших вищих психічних функцій людини, в їх числі зі сприйняттям і пам'яттю. Тому, дуже важливо на ранніх етапах розвитку дитини виявити порушення і починати корекційну роботу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаркуша Ю. Ф. *Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи*. – М. : Владос, 2000. – 317 с.
2. Павелків Р. В. *Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків*. – Вид. 3-тє, доповн. – К. : Кондор, 2012. – 570 с.
3. Выготский Л. С. *Память и ее развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский Собр. соч. в 6 т. – Т.2. – Проблемы общей психологии*. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Лурия А. Р. *Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия*. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с
5. Мартиненко І. В. *Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник / І. В. Мартиненко*. – К. : ДІА. – 2014. – 100 с.
6. Маклаков А. Г. *Общая психология : учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А. Г. Маклаков*. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2017. – 582 с.
7. *Логопсихологія : навч. посіб.* / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак. – К. : Знання, 2010. – 294 с.
8. Шеремет М. К. *Логопедія : підручник / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста, В. О. Кондратенко, Н. В. Череди́ченко, І. С. Марченко, В. В. Тищенко, І. В. Мартиненко, О. Ю. Ромась*. – 2-ге вид., переробл. та доповн. – К. : Слово, 2010. – 665 с.

УДК 376.36

Н. С. Сидоренко*магістрант спеціальності**Спеціальна освіта**(Логопедія. Спеціальна психологія)***А. І. Кравченко***кандидат педагогічних наук, професор,**Сумський державний педагогічний**університет імені А. С. Макаренка*

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ

В статті подано характеристику прийомів формування правильної звуковимови у дітей.

В статтє представлена характеристика прийомов формирования правильного звукопроизношения у детей.

The characteristics of methods of raising speech sounds in children are represented in the article.

Ключові слова: постановка звуків мовлення, артикуляційна вправа, дихальна вправа, логопедичний зонд, вада вимови фонем.

Ключевые слова: постановка звуков речи, артикуляционное упражнение, дыхательное упражнение, логопедический зонд, нарушение произношения фонем.

Keywords: raising the sounds of speech, articulative exercise, breathing exercise, speech therapist's probe, violation of the phonemes articulation.

Постановка проблеми. Аналіз матеріалів дослідження низки науковців (Б. Гріншпун, С. Коноплястої, М. Савченко та інших) показав, що у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією спостерігаються різні вади вимови фонем, які умовно поділяють на дві групи: фонологічні (заміни фонем іншими тими, які в нашому мовленні є та сплутування фонем між собою) і антропофонічні (спотворена вимова фонем). При цьому причини кожного порушення вимови фонем є диференційованими.

Різні порушення вимови фонем та різні причини їх виникнення вимагають індивідуального підходу для корекції та підбору диференційованих прийомів їх постановки. Основною метою етапу постановки звуків мовлення є фор-

мування правильної їх артикуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукової літератури (Є. Вінарська, С. Ляпідевський, О. Правдіна, І. Єрмакова, Г. Чіркїна, М. Хватцев та інші) з логопедії показують, що є три групи дітей, у яких найбільш виражено порушеним є фонетичний бік мовлення – це діти з дислалією, ринолалією та дизартрією.

Визначено, що порушення у цих дітей вимови фонем зумовлені різними причинами: функціональною слабкістю, яка виникає в нервово-м'язовому комплексі периферичного відділу мовленнєвого апарату (при дислалії, ринолалії), порушеннями будови периферійних органів артикуляції (при дислалії, ринолалії), вадами рухів периферійного мовленнєвого апарату, викликаними патологіями центрального або периферійного відділів нервової системи (при дизартрії, складній дислалії) [3; 4; 5; 7].

На сучасному етапі з набуттям впливу на розвиток логопедії таких наук, як нейропсихологія та психолінгвістика (завдяки працям таких науковців, як Б. Гріншпун, Г. Іпполітова, Є. Мастюкова, О. Ревуцька, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та інших) були сформовані і нові підходи до аналізування як структури порушення мовлення при дислалії, ринолалії та дизартрії, так і причин його виникнення та механізмів протікання, в результаті чого причинами виникнення порушень вимови фонем та слів було визначено комплекс психічних процесів, до яких віднесено фонематичні процеси (сприймання, диференціації, уявлення), кінестетичні процеси (відчуття, сприймання, праксис), кінетичний праксис. Обумовлені ці порушення нейрофізіологічними змінами діяльності в області лобної, скроневої та тім'яної доль кори головного мозку [7; 8].

Мета статті – дати характеристику прийомів формування правильної звуковимови у дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел (Л. Єфіменкова, О. Ревуцька, М. Савченко, М. Шеремет, Н. Чевельової та інших) показує, що можна виділити п'ять груп прийомів постановки звуків мовлення у дітей.

Перша група – прийоми відображеної вимови звуків мовлення. Для використання даної групи прийомів необхідно опиратися на знання правильної артикуляції фонем, яка була визначена на підставі аналізу рентгенівських знімків органів артикуляції людей в процесі вимови конкретних звуків мовлення. В результаті узагальнення отриманих таким чином матеріалів було описано ряд артикуляційних ознак характерних для вимови звуків української мови. Провідними прийомами цієї групи можна вважати:

- 1) прийом демонстрації правильної артикуляції фонем логопедом перед дзеркалом;
- 2) прийом опису артикуляційних ознак фонем з зосередженням активної уваги дитини на місці їхнього утворення (кінчик язика опустити вниз і впертися ним у нижні зуби чи підняти вгору до твердого піднебіння тощо), способі утворення (видихати довго і плавно для утворення щілини чи сильно і коротко для того, щоб розімкнути змичку тощо), якості звучання (дзвінко-глухо, твердо-м'яко);
- 3) прийом наслідування дитиною правильної артикуляції з візуальним контролем за власними органами артикуляції (перед дзеркалом) [1, с. 24].

Друга група – прийоми постановки звуків за допомогою артикуляційних вправ. При використанні артикуляційних вправ з метою постановки звуків необхідно пам'ятати, що підбирати їх необхідно таким чином, щоб вони відображали основні артикуляційні позиції необхідні для ізольованої вимови фонем.

Подавати артикуляційні вправи потрібно від простішої до складнішої, з нарощенням труднощів. До цієї групи відносять такі прийоми: демонстрації артикуляційної позиції перед дзеркалом, наслідування артикуляційної позиції та багаторазового її повторення (з метою закріплення уявлення про неї); емоційної стимуляції (з метою викликання інтересу до формування артикуляційної позиції). Емоційна стимуляція може здійснюватися шляхом похвали, використання віршованого чи казкового супроводу.

Третя група – прийоми постановки звуків від інших звуків мовлення. Визначено, що у дітей найчастіше формується стійке уявлення про власну неправильну артикуляцію як про правильну, а також правильне звучання фонем у дитини асоціюється з неправильною, притаманною їй артикуляцією. А тому, рекомендовано цю особливість враховувати при формулюванні інструкції необхідної для викликання правильного звучання звука мовлення у дитини [6, с. 58].

Зокрема, обов'язковою умовою успішної постановки фонем є те, що в інструкції не повинна звучати назва звука мовлення який формується, оскільки тоді, коли дитині пропонують назвати конкретну фонему це викликає у неї зафіксований у пам'яті неправильний артикуляційний стереотип і вона змінює положення органів артикуляції на неправильне те, яке вона використовувала попередньо.

Варіанти для викликання різних звуків мовлення можуть бути як різними так і подібні. Наприклад, при постановці глухих звуків мовлення після формування у дитини правильної артикуляції звука їй пропонують подути можна на щось дуги і дуги, в залежності від якості звука мовлення, який потрібно вимовити чи плавно чи різко, сильно, чи подовжено чи коротко.

При постановці дзвінких, сонорних фонем, найчастіше, в інструкцію включають вимову інших звуків мовлення подібних за основними артикуляційними ознаками до того який ставиться. Наприклад, при постановці звука -й- пропонують вимовити -з'-; при постановці -р- спочатку формують фонетично уподібнену альвеолярну артикуляцію звуків -д-, -ж-, -дж- або -з-, а тоді від них ставлять -р- тощо.

Також, для того, щоб поставити дзвінкий звук від паралельного глухого можна запропонувати дітям подути з голосом. До цієї групи відносять прийом викликання струменя повітря під час відтворення правильної артикуляції звука шляхом використання інструкції; прийом викликання голосоутворюючого струменя повітря шляхом використання інструкції; прийом наслідування вимови

знайомих та доступних для дитини звуків мовлення з метою переходу від них до вимови заданої при постановці артикуляції.

Четверта група – механічні прийоми постановки звуків. Механічні прийоми постановки звуків мовлення на сучасному етапі розвитку логопедії як науки розглядаються як такі, що потребують використання спеціальних логопедичних зондів [2, с. 188].

Логопедичні зонди – це спеціальний інструментарій виготовлений із нержавіючої сталі, або з природних матеріалів таких як ебоніт, напівдорогоцінних каменів таких як онікс, бурштин тощо, які можна спеціально дезинфікувати, а тому багаторазово використовувати з метою постановки звуків мовлення у дітей [3, с. 244].

Ці прийоми були сформульовані ще до того як логопеди почали користуватися спеціальними зондами для постановки звуків мовлення. О. Правдіна, Є. Рау, В. Синяк пропонували використовувати при механічному способі постановки звуків мовлення шпатель, ручку чайної ложечки, пальці рук. Самі зонди для постановки звуків мовлення у дітей були розроблені Ф. Рау і запропоновані для роботи з дітьми з вадами слуху. Проте у теперішній час вони більше використовуються у логопедії ніж у сурдопедагогіці [4, с. 302].

Аналіз наукових джерел (А. Богомолова, Л. Єфіменкова, М. Савченко, М. Хватцев та інших) показує, що хоч автори вказують на те, що зонди ефективно застосовувати на практиці, проте самі прийоми їх застосування з метою постановки звуків мовлення описані недостатньо. В загальному ми пропонуємо виділити такі механічні прийоми, які виконуються із застосуванням логопедичних зондів: прийом натискання зондом на різні частини язика (кінчик язика, середню частину язика тощо), прийом втримування кінчика язика за нижніми зубами, відсовування кінчика язика в глибину ротової порожнини, піднімання язика вгору і втримування його у такій позиції; вібрації кінчика язика тощо.

Поруч із цим використовуються при постановці звуків і механічні прийоми,

які виконуються за допомогою пальців рук: витягування губ пальцями рук вперед; формування зімкнення губ; піднімання нижньої губи до верхніх зубів; розтягування кутиків губ тощо. Як ми бачимо, в основному для роботи в області губ використовують пальці рук, а для роботи з органами, які знаходяться у ротовій порожнині рекомендовано застосовувати зонди.

П'ята група – ігрові прийоми постановки звуків мовлення. Ігровим прийомам постановці звуків мовлення особливу увагу надають у дошкільній логопедії. Вони різносторонньо були описані такими науковцями як М. Хватцев, Л. Єфіменкова, О. Правдіна та іншими. Проте в окрему групу ці прийоми, на жаль, виділені не були. Ми ж вважаємо, що доцільно їх виокремити. Це дозволить звернути особливу увагу на їх ефективність у логопедичній роботі з дітьми, яка досягається завдяки специфічному інтересу до них з боку дітей і їхній активності в процесі проведення ігор [2, с. 102].

До ігрових прийомів, що сприяють постановці звуків мовлення відносять: створення наочно-образної ситуації, що стимулює вимову конкретного звука мовлення (ліс шумить – ш-ш-шш); використання динамічного руху різними частинами тіла, який демонструє основні особливості артикуляції даного звука мовлення (ракета злітає – діти присідають, руки у них знаходяться внизу, а потім поступово встають і піднімають руки вперед і вгору як язик при вимові -р- і вимовляють одночасно цей звук тихо, а потім усе голосніше і голосніше), емоційної стимуляції вимови фонем (для цього використовують в основному ігри з віршованим та жестовим супроводом).

Необхідно зазначити, що у логопедичній практиці переважно комбінують різноманітні прийоми постановки звуків мовлення. Таке комбінування здійснюється з урахування віку дитини, наявності у неї розладів артикуляційної моторики чи супровідних порушень фонематичного слуху, аналізаторних систем (зорової, слухової) інтелектуальних порушень тощо. Отже, таке комбінування, в основному, здійснює

логопед індивідуально з урахування особливостей дитини, якій ставлять звуки мовлення [6, с. 96].

Також слід вказати, що постановка фонем може здійснюватися не лише індивідуально, але і фронтально. Від вибраної форми роботи на логопедичному занятті також буде залежати вибір групи прийомів для постановки звуків мовлення. Наприклад, на фронтальному логопедичному занятті не доцільно використовувати механічні прийоми постановки звуків, а у більшій мірі прийоми наслідування правильної артикуляції, ігрові прийоми. Тоді коли на індивідуальних та під групових заняттях можна застосовувати усі описані прийоми постановки звуків мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, постановка звуків мовлення у кожному окремому випадку може здійснюватися по різному. Вибір прийому постановки звука мовлення здійснюється з урахуванням характеру неправильної вимови фонем та причин, що зумовили виникнення вади звуковимови. Чим більш складними є порушення моторики та дихання у дітей тим більше форм допомоги потребують діти для формування у них правильної артикуляції звука мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова Е. Ф. *Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: Доречевой период* / Е. Ф. Архипова – М. : Просвещение, 1989. – 79 с.
2. Ефименкова Л. Н. *Коррекция звуков речи у детей* / Л. Н. Ефименкова – М. : Просвещение, 1987. – 200 с.
3. *Логопедия* / Под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
4. *Логопедия* / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
5. Правдина О. В. *Логопедия* / О. В. Правдина – М. : Просвещение, 1969. – 310 с.
6. Савченко М. А. *Методика виправлення вад вимови фонем у дітей* / М. А. Савченко – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 160 с.
7. Шеремет М. К. *Логопедия (корекційна робота при дислалії) : Навчальний посібник* / М. К. Шеремет, О. В. Ревуцька – К. : Слово, 2009. – 244 с.
8. *Хрестоматія по логопедии (извлечения и тексты)* / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

УДК 376-056.264-056.36-053.2

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії,

А. В. Малова

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено основні аспекти та особливості логопедичної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в закладах дошкільної освіти.

В статті описуються основні аспекти та особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку в установах дошкільного освіти.

The article describes the main aspects and features of logopedic work with preschool children in pre-school institutions.

Ключові слова: мовленнєві порушення, діти дошкільного віку, діти із затримкою психічного розвитку, логопедичний вплив, подолання мовленнєвих порушень.

Ключевые слова: речевые нарушения, дети дошкольного возраста, дети с задержкой психического развития, логопедическое влияние, исправление речевых нарушений.

Key words: speech disorders, preschool children, children with mental retardation, speech therapy, correction of speech disorders.

Постановка проблеми. Останнім часом збільшується кількість дітей із затримкою психічного розвитку, які мають недостатній запас знань та уявлень про навколишній світ, знижену пізнавальну активність, уповільнений темп формування вищих психічних функцій, слабкість регуляції довільної діяльності, порушення всіх складових мовлення (фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичних категорій, зв'язного мовлення). Особливості мовленнєвого розвитку дітей даної категорії призводять до труднощів у засвоєнні

шкільних знань, умінь та навичок. У зв'язку з цим особливо важливим є питання ранньої корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, правильної організації корекційного процесу та пошук ефективних засобів, методів і прийомів логопедичного впливу з метою успішної підготовки до шкільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему корекційного навчання дітей із затримкою психічного розвитку висвітлювали багато вчених. Г. Б. Соколова присвятила своє дослідження вивченню особливостей розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [4]. У методичних рекомендаціях Л. О. Кондратенко розкрито методологічні засади організації діяльності, мета, завдання та зміст роботи практичного психолога щодо психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку, в умовах дошкільного навчального закладу [2]. О. С. Доскалова у своїй роботі розглядає особливості роботи з дітьми молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку, С. О. Осіпцова – особливості граматичної компетенції мовлення дітей дошкільного віку із ЗПР в процесі навчальної діяльності. Питання стану сформованості творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку та визначення ефективних методів і прийомів, які забезпечують формування та розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь зазначеної категорії дітей вивчалися Н. І. Ашиток [1].

Мета статті – висвітлити особливості корекційної роботи щодо подолання мовленнєвих порушень у дітей із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва готовність дітей до школи передбачає достатній словниковий запас, певний рівень сформованості звуковимови, граматичної складової мовлення, розвитку фонематичного сприймання та уявлень, зв'язного мовлення. Одним із найголовніших надбань у дошкільному віці є оволодіння рідною мовою, як засобом пізнання та спілкування, тому

рання діагностика і корекція мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР дошкільного віку забезпечує повноцінний цілісний розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи.

Діти із ЗПР мають навчитися користуватися певними словами, фразами, висловлюваннями, засвоїти знання та вміння, що дозволять самостійно розвивати мовлення в процесі спілкування та навчання.

Аналіз науково-методичної літератури та досвід практичної діяльності дозволяють визначити основні аспекти логопедичного впливу на дітей із затримкою психічного розвитку в закладах дошкільної освіти.

1. Необхідно навчити дітей зв'язно та послідовно, граматично та фонетично правильно оформлювати свої думки, вільно висловлюватися, розповідати про події та явища навколишнього світу, підтримувати бесіду тощо. Це має значення для подальшого навчання в школі, спілкування з однолітками та дорослими.
2. Робота над звуковимовою, формуванням фонематичних процесів, звукоскладової структури мовлення вимагають використання спеціальних методичних прийомів.
3. З метою розвитку та закріплення соціально-комунікативних умінь та навичок потрібно навчити дітей застосовувати отримані на заняттях уміння мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях, театралізованої діяльності, звертати увагу на інтонаційну виразність мовлення.

У роботі з дітьми із ЗПР використовують практичні методи – вправи, ігри, моделювання тощо; наочні, що передбачають використання наочних посібників і технічних методів навчання – спостереження, розгляд малюнків, перегляд кіно та діафільмів, показ зразка завдання тощо; словесні методи – бесіда розповідь, перекази казок, пояснення, педагогічна оцінка роботи дитини тощо.

Зміст методів логопедичної роботи з подолання мовленнєвих порушень у зазначеної категорії дітей визначає низка особливостей. Серед них можна визначити наступні:

- характерологічні особливості дошкільників із ЗПР, їх емоційна та пізнавальна пасивність передбачає проведення підготовчих занять з використанням ігрових прийомів, застосування ігрових ситуацій, що викликають позитивне ставлення до корекційних занять, бажання займатися, дозволяють підтримувати мовленнєву активність та емоційний контакт дитини з педагогом;
- знижена пізнавальна активність дітей із ЗПР визначає необхідність використання завдань, що становлять пізнавальну чи практичну діяльність суб'єкта, та великої кількості яскравого доречного наочного матеріалу, що дозволяє сприймати безпосередньо зображення об'єктивної дійсності органами чуттів;
- у зв'язку з тим, що для дітей із ЗПР характерними є підвищена стомлюваність, знижена здатність до вольового та психічного навантаження дошкільникам рекомендовано пропонувати доступний за складністю та обсягом завдання, в ході виконання яких передбачено переключення на практичну діяльність; водночас завдання не повинно бути надто легким, таким, що не потребує жодних зусиль, тому поступове нарощування складності завдань тренує інтелектуальні і вольові здібності дитини [3];
- з метою посилення мовленнєвого контролю за точністю виконання завдань у дітей дошкільного віку із ЗПР доречно виконувати запропоноване завдання під мовленнєве коментування педагога або власне мовлення дитини та здійснювати аналіз результатів виконання завдання;
- врахування специфіки пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери дошкільників із ЗПР передбачає збільшення термінів підготовчого етапу роботи з формування всіх складових мовлення (звуковимови, фонематичного слуху, фонематичного сприймання та уявлення, лексико-граматичних категорій, зв'язного мовлення) з включенням спеціально організованих вправ з формування, розвитку та вдосконалення сенсорних функцій та психічних процесів, без

яких неможливо досягти високих результатів у корекційній роботі;

- корекція мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР вимагає максимального використання різних аналізаторів (слухового, зорового, мовнорухового, кінестетичного), врахування особливостей міжаналізаторних зв'язків, властивих дітям даної категорії, а також їх психомоторики;
- розвиток мовлення дітей дошкільного віку із ЗПР відбувається у зв'язку із розвитком пізнавальної активності дитини, тому важливим є підвищення інтелектуального рівня дошкільника, ознайомлення його з явищами навколишнього світу;
- з метою розвитку компенсаторних механізмів та соціальної інтеграції кожної дитини корекція передбачає індивідуально-орієнтований підхід під час організації та здійснення корекційно-розвивального (логопедичного) процесу, тобто враховується стан соматичного та нервово психічного здоров'я, вікових та індивідуальних особливостей, рівня потенційного розвитку дитини.

Важливим моментом є, щоб батьки дитини з ЗПР стали активними учасниками корекційно-розвивального процесу, повірили в можливість своєї дитини і позитивний результат корекційної роботи [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, корекція мовленнєвих порушень у дітей із затримкою психічного розвитку потребує тривалої і системної роботи, яка охоплює всі види їх діяльності. Тільки при суворому дотриманні таких підходів можливо домогтися високого рівня розвитку всіх складових мовлення та психічних функцій, що забезпечує повноцінну інтеграцію і функціонування дітей із ЗПР в соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. І. *Формування мовлення дітей дошкільного віку з особливими потребами в контексті гуманістичної парадигми / Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37*
2. *Діти з затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. [для*

методистів із психологічної служби, практичних психологів дошкільних навчальних закладів] / [Укл. : Л. О. Кондратенко]. – Суми : РВВ КЗ Сумський ОІППО, 2015.

3. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи : [навчально-методичний посібник] / В. Войтко. – Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». – 2016
4. Соколова Г. Б. Розвиток лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку / Г. Б. Соколова // автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – 2013.

УДК 376-056.264-053.4:81'36

А. В. Усольцева

студентка IV курсу спеціальності

Корекційна освіта (логопедія)

В. М. Андросова

старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

У статті розглядається особливості граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня.

В статтє рассматривается особенности грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) ІІІ уровня.

The article deals with the features of the grammatical side of speech in children of the senior preschool age with a general underdevelopment of speech (GUS) of the ІІІ level.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня, граматична сторона мовлення, аграматизми.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи ІІІ уровня, грамматическая сторона речи, аграмматизмы.

Keywords: children of senior preschool age, general underdevelopment of speech of the ІІІ level, grammatical side of speech, agrammatyzm.

Постановка проблеми. Мовлення слугує засобом спілкування. Граматична сторона мовлення має велике значення для загального розвитку дітей старшого дошкільного віку. Це забезпечує в подальшому успішне оволодіння усним та писемним мовленням.

На жаль, за останні роки збільшується кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, в тому числі це діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня (за статистичними даними, 40%).

При ЗНМ спостерігається більш низький рівень сформованості мовленнєвої функції або мовленнєвої системи в цілому. Для таких дітей специфічним є порушення всіх компонентів мовлення, але найсуттєвіші недоліки спостерігаються під час засвоєння ними граматичних категорій [6, с. 235].

Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебрякова, Є. Ф. Соботович відмічають, що у дітей із ЗНМ ІІІ рівня, недоліки граматичної сторони мовлення зумовлюють уповільнений темп засвоєння граматичних форм й порушення загального мовленнєвого розвитку.

У дослідженнях В. К. Орфінської, Т. Б. Філічевої, М. В. Богданова-Березовського, Б. М. Гріншпун підкреслено, що у таких дітей порушення граматичного ладу мовлення відбувається через те, що для них граматичні значення носять абстрактний характер та граматична сторона мовлення спирається на велику кількість правил.

Ряд вчених зазначають, що наявність аграматизмів у мовленні старших дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня значно ускладнює процес спілкування з оточуючими людьми, негативно відображається на формуванні пізнавальної діяльності, а у подальшому і гальмує процес оволодіння усним та писемним мовленням (Л. С. Виготський, Г. Р. Добров, О. С. Кубряков, Т. М. Ушаков, С. Н. Цейтлін) [5, с. 121]. Все це обумовлює актуальність даної теми.

Специфічні аграматизми, які характерні для дітей із ЗНМ ІІІ рівня

досліджували такі вчені, як Л. Н. Єфіменкова, Л. Г. Парамонова, А. В. Ястребова, Р. Є. Левіна, Т. Б. Філічева, Н. С. Жукова, Н. В. Серебрякова, Г. І. Жаренкова, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірова, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркіна, Р. І. Лалаєва та багато інших.

Мета статті – схарактеризувати стан граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Граматична сторона мовлення – це узгодження слів між собою у словосполученнях та реченнях [1, с. 1].

В своїх роботах Н. С. Жукова, Т. Б. Філічева, Л. Ф. Спірова звертають увагу на те, що для дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня характерні такі особливості:

- граматичні помилки в словозмінні та під час словотворення;
- неправильне використання прийменникових конструкцій;
- відзначається велика кількість аграматизмів під час побудови речень.

Р. Є. Левіна відзначає велику кількість помилок в словозміні: змішування закінчень іменників чоловічого і жіночого роду (*одна горіха*), закінчення іменника середнього роду в називному відмінку замінюється закінченням іменника жіночого роду (*дзеркало – дзеркали*), неправильні відмінкові закінчення слів жіночого роду з основою на м'який приголосний (*немає мебеля*), неправильне узгодження іменників і прикметників, особливо середнього роду (*небо синя*). Рідше зустрічається неправильне узгодження іменників і дієслів (*хлопчик малюють*).

Діти із ЗНМ III рівня використовують закінчення чоловічого та жіночого роду прикметників стосовно середнього роду довше, ніж у нормі. Лише у 40% випадків спостерігається граматично правильне оформлення закінчень у словосполученні з іменником [1, с. 1-6].

Способами словотворення такі діти майже не користуються: відмічаються помилки в утворенні іменників та прикметників із зменшено-пестливими суфіксами (*козенья – козлюча*), прикметників від іменників (*глиняний посуд – глиновий*), дієслів із префіксами. Спе-

цифічним для них є те, що словотворення замінюється словозміною [6, с. 253].

Т. Ф. Колтулку, І. В. Єгорова в ході дослідження виявили, що діти із ЗНМ III рівня:

- замінюють словотворчі афікси непродуктивними (*відв'язати – розв'язати, випила – попила*).
- переходять від простого до складного (вживають дієслова без префіксів – *летить, йде*) [2, с. 76].

Розглянувши граматичні помилки, які допускають старші дошкільники із ЗНМ III рівня в словозмінні та під час словотворення, О. М. Вершиніна зазначає на тому, що такі діти:

- замінюють словотворення словозміною;
- застосовують префіксально-суфіксальний спосіб творення замість суфіксального;
- неправильно вибирають флексію [4, с. 7].

Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебрякова підкреслюють, що діти старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня засвоюють граматичні форми словозміни і словотвору в тій же послідовності, що і діти, які не мають мовленнєвих порушень, але в більш повільному темпі. Як відмічав О. Н. Гвоздев, «словозміну діти з нормальним мовленнєвим розвитком опановують до 4 років, тоді як словотворення лише до 7-8». У дітей з ЗНМ III рівня цей розрив помітний в ще більшому ступені, при цьому і навички словозміни залишаються також слабо сформованими [3, с. 37].

Старші дошкільники із ЗНМ III рівня для вираження просторових відносин в основному використовують прості прийменники (*у, в, до, на, під, за* тощо). Але при їх використанні допускається велика кількість помилок, діти пропускають або замінюють прийменники, що вказує на неповну сформованість розуміння значень навіть простих прийменників. Майже зовсім не використовують складні прийменники, в тому числі для вираження обставин, характеру дій або стану, властивостей предметів та способу дій (*біля, між, через* тощо).

Діти із ЗНМ III рівня для вираження своїх думок в більшості випадків користуються простими реченнями. При

намаганні побудувати складні речення вони зазнають великих труднощів, адже в одних випадках діти намагаються довгі речення поділити на декілька коротких, а в інших – втрачають правильний граматичний взаємозв'язок слів у реченні. Для дітей із ЗНМ III рівня специфічним є знижена здатність до розрізнення та сприймання граматичних одиниць мовлення, що перешкоджає їх можливостям для правильної побудови власного висловлювання.

Особливістю граматичної сторони мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня є велика залежність від засвоєння лексики та семантики, від ступеня знайомства зі словом, від звуко-складової структури слова, що лежать в основі різних видів речень: відсутність цих компетенцій і призводить до великої кількості аграматизмів у мовленні таких дітей.

На думку Шадринцева, специфічні граматичні помилки, які характерні для дітей із ЗНМ III рівня обумовлені тим, що:

- є загальне недорозвинення морфологічного та синтаксичного узагальнення;
- несформовані мовленнєві елементи для граматичного конструювання;
- утруднений вибір мовленнєвих одиниць та елементів з закріпленої в свідомості дитини парадигми;
- є проблема об'єднання дитиною мовленнєвих одиниць і елементів в певні синтагматичні структури [5, с. 122].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня спостерігається недостатня сформованість граматичних форм мовлення та наявні численні аграматизми. Для граматичного ладу їх мовлення характерні наступні особливості: діти мають велику кількість помилок в словозмінні; не використовують способи словотворення, замінюють його словозмінною; в основному користуються простими прийменниками; в більшості випадків для вираження своїх думок використовують прості речення.

Засвоєння дитиною граматичною будовою мовлення має велике значення, так як тільки морфологічно і синтаксично правильно оформлене мовлення

може бути зрозумілим співрозмовнику і служити засобом спілкування з оточуючими людьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Семенюк Е. Н. Исследование лексико-грамматических особенностей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Е. Н. Семенюк, О. Н. Артеменко // Северо-Кавказский федеральный университет. – С. 1–6.
2. Колтуклу Т. Ф. Результаты исследования словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. Ф. Колтуклу, И. В. Егорова // Специальное образование. – 2016. – С. 76.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 480 с.
4. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О. М. Вершинина // Логопед. – 2004. – №1. – С. 7.
5. Шадринцева О. В. Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-его уровня / О. В. Шадринцева // Челябинский гуманитарий. – 2010. – С. 121-122.
6. Шеремет М. К. Логопедия: підручник / М. К. Шеремет. – К. : «Слово», 2014. – 672 с.

УДК 37.04-053.048.44

О. О. Феденко

головний спеціаліст
управління освіти і науки
Сумської міської ради, учитель-логопед
Сумського СДНЗ №20 «Посмішка»

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено основні заходи щодо профілактики мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку, необхідність здійснення профілактичної роботи в закладах дошкільної освіти.

В статті описуються основні заходи по профілактиці речевих порушень дітей дошкільного віку, необхідність здійснення профі-

лактической работы в учреждениях дошкольного образования.

The article describes the main measures to prevent speech disorders of preschool children, the need for preventive work in preschool institutions.

Ключові слова: профілактика, первинна та вторинна профілактика, порушення мовленнєвого розвитку, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: профилактика, первичная и вторичная профилактика, нарушения речевого развития, дети дошкольного возраста.

Key words: prevention, primary and secondary prevention, speech development disorders, children of preschool age.

Постановка проблеми. Гарне мовлення – один з показників готовності дитини до навчання в школі, запорука успішного засвоєння грамоти та читання, найважливіша умова повноцінного всебічного розвитку особистості дитини. Проте можна визначити протиріччя, що виникає на сьогодні. З одного боку, підвищуються вимоги до мовленнєвого розвитку дитини. Базовий компоненті дошкільної освіти передбачає формування у дитини мовної та мовленнєвої компетенцій. Дитина повинна засвоїти та усвідомити мовні норми, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосовувати в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови; вміти адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

З іншого боку, все частіше до дошкільного закладу приходять діти із затримкою або порушенням мовленнєвого розвитку. Постійне збільшення кількості дітей з відхиленнями розвитку висуває діагностико-корекційну та профілактичну спрямованість у діяльності закладів дошкільної освіти до низки найбільш значимих та пріоритетних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. І. А. Алієва розглядала профі-

лактику та корекцію фонетико-фонематичного недорозвинення в учнів допоміжної школи [1]. Т. Машковська, Т. Кузьміна, Т. Шикун представляють теоретико-практичний семінар для педагогів дошкільних навчальних закладів загального типу «Профілактика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Питання раннього виявлення та профілактики мовленнєвих порушень у дітей розглядає у своїх роботах О. Ф. Баскакова [2]. Ю. В. Рібцун проблему вчасного виявлення відхилень у розвитку дитини, їх попередження та необхідності звертання до спеціалістів обговорює з батьками та педагогами на сторінках журналу «Дошкільне виховання» [4].

Мета статті – висвітлити основні заходи з профілактики мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Профілактика – комплекс медичних, санітарно-технічних, гігієнічних, педагогічних та соціально-економічних заходів, спрямованих на попередження захворювань та усунення факторів ризику. У логопедії виділяють первинну, вторинну та третинну профілактику.

Попередження мовленнєвих порушень – первинна профілактика. Попередження переходу мовленнєвих розладів у хронічні форми, а також попередження наслідків мовленнєвої патології – вторинна профілактика. Соціально-трудова адаптація осіб, у яких є мовленнєві порушення – третинна профілактика.

У закладах дошкільної освіти займаються первинною та вторинною профілактикою. Попередження порушень мовленнєвого розвитку ґрунтується на заходах соціального, педагогічного та психологічного характеру.

Первинна профілактика передбачає піклування про здоров'я майбутніх батьків (виключення шкідливих професійних чинників, таких шкідливих звичок як паління, вживання алкоголю, наркотиків тощо), про благополучне протікання вагітності, коли формуються всі системи та органи дитини, в тому числі й мовленнєві органи. Це забезпечує повноцінний внутрішньоутробний розвиток та попереджає можливі ускладнення під час пологів. З появою малюка в

сім'ї відповідальність за здоров'я дитини покладається на батьків. Саме батьки повинні потурбуватися про ранню діагностику можливих різноманітних патологій розвитку мовлення. На першому році життя необхідними є профілактичні огляди дитини лікарем-педіатром, психоневрологом, окулістом, отоларингологом, у віці двох років – стоматологом, у три-п'ять років дитину оглядають лікарі та логопед. Проте, практика вказує на доречність огляду логопедом дітей до одного року. Такі спеціалізовані заходи дозволяють виявити можливість появи патології мовленнєвого розвитку у дітей та вчасно розпочати провести профілактичні та корекційні заходи.

Одним із основних напрямів з профілактики мовленнєвих порушень є розвиток моторної сфери дитини. З цією метою проводять ігри та вправи на розвиток дрібної, загальної та артикуляційної моторики, зорово-моторної координації, навичок самообслуговування тощо.

Слід зазначити, що в перші роки життя дитини мовлення батьків є взірцем для наслідування, тому мовлення дорослих має бути чітким та граматично і орфоепічно правильно оформленим. Також дорослі повинні забезпечити достатнє емоційне спілкування, тому як його нестача у ранньому віці опосередковано може призвести до мовленнєвих розладів.

Під час вступу до молодшої групи закладу дошкільної освіти у деяких дітей знижується мовленнєва активність, на що необхідно звернути увагу педагогам: потрібно створити належні умови для легкої адаптації до нових умов з метою профілактики нервово-психічних порушень мовлення.

Розвиток вищих психічних функцій – пам'яті, уваги, сприймання, уяви, мислення – відбувається за участі мовлення. Виконуючи функцію спілкування дитини з дорослим, мовлення є базою для розвитку мислення, забезпечує можливість планування та регуляції поведінки дитини («функція, розділена раніше між двома людьми, стає потім способом організації власної поведінки дитини»), впливає на розвиток особистості в

цілому [3]. З метою профілактики мовленнєвих порушень доречно проводити вправи на розвиток слухомовленнєвої та зоровомовленнєвої пам'яті, мислення, слухової уваги, слухового сприймання.

Необхідним та важливим профілактичним напрямом щодо виникнення мовленнєвих порушень є розвиток імпресивного та експресивного мовлення. З цією метою вчать дитину розуміти слова, що позначають предмети, дії та ознаки, прохання та інструкції з включенням різних граматичних категорій з прийменниками та без, інтонацію, доречно використовувати слова, вживати речення різної складності, відповідати на запитання, самим формулювати запитання. Необхідно створювати умови для формування мовленнєвого та практично-предметного спілкування з оточуючими, розвитку знань та уяви про навколишнє середовище. Також потрібно розвивати у дітей слухове сприймання в іграх з музичними інструментами, іграшками, що звучать, шумовими предметами, фонематичні процеси – вчити дітей визначати звуки на слух, мовленнєве дихання в іграх з ватними кульками, пір'ячками, листочками тощо.

Під час підготовки дитини до школи у закладах дошкільної освіти проводяться профілактичні огляди дітей педіатром, вузькими спеціалістами-лікарями, логопедом з метою виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку.

Необхідність вторинної профілактики виникає за умови виникнення у дитини мовленнєвих порушень, основна мета якої – попередження виникнення вторинних розладів, а саме нових недоліків мовлення (заїкання, порушень писемного мовлення) та порушень психосоціального розвитку.

Великого значення в питаннях профілактики порушень мовленнєвого розвитку набуває робота з батьками, що включає консультації для батьків на теми «Причини мовленнєвих порушень», «Чому дитина не розмовляє», «Коли звертатися до спеціаліста?» тощо, ознайомлення батьків з результатами обстеження дітей, з програмою корекційної роботи, просвітницька робота.

Слід зазначити, що будь-яка логопедична профілактика може бути ефек-

тивна лише за умови повного знання про розвиток дитини (фізичний, психічний, мовленнєвий), що дозволить педагогу адресно керувати вихованням, навчанням, розвитком.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Недосконалість мовленнєвого розвитку як вищої психічної функції може стати причиною обмежень у спілкуванні, недостатньому рівні сформованості пізнавальних процесів, виникненні загальної затримки психічного розвитку, стійкої неуспішності в навчальній діяльності та порушень поведінки. Однією з найважливіших завдань закладів дошкільної освіти є профілактика порушень мовленнєвого розвитку, що зумовлено соціальним значенням мовлення. У профілактиці повинні брати участь всі сторони зазначеного процесу тобто медики, педагоги, логопед, батьки, тому як тільки їх сумісна діяльність дасть видимий результат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алієва І. А. Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення в учнів допоміжної школи / І. А. Алієва // Таврійський вісник освіти. – № 3(51) – 2015.
2. Баскакова О. Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей / О. Ф. Баскакова // Таврійський вісник освіти. – № 2(50) – 2015.
3. Лалаєва Р. И. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / Р. И. Лалаєва, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 2011.
4. Рібцун Ю. В. Запобігти, виявити, допомогти : профілактика, діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дошкільнят / Ю. В. Рібцун // Дошкільне виховання. – 2010. – № 8. – С. 18–19.

УДК 376.1-056.264-053.4:616.89-008.434.37

Т. М. Царькова

учитель-логопед
КУ Сумський ДНЗ №23

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ ІЗ АЛАЛІЄЮ В ГРУПАХ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються напрями етапів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із алалією в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення.

В статті освещаются направления этапов коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с алалией в группах компенсирующего типа для детей с нарушениями речи.

The article focuses on the stages of correctional work with children of preschool age with alalia who visit compensating groups for children with speech disorders.

Ключові слова: алалія, моторна алалія, сенсорна алалія, корекційна робота, напрями корекційної роботи.

Ключевые слова: алалия, моторная алалия, сенсорная алалия, коррекционная работа, направления коррекционной работы.

Key words: alalia, motor alalia, sensory alaliya, correctional work, directions of correctional work.

Постановка проблеми. Алалія – це відсутність мовлення або системне недорозвинення мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньо-утробному або ранньому періоді розвитку дитини [5]. На даний момент збільшилася кількість дітей з алалією з різним ступенем тяжкості, які не опановують мову і залишаються немовленнєвими або майже немовленнєвими навіть під час вступу до школи. Складний симптомокомплекс мовленнєвих і немовленнєвих розладів чинить негативний вплив не тільки на комунікацію,

але й на розвиток пізнавальної діяльності особистості.

У практичній діяльності учителів-логопедів закладів дошкільної освіти виникають наступні труднощі в подоланні такого порушення як алалія: недостатньо продумана система взаємозв'язку вихователя і учителя-логопеда; відсутність методичного забезпечення, розроблених корекційно-розвиваючих програм з подолання даного порушення; відсутність наступності у корекційній роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи.

Не зважаючи на високий інтерес практики до проблем корекції алалії у дітей дошкільного віку, розробленість цієї проблеми в логопедичній науці залишається недостатньою.

Аналіз останніх джерел. Проблемою навчання і виховання дітей з структурно-семантичними розладами займалися О. А. Токарева, М. Є. Хватцев, А. К. Маркова, В. І. Балаєва, Б. М. Гріншпун і багато інших. У 1951 році Р. Є. Левіна описала форми алалії у дітей з точки зору психолого-педагогічної типології, В. К. Орфінська у 1963 році представила в своїх роботах психолінгвістичний аспект вивчення алалії. С. Ю. Штіль пропонує нетрадиційні види корекційної роботи з дітьми-алаліками. Роль пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією визначає у своїх роботах К. О. Зелінська-Любченко [1]. Ю. В. Рібцун представлені критерії диференційної діагностики моторної і сенсорної алалії та інших видів мовленнєвих і немовленнєвих порушень [4]. Також проблему диференційної діагностики алалії від інших порушень психофізичного розвитку називає актуальною серед проблем у вивченні сенсорної алалії В. В. Тищенко

Мета статті – висвітлити зміст та напрями логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із моторною та сенсорною алалією.

Виклад основного матеріалу. У даний час діти з алалією навчаються в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення, що функціонують при закладах дошкільної освіти.

Моторна алалія – це системне недорозвинення експресивного мовлення

центрального органічного характеру, обумовлене несформованістю мовних операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань при відносній збереженості смислових і сенсомоторних операцій; у дитини не розвивається активне усне мовлення, а розуміння мовлення практично не порушено [2, 5]. За даними Н. Н. Трауготт, 70% дітей з моторною алалією повністю розуміють звернене мовлення, 20% мають незначне зниження розуміння, 10% погано розуміють, але власна мова дітей в цих випадках завжди виявляється гірше ніж їх розуміння.

Сенсорна алалія – це відсутність розуміння розмовного мовлення при збереженому фізичному слухові дитини [2, 5]; ураження відзначається в тій ділянці кори головного мозку, де знаходиться центр слухомовленнєвого аналізатора; діти чують, але не розуміють звернене до них мовлення, відзначаються несформованість акустико-гностичних процесів, зниження здатності до сприйняття мовленнєвих звуків, порушення довільної слухової уваги.

Зміст та напрями логопедичної роботи будуть залежати від того, яка форма алалії – моторна чи сенсорна – виявлена у дитини.

Методика логопедичної роботи при моторній алалії.

Досвід практичної діяльності доводить, що логопедичну роботу слід розпочинати з вирішення завдань з формування психологічних передумов мовленнєвої діяльності, подолання мовленнєвого негативізму, розвитку загальної і мовленнєвої моторики, формування ігрової діяльності, корекції зорового, слухового, тактильного сприймання, розвитку вмінь, спрямованих на сприймання, осмислення і розуміння мовленнєвої інформації.

На підготовчому етапі з метою подолання мовленнєвого негативізму учитель-логопед створює ігрові ситуації, залучає дитину до спільних продуктивних видів діяльності (малювання, ліплення, конструювання тощо), які стимулюють у дитини бажання говорити, що є основним на підготовчому етапі. Слід зазначити, що робота з подолання мовленнєвого негативізму проводиться

паралельно із збагаченням словникового запасу.

Важливим моментом в роботі учителя-логопеда є використання завдань, спрямованих на розвиток розуміння мовлення. Під час розуміння мовлення дитина спирається не на звукове оформлення слів, а на широкий контекст мовленнєвого висловлювання. Тому питання учителя-логопеда в бесідах, спрямованих на виявлення розуміння слів, речень, повинні містити слова-підказки.

Робота з розвитку предикативної функції мовлення та попередження проявів аграматизмів здійснюється шляхом оволодіння дитиною з алалією елементами граматичної будови мовлення. Робота проводиться поетапно в такій послідовності: формування однослівної фрази; формування речень з двох слів на базі однослівних речень; формування моделей речень з двох головних членів – підмета і присудка.

Другий етап корекційної роботи спрямований на формування у дітей початкових мовленнєвих умінь у ситуаціях діалогічного спілкування. На цьому етапі триває робота з розвитку загальної і мовленнєвої моторики, всіх психічних процесів. Основним напрямком другого етапу є активізація пасивного словника та практичне оволодіння найпростішими формами словотворення, словозміни. Паралельно проводиться робота з формування зв'язного мовлення: поширення речень, її граматичне оформлення, створення ситуацій діалогу, складання розповіді описового характеру тощо.

Напрямами корекційної роботи другого етапу є:

- збагачення словника і подолання парафазій;
- формування фрази і включення її в зв'язне мовлення (використовуються вправи для формування граматичної будови мовлення, уявлень про структуру речення та його інтонаційне оформлення);
- формування звуковимови (при цьому основним є не постановка звуків, а розвиток слухового сприймання).

На даному етапі роботи на індивідуальних заняттях учитель-логопед закріплює у дитини з алалією вміння

словотворення і словозміни. Варто зазначити, що необхідно приділяти велику увагу роботі над складовою структурою слова [3].

На третьому етапі корекційної роботи відбувається формування висловлювання як основної одиниці мовлення. Основними напрямками даного етапу є: формування експресивного мовлення; формування системи значень слів, формування словотворення, граматичного структурування; подальший розвиток фразового мовлення; збагачення словника дітей; формування фразового мовлення; практичне оволодіння формами словотворення і словозміни.

Робота з формування вміння структурувати речення починається з вправ у практичному складанні простих непоширених речень за картинкою і наочною ситуацією. На заняттях дитина вправляється в поширенні речень шляхом їх нарощування за зразком, поданому педагогом, і самостійно.

Робота з формування та розвитку діалогічного мовлення передуює формуванню зв'язного монологічного висловлювання, що включає формування у дітей уміння відповідати на поставлені запитання (вміти давати короткі і повні відповіді); вміння ставити запитання; вміння вільно і невимушено вести бесіду.

Важливим завданням логопедичної роботи є навчити дітей докладно і послідовно, граматично і фонетично правильно викладати свої думки. Методика роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільнят висвітлена в роботах В. П. Глухова, Л. Н. Єфименкова, Н. С. Жукової, Т. Б. Філічевої, Т. А. Ткаченко, С. Н. Шаховської та ін.

Четвертий етап корекційної роботи при моторній алалії спрямований на формування комунікативних умінь і навичок зв'язного мовлення. Від діалогу в міжособистісному спілкуванні поступово переходять до монологічного мовлення, спираючись на інтерес дитини до навколишнього. При цьому використовуються серії сюжетних картинок, символічні зображення, опорні слова та схеми тощо [2].

Методика логопедичної роботи при сенсорній алалії.

При сенсорній алалії основним завданням корекційної роботи є розвиток

розуміння зверненого мовлення та формування комунікативних навичок і умінь.

Дитині із сенсорною алалією необхідно надавати години та дні відпочинку, спокою, захищати від зайвого спілкування з оточуючими.

На підготовчому етапі основна увага приділяється формуванню немовленнєвих психічних процесів. У дитини розвивають зорове і тактильне сприймання, довільну увагу, пам'ять, мислення. Великого значення набуває робота з розвитку слухового сприймання, під час якої у дитини розвивають диференційоване слухове сприймання різних немовленнєвих подразників. Наприклад, за допомогою іграшок, що звучать, дитину вчать диференціювати різні звуки за гучністю, висотою, тривалістю. На даному етапі у дітей пробуджують інтерес до звуків навколишнього середовища, до мовленнєвих звуків, розвивають потребу, бажання і можливості наслідувати їх, диференціювати немовленнєві і мовленнєві звуки.

Навчання розрізнення ряду неорганізованих звуків починають з яскравішого, сильно вираженого звучання, потім переходять до розрізнення тихіших, менш інтенсивніших звуків, ближчих між собою, але уникають оплесків, тупання по підлозі, стукання по столу. Далі вводиться сильний мовленнєвий звук, наприклад *а*, *р*, який необхідно пов'язати з предметом або явищем. Ці вправи проводять упродовж усієї роботи, акустичне навантаження дозується. Одночасно розвивають мовнослухову увагу, навчають дітей розуміти мовлення в конкретній ситуації, що є психологічною передумовою сприймання мовленнєвого висловлювання.

На другому етапі основна увага приділяється розвитку навичок розуміння мовлення поза конкретною ситуацією. З цією метою у дітей розвивають слухову пам'ять, здатність впізнавати слова за їх звуковими формами, формують вміння співвідносити слова з предметами та діями.

Звуки, які дитина починає сприймати, виділяти, диференціювати, зв'язуються з предметом, картинкою, дією, з конкретною ситуацією, стають їх позначенням. Спочатку роботи для вироблення умовного зв'язку звучання та предмета

вибираються слова-еквіваленти, звукові комплекси (*у* - паровоз) встановлюється і закріплюється зв'язок звуку (звукосполучень) з предметом або його зображенням. Далі кожне слово отримує рухове, зорове чи тактильне підкріплення.

На третьому етапі корекційної роботи у дітей формують комунікативні вміння і навички. Педагог добирає завдання для формування та розвитку фонематичних і фонетичних операцій, для розвитку семантичної та лексикограматичної компонентів мовлення, дитину вчать сприймати словосполучення і фрази.

Слід зауважити на тому, що на всіх етапах корекційної роботи педагог повинен спиратися на зоровий аналізатор [2].

Висновки. Отже, складність такого мовленнєвого порушення як алалія пояснюється численністю, різноманітністю, неоднозначними зв'язками між немовленнєвими і мовленнєвими порушеннями. Комплексна системна робота при алалії спрямована на створення механізмів мовленнєвої діяльності, формування мовлення як засобу комунікації і розвитку психічної діяльності в цілому. Подальше поглиблене вивчення алалії дозволить забезпечити оптимізацію корекційно-розвивальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зелінська-Любченко К. О. Роль пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією / К. О. Зелінська-Любченко // Молодий вчений. – № 11.1 (38.1) – 2016.
2. Логопедія: Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів за спеціальністю «Дефектологія» / Л. С. Волкова, Р. І. Лалаєва, Є. М. Мастюкова та ін; Під ред. Л. С. Волкової – М : Просвещение, 1989.
3. Маркова А. К. Особливості засвоєння складової структури слова у дітей, які страждають на алалію / А. К. Маркова. – М., 1961.
4. Рібцун Ю. В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад [Електронний ресурс] / Юлія Рібцун // Народна освіта. – 2012. – Вип. № 3 (18).
5. Шеремет М. К. Логопедія: підручник / М. К. Шеремет – К. : Видавничий дім «Слово», 2010.

СЕКЦІЯ 3

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ, НАПРЯМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

УДК 613.955 – 056.262

М. С. Гончаренко

доктор біологічних наук, професор

Т. П. Камнева

науковий співробітник

кафедри валеології

філософського факультету

В. П. Титарь

кандидат фізико-математичних наук,

завідувач лабораторії

радіо- і оптичної голографії

В. М. Мізрахі

кандидат психологічних наук,

науковий співробітник лабораторії

радіо- і оптичної голографії,

Харківський національний

університет імені В. Н. Каразіна

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЕНЕРГОІНФОРМАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ПАТОЛОГІЯМИ ЗОРУ

У статті приведені результати дослідження особливостей стану енергоінформаційної складової здоров'я дітей з вадами зору.

В статтє приведені результати исследования особенностей состояния энергоинформационной составляющей здоровья детей с патологиями зрения.

The article presents the research results of the energy information health component of the children with vision pathologies.

Ключові слова: *енергоінформаційна складова здоров'я, енергоресурс організму, енергетичний центр, вади зору, здоров'я дітей.*

Ключевые слова: *энергоинформационная составляющая здоровья, энергоресурс организма, энергетический центр, патология зрения, здоровье детей.*

Keywords: *energy information component of health, energy resources of an organism, energy center, vision pathologies, vision defects, children's health.*

Постановка проблеми. Наш час характерний активним використанням телевізорів, комп'ютерів, мобільних телефонів починаючи з дитячого віку. Це сприяє погіршенню стану здоров'я користувачів, особливо дітей. Дослідження присвячене вивченню особливостей стану енергоінформаційної складової дітей, у яких у наявності вроджені або набуті вади зору.

Актуальність дослідження полягає в тому, що користувачі електронної техніки, якими є майже все населення, набувають схильність до погіршення стану здоров'я або зниження зору.

Мета статті – Визначення особливостей стану енергоінформаційної складової і енергообміну дітей з патологією зору.

Виклад основного матеріалу дослідження. У гімназії імені В. Г. Короленка, де навчаються діти з вадами зору, співробітниками кафедри валеології та лабораторії радіо- і оптичної голографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна з метою визначення стану здоров'я і особливостей енергообміну організму дітей було проведено дослідження стану енергоінформаційної складової за допомогою методу, який на початку ХХІ століття розроблено в Болгарії академіком А. Влаховим і О. Влаховою [1; 2], повна назва якого: «Метод скринінгової енергоінформаційної адаптометрії голографічної матриці людини».

Наша польова оболонка – енергоінформаційна голографічна матриця є складною польовою, енергетичною та інформаційною структурою, яка динамічно змінюється в часі та просторі. Вона змінює свої параметри і характеристики в залежності від обмінних процесів в організмі, від зовнішніх впливів, а також від фізичного та психічного стану людини.

Метод скринінгової енергоінформаційної адаптометрії голографічної матриці людини (САМ) як простий і безпечний може бути застосовано для експрес-діагностики стану енергоінформаційної складової організму, стану здоров'я, стану енергоресурсів й адаптаційних можливостей організму, а також для виявлення особливостей енергообміну дітей з вадами зору. Математичний аналіз одержаних результатів за [3; 5] дозволяє визначити сумарний рівень енергоресурсів організму (РА) у відносних одиницях і розподіл енергії на рівні семи енергетичних центрів у %.

Дослідження стану здоров'я учнів 4-5 класів гімназії імені В.Г. Короленка показали, що середні значення параметру РА, який характеризує сумарний рівень енергоресурсів організму, є у межах норми.

З літератури відомо, що людина має 7 основних енергетичних центрів, які забезпечують енергообмін і гармонізують роботу різних систем і організму в цілому.

Порушення енергетичного балансу організму і наявність енергодефіциту у зоні одного з енергетичних центрів вносить розлад у гармонійну циркуляцію енергії по всій енергетичній системі людини і може призвести до порушень

стану здоров'я. Порушення енергообміну може характеризуватися наявністю стану енергодефіциту одразу декількох енергетичних центрів.

При аналізі стану енергообміну групи дітей з вадами зору виявлено, що на 50 обстежень зафіксовано в сумі 103 енергодефіцитних стани, тобто в середньому більше ніж два центри гімназистів перебувають у стані енергодефіциту.

При проведенні повторного обстеження тих же гімназистів, виявилось, що стан енергодефіциту може з'являтися на інших енергетичних центрах, ніж при першому обстеженні. Це наслідок того, що енергоінформаційна складова людини досить мобільна, рухлива, може швидко змінюватися в залежності від внутрішніх і зовнішніх факторів. Саме ця особливість енергоінформаційного поля дозволяє відтворювати стан організму у реальному часі, тому діагностика САМ є експрес-методом, чутливим і динамічним.

На рис. 1 представлено діаграму розподілу кількості енергодефіцитних станів на рівні 7 основних енергетичних центрів гімназистів.

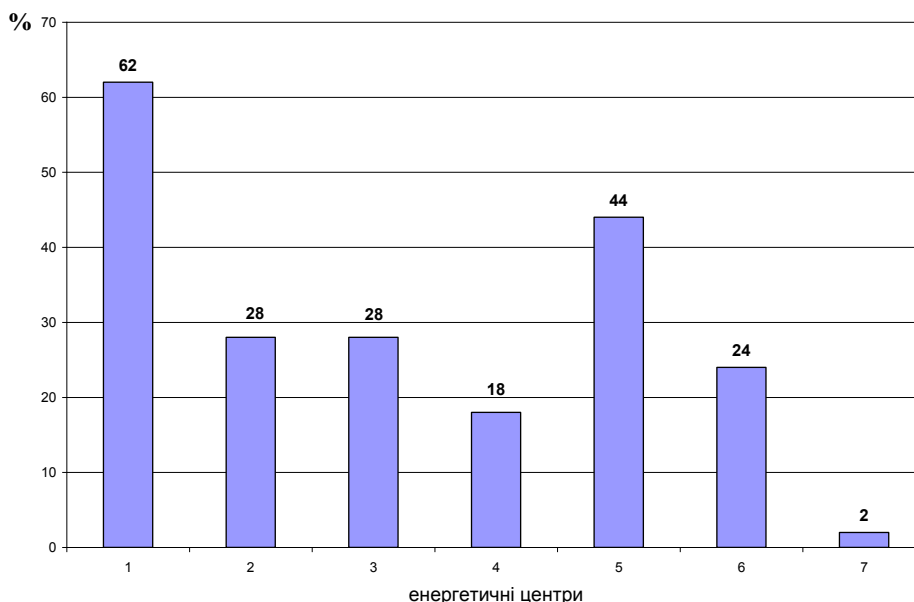


Рис. 1. Кількість енергодефіцитних станів на рівні 7 основних енергетичних центрів дітей з патологією зору, (%)

Енергетичний центр №1 – нижній або куприковий – відповідає за функції виживання, рівень життєвої енергії, а

також за стан опорно-рухового апарату. На емоційному рівні його стан пов'язаний з емоцією страху. Як видно з

діаграми рис. 1, найбільша кількість енергодефіцитних станів у дітей з патологією зору спостерігається на рівні нижнього енергетичного центру – 62 %. Це може свідчити про підвищений рівень страхів у сліпих дітей, про зниження енергозабезпечення та відставання розвитку опорно-рухового апарату через обмеження рухової активності дітей з патологією зору.

Другим за кількістю енергодефіцитних станів (44 %) у дітей з патологією зору відмічається п'ятий (горловий) енергетичний центр, який відповідає за стан дихальної системи і щитоподібної та паращитоподібної залоз, а також за емоційний стан і здатність людини до спілкування й творчості. Наявність енергодефіциту горлового центру свідчить про можливість відхилень у стані здоров'я, наявність емоційної нестабільності і зменшення можливостей у спілкування і творчому самовираженні дітей з вадами зору.

Тобто, наявність енергодефіциту куприкового центру свідчить про підвищений рівень емоції страху у сліпих дітей, а підтвердженням наявності високого рівня емоційної нестабільності дітей з вадами зору є наявність енергодефіциту горлового центру.

На другому і третьому енергетичних центрах, які відповідають за стан сечостатевої і травної систем, по 28 % дітей мають енергодефіцитний стан.

На шостому (лобному) енергетичному центрі, стан якого пов'язаний зі станом мозку, гіпофіза, гіпоталамуса, органів чуття, в тому числі й органів зору, при дослідженні у 24 % дітей спостерігається наявність енергодефіцитних станів. Здавалось би, у дітей з вадами зору найбільша кількість енергодефіцитних станів повинна бути саме на лобному енергетичному центрі, який відповідає за стан органів зору. А така картина енергообміну, яка виявилася при дослідженні, свідчить про те, що стан енергодефіциту шостого енергетичного центру міг бути при формуванні органів зору або досить довгий час після народження, що призвело до патології. Потім в організмі включилися механізми регуляції і компенсації, завдяки яким шляхом енергообміну організм

76 % дітей підтримує проблемні зони.

Також можна припустити, що діти з вадами зору через стан свого здоров'я мають досить багато переживань, душевних страждань, проходять через осмислення і прийняття ситуації, виховання сили волі. Це є духовна робота, при розвитку якої енергоінформаційне поле переміщується у духовні сфери, що знаходяться, як вважається, вище четвертого – серцевого енергетичного центру.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Дослідження стану енергоінформаційної складової дітей з патологією зору показали, що рівень енергоресурсів в середньому по групі знаходиться у межах норми.

Розподіл енергії на рівні 7 енергетичних центрів показує, що на нижньому енергетичному центрі спостерігається найбільша кількість енергодефіцитних станів у дітей з патологією зору. Це свідчить про те, що обмеження рухової активності дітей з патологією зору може негативно впливати на розвиток опорно-рухового апарату.

На наявність високого рівня емоційної нестабільності дітей з вадами зору вказують висока кількість енергодефіцитних станів нижнього енергетичного центру та горлового енергетичного центру.

Наявність енергодефіциту горлового центру свідчить про можливість відхилень у стані здоров'я, про схильність до захворювань дихальної системи і щитоподібної та паращитоподібної залоз, ендокринної та імунної систем. Також це характеризує зменшення можливостей у спілкування і творчому самовираженні дітей з вадами зору.

Наявність енергодефіцитного стану енергетичного центру, розташованого в центрі голови, свідчить про схильність до захворювань мозку, гіпофіза, гіпоталамуса, органів чуття, в тому числі й органів зору.

Таким чином, результати дослідження показують, що при розробці напрямів розвитку адаптивної фізичної культури для осіб з психофізичними вадами і вадами зору необхідно мати на увазі розвиток та зміцнення опорно-рухового апарату і підвищення рівня емоційної стабільності дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Влахов А. Скрининговая энергоинформационная адаптометрия голографической матрицы человека / А. Влахов, О. Влахова // Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: 2 Міжнар. наук. - практ. конф. - Харків, 2004 р.- Т. 3. - с. 26-33;
2. Влахов А. Практическое применение энергоинформационной адаптометрии. / А. Влахов, О. Влахова // Матеріали XI Міжнародної наук - практ. конф. «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку». Харків, 2013. - Т. 2, - с. 51;
3. Гончаренко М. С. Метод математической обработки параметров энергоинформационной составляющей здоровья человека. // Матеріали 3 Міжнародної наук - практ. конф. «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» / М. С. Гончаренко, Т. П. Камнева, К. В. Носов - Харків, 2005 - Т.1. част.2, с.41-45.
4. Гончаренко М. С. Валеологічна робота з незрячими дітьми // Матеріали V Міжнародної наук - практ. конф. «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку»/. М. С. Гончаренко, Т. П. Камнева, О. М. Білоусов, Р. П. Батіщева, Харків, 2007 -Т. 1V, - С. 52.
5. Спосіб визначення енергоінформаційного поля організму людини. / М. С. Гончаренко, Т. П. Камнева, К. В. Носов. Патент України № 23282, опубл. 25.05.2007, бюл. №7.

СЕКЦІЯ 4

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

УДК 376.3

Л. В. Колибіна

*методист дошкільного виховання
відділу освіти, молоді та спорту
Краснопільської районної
державної адміністрації*

Л. В. Мороз

*кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано основні міжнародні документи, що пов'язані з освітою дітей із порушеннями психофізичного розвитку; представлена українська законодавча база освіти осіб із особливостями психофізичного розвитку.

В статті проаналізовані основні міжнародні документи, пов'язані з освітою дітей із порушеннями психофізичного розвитку; представлена українська законодавча база освіти осіб із особливостями психофізичного розвитку.

The article analyzes the main international documents, which is connected with education of children with psychophysical defects of development; Ukrainian legislative base of education of people with psychophysical defects of development is presented.

Ключові слова: діти з особливостями психофізичного розвитку, навчально-виховний процес, спеціальна освіта, особливі освітні потреби.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, учебно-воспитательный процесс, специальное образование, особые образовательные потребности.

Keywords: children, psychophysical defects, special education, special educational needs.

Актуальність проблеми нормативно-правового забезпечення освіти дітей із особливостями психофізичного розвитку визначається необхідністю формування нових підходів до задоволення їх освітніх потреб. Наразі існує необхідність аналізу основних правових документів та положень, спрямованих на впровадження інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, Т. Євтухова, О. Зярянюк, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей із особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів О. Венгер, Л. Виготського, О. Запорожця, О. Киричука, Б. Корсунської, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В них обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. В дослідженнях вчених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Одночасно аналізувалася історія виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку та засоби їх психолого-педагогічної корекції.

Мета статті – здійснити огляд нормативно-правового забезпечення освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитинство – важливий період становлення особистості кожної людини. Враховуючи це, необхідно забезпечити додержання прав дітей, і не тільки в конкретній життєвій ситуації, а й з огляду на перспективи їх фізичного й розумового розвитку, соціальної зрілості, громадянського становлення й дієздатності.

Діти з психофізичними вадами – найуразливіша категорія дітей. Права дітей – це права людини у квадраті, а права дітей з психофізичними вадами – це права людини у кубі.

Діти з психофізичними вадами щоденно зустрічаються з труднощами різного характеру, які потребують певних шляхів їх подолання.

Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе та милосердне ставлення до дітей із психофізичними порушеннями, які не мають змоги вести повноцінне життя.

Задоволення освітніх потреб такої дитини – перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх його членів до різних видів діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Основними міжнародними організаціями, які формують політику в галузі освіти осіб із психофізичними вадами, є Організація Об'єднаних Націй (ООН) ЮНЕСКО, Організація Економічної Співпраці та Розвитку (OECD). Ратифікувавши міжнародні правові документи, Україна взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, законодавчо визнала принципи інклюзивної освіти. Основою для запровадження осіб із психофізичними вадами є низка міжнародних та державних нормативно-правових документів: Всесвітня Декларація прав людини (1948 р.), Декларація прав дитини (1959 р.),

Декларація про права інвалідів (ООН, 9.12.1975 р.), Конвенція про права дитини (1989 р., ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 року), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990 р.), Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.), Саламанська декларація та Програма дій щодо освіти осіб із особливими освітніми потребами (1994 р.), Дакарська Декларація (2000 р.), Конвенція ООН про права інвалідів (2006 р., ст.24, ратифікована Постановою Верховної Ради України 16.12.09 р.), Резолюція 48 сесії ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє». Саме ці документи на міжнародному рівні визначають статус у суспільстві і декларують права осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Конвенція підкреслює, що всі діти мають рівні права. Особливого сенсу у контексті прав дітей із психофізичними вадами набувають статті 1, 2, 5, 6, 12, 16, 23, 27 [6]. Крім того, положення ст. 23 знайшли відображення у законодавстві України, зокрема, у Національній програмі «Діти України» (63/96), де рання реабілітація хворих дітей та дітей-інвалідів розглядається як проблема національного значення, що потребує першочергового розв'язання.

Отже, діти з вадами психофізичного розвитку користуються такими ж правами, як і усі інші діти. Але, з огляду на їх особливий статус у суспільстві, крім загальнолюдських прав і загальних прав дітей, такі діти мають ще й додаткові, пільгові права. Так, на них розповсюджується дія «Декларації ООН про права розумово відсталих осіб» (20.12.1971 р.). Цей документ, спираючись на принципи Загальної декларації прав людини, Міжнародних пактів про права людини, Декларації про права дитини, а також керуючись нормами соціального прогресу, проголошених у конституційних актах різних держав світу, проголошує, що діти з особливостями психофізичного розвитку мають ті ж права, що й інші люди.

У нашій країні, як і в усьому світі, з різних причин зростає кількість дітей із відхиленнями у розвитку. Останнім часом міжнародна спільнота запропонує використовувати для дітей із

порушеннями термін «діти з особливими освітніми потребами», який стосується однаковою мірою як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенями порушень. До них належать:

- порушення слуху (глухі, зі зниженим слухом);
- порушення зору (сліпі, зі зниженим зором);
- порушення мовлення;
- порушення опорно-рухового апарату;
- розумова відсталість;
- затримка психічного розвитку.

Конституція України у ст. 53 гарантує всім громадянам право на освіту. Закон України «Про охорону дитинства» у ст. 26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового та фізичного розвитку» стверджує, що «дискримінація дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям із вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку...».

У Законі України «Про освіту» у ст. 3 відзначено право громадян України «на якісну та доступну освіту. Право на освіту включає право здобувати освіту впродовж усього життя, право на доступність освіти, право на безоплатну освіту у випадках і порядку, визначених Конституцією та законами України» [2]. Відповідно до частини 6 ст. 3, вищезазначеного закону, держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення чинників, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти. У Законі визначені такі нові поняття, як «індивідуальна програма розвитку», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «розумне пристосування», «універсальний Дизайн у сфері освіти» тощо. Статті 19 і 20 та низка інших норм Закону «Про освіту» системно врегульовують питання здобуття дітьми з особливими освітніми потребами якісної освіти, зокрема через створення інклюзивних та/або

спеціальних груп і класів. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку [2].

Дієвим і дуже важливим законом в Україні, щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я, є Закон «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (назва із змінами, внесеними згідно із Законом України від 19.12.2017 р. N 2249-VIII). У Законі зазначено, що особи з інвалідністю в Україні володіють усією повнотою соціально-економічних, політичних, особистих прав і свобод, закріплених Конституцією України, законами України та міжнародними договорами, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, подається визначення поняття «особа з інвалідністю» – особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [3].

Діти-інваліди мають значні обмеження життєдіяльності, які призводять до соціальної дезадаптації внаслідок порушення розвитку. Саме обмежена життєдіяльність зумовлює необхідність особливого соціального захисту інвалідів, що визначається як система гарантованих державою економічних, соціальних і правових заходів, які забезпечать умовами для подолання обмеженої життєдіяльності інвалідів і спрямованих на створення однакових зі здоровими можливостей участі в житті суспільства.

Згідно Закону освітні заклади спільно з органами соціального захисту та охорони здоров'я мають забезпечити дошкільну, шкільну освіту та виховання осіб із обмеженими можливостями здоров'я, здобуття ними середньої професійної та вищої професійної освіти шляхом створення належного кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби особи з інвалідністю.

Серед законів України в галузі освіти виділимо Закон «Про загальну середню освіту», в якому у статті 21 говориться, що «Діти з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату забезпечуються засобами індивідуальної корекції в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України» [1].

У постанові Кабінету Міністрів України від 12 жовтня 2000 року «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» було констатовано, що існуюча система утримання дітей-інвалідів у спеціальних інтернатних установах забезпечує потреби всього 20 відсотків дітей-інвалідів. При цьому відірваність дітей від сім'ї, від звичного та біологічно близького оточення посилює психологічний тиск на дитину [9].

У статті 19 Закону України «Про охорону дитинства» відзначається не лише рівне право всіх дітей на будь-який рівень освіти, але й окремо – права дітей з інвалідністю на спеціальну освіту, освіту в домашніх умовах та «на здобуття освіти за індивідуальними навчальними програмами, які узгоджуються з індивідуальними програмами реабілітації дітей-інвалідів та інвалідів з дитинства» [4]. Стаття 26 засвідчує, що «Дискримінація дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям із вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів...» [4].

Прийнята 21 серпня 2013 р. N 607 Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей із особливими освітніми потребами» визначає оптимальний зміст та обсяг навчального навантаження для дітей із особливими освітніми потребами у поєднанні з відповідною корекційно-розвивальною роботою [8]. В основу Державного стандарту покладено особистісно орієнтований, компетентнісний та соціокультурний підходи.

Державний стандарт визначає вимоги до рівня освіченості дітей із особливими освітніми потребами на рівні початкової загальної освіти.

Закон «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні (назва із змінами, внесеними згідно із Законом України від 19.12.2017 р. N 2249-VIII), затверджений Верховною радою у 2005 році, можна означити як найбільш відповідний міжнародним конвенціям та угодам, оскільки відповідно він визначає основні засади створення правових, соціально-економічних, організаційних умов для усунення або компенсації обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я зі стійким розладом функцій організму, функціонування системи підтримання інвалідами фізичного, психічного, соціального благополуччя, сприяння їм у досягненні соціальної та матеріальної незалежності [5].

Зазначимо, що в нашій державі на сьогодні створено нормативно-правове підґрунтя для становлення інклюзивної освіти, відбувається процес його постійного розвитку. Аналіз нормативної бази свідчить, що основні закони України про освіту в цілому забезпечують соціальний захист дітей та осіб з обмеженими можливостями, гарантують створення умов для спеціального, компенсуючого та інтегрованого навчання. Це Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010); Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010); Указ Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011); Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010) та інші.

У «Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні» (2010) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де відбувається головним чином виховна діяльність щодо підростаючого покоління [7]. В Україні практика інклюзивного виховання з'явилася дещо раніше, ніж

інклюзивного навчання. Дитина, яка має обмежені здібності, сьогодні може відвідувати звичайний дитячий садок. Тому політика щодо впровадження інклюзивного навчання має стартувати з дошкільної освіти і охоплювати комплекс заходів, не акцентуючи увагу на будь-якій одній ланці, дошкільній або шкільній. На основі Указу Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011) встановлюється забезпечення розробки та затвердження заходів, спрямованих на виконання Плану дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими фізичними можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими фізичними можливостями в Європі в 2006 – 2015 рр. [7]. Важливими положеннями Указу є спрямування на привертання уваги суспільства до проблем людей з інвалідністю, популяризацію загальнолюдських цінностей, толерантного та уважного ставлення до осіб з обмеженими фізичними можливостями; на удосконалення умов оплати праці спеціалістів, педагогічних працівників навчальних закладів для роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема встановлення їм доплат за особливі умови праці; на впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах. Не менш актуальними є положення щодо неохідності створення науково-методичного забезпечення інклюзивного та інтегрованого навчання осіб з особливими потребами [7]. Доповнення і зміни до основоположних освітнянських актів створюють можливість запровадження інклюзивного навчання на загальному середньому освітньому рівні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Виходячи з вище зазначеного, можна дійти висновку, що в Україні існує комплекс проблем пов'язаних із освітою дітей із психофізичними вадами. Незважаючи на те, що в Україні розроблена законодавча база для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, механізми реалізації цього процесу відсутні, що

негативно позначається на розбудові інклюзивної освіти.

Такі гострі й актуальні питання, як освіта дітей із особливими освітніми потребами, вимагають неухильної уваги законодавців і потребують належного нормативного регулювання та активізації зусиль виконавчої влади для їх практичної реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Закон України «Про охорону дитинства» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_02_1. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_02_1. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей із особливими освітніми потребами» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-p>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Постанова Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1545-2000-p>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

УДК 613.6.01

Г. О. Латіна*кандидат біологічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка*

ПОВЕДІНКОВІ ФАКТОРИ РИЗИКУ ХРОНІЧНИХ НЕІНФЕКЦІЙНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У МОЛОДІ

В результаті оцінки факторів ризику хронічних неінфекційних захворювань встановлено розповсюдження наступних факторів ризику: тютюнопаління, вживання алкоголю, гіподинамія, відсутність звички до раціонального харчування та обізнаності щодо основних показників здоров'я.

В результате оценки факторов риска хронических неинфекционных заболеваний установлено распространение следующих факторов риска: курение, употребление алкоголя, гиподинамия, отсутствие привычки к рациональному питанию и осведомленности об основных показателях здоровья.

As a result of the assessment of risk factors for chronic non communicable diseases, the spread of risk factors has been established. These risk factors include smoking, drinking alcohol, lack of exercise, lack of habit of rational nutrition and awareness of basic health indicators.

Ключові слова: *здоров'я, тютюнопаління, алкоголь, фізична активність, хронічні неінфекційні захворювання.*

Ключевые слова: *здоровье, курение, алкоголь, физическая активность, хронические неинфекционные заболевания.*

Key words: *health, smoking, alcohol, physical activity, chronic non-infectious diseases.*

Постановка проблеми. Структура поширеності захворювань в Україні, станом на 2015 рік, характеризується переважанням хвороб системи кровообігу (31%) у порівнянні з захворюваннями органів дихання (19,8%), органів травлення (9,9%), сечостатевої системи (5,5%) і кістково-м'язової системи (5,4%) [3, с. 74]. Відомо що, причиною такої ситуації є поширення факторів ризику хронічних неінфекційних захворювань серед населення, що визначає актуальність наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідними факторами ризику для здоров'я є підвищений артеріальний тиск, куріння, зловживання алкоголем, високий вміст холестерину в крові, надмірна маса тіла, недостатня фізична активність, небезпечний секс (В. Ф. Москаленко, О. П. Гульчій, Т. С. Грузева, 2013). На жаль, серед молоді України 26% не займаються руховою активністю, 27% вживають алкогольні напої, 10% пробували наркотики, 27% курять. У Білорусі 14% молоді не займаються фізичною культурою, 43% періодично вживають алкогольні напої і 30,6% дорослого населення вживають тютюн (І. А. Ножко, Я. В. Березнева, 2013). Результати дослідження, стану здорового способу життя молоді Росії, С. С. Халикова свідчать про низький рівень фізичної активності (35% респондентів займаються фізичною активністю), 28% опитаних курять і 66,5% молоді вживають алкоголь [1, с. 162]. За даними аналогічного дослідження дівчат Туреччини Ulken Tunga Babaoglu, Sibel Cevizci, Gulcan Demir Ozdenk встановлено, що 7,5% з них курили, 2,4% вживали алкоголь [4, с.55]. Студенти Бразилії вживають алкоголь в 68,8% випадків і тютюн в 40,7% [5, с. 372].

Сьогодні, виділено сімнадцять Цілей сталого розвитку ООН до 2030 року, які ставляться перед 193 державами, однією з них є забезпечення можливості населення вести здоровий спосіб життя і сприяння добробуту всіх в будь-якому віці. Дана ціль особливо акцентує увагу на профілактику неінфекційних захворювань та розкриття можливостей інформаційно-просвітницьких програм до усвідомлення необхідності вести здоровий спосіб життя молоддю, ґрунтуючись на знаннях щодо власного здоров'я та факторів ризику для здоров'я.

Актуальність дослідження поширеності шкідливих звичок серед молоді підтверджується Концепцією Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір», яка передбачають розробку і впровадження новітніх технологій мінімізації факторів ризику захворювань та створення сприятливого для здоров'я середовища на основі даних наукових досліджень (Розпорядження

КМУ від 31 жовтня 2011 року № 1164-р.).

Мета статті – оцінити ступінь обізнаності молоді про фактори ризику в формуванні здоров'я суб'єктивним методом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети дослідження нами опитано 73 студента СумДПУ імені А. С. Макаренка 17-25 років. Анкетними методом виявлена обізнаність студентів щодо провідних факторів ризику здоров'ю: підвищений артеріальний тиск, куріння, зловживання алкоголем, високий вміст холестерину в крові, надмірна маса тіла, недостатня фізична активність.

Отримані дані піддавалися математичній та статистичній обробці за допомогою програми «Statistica 6.0»

За шкалою самооцінки здоров'я молодь оцінює своє здоров'я як хороше (47,95±0,68%). Задовільну оцінку дають 32,88±0,64% респондентів. Тільки 6,85±0,35% опитаних вважають своє здоров'я відмінним і 8,22±0,38% молодих людей називають його хорошим. Питома вага поганої оцінки власного здоров'я молоддю становить 2,74±0,22%. Не змогли визначитись з оцінкою здоров'я 1,37±0,16%, що може свідчити, як і про відсутність скарг з боку систем організму, так і про відсутність чіткого уявлення про загрози для власного здоров'я.

Давно відомо, що шкідливі звички: куріння тютюну і вживання алкоголю, мають найбільший вплив на всі сторони життя сучасного суспільства. За результатами опитування, серед молоді курять тютюн 16,44±0,34%, з них курять іноді 9,59±0,40% і кожен день 6,85±0,35%. Чи не курять 82,19±0,52% молоді. В результаті опитування виявлено питома вага відповідей «не знаю» (1,37±0,16%), що свідчить про відсутність, розуміння наявності даної шкідливої звички.

Серед кращий молоді, 16,44±0,51% респондентів стверджують, що викурили вже більше 100 сигарет, що свідчить про стійку звичку. Тоді як, 38,36±0,67% не можуть сказати скільки сигарет викурили.

Всього 10,96±0,43% респондентів хотіли б кинути курити і тільки 9,59±0,45% здійснювали таку спробу. Рекомендували курцям відмовитися від

такої згубної звички лікарі (2,49±0,45%), середній медичний персонал (72,47±0,67%), члени сім'ї (10,01±0,34%), найближче оточення (педагоги, друзі – 15,01±0,46%).

Нормою вживання алкоголю вважають 73,97±0,60% молоді. 13,69±0,47% молоді не вживають алкоголь. Встановлено питома вага відповідей невизначеності свого ставлення до факту вживання алкоголю, і він становить 12,31±0,56%.

Відомо, що підвищений артеріальний тиск скорочує тривалість життя на 5 років (ВООЗ, 2000), тому обізнаність про свій рівень артеріального тиску допомагає знизити ризик для здоров'я. Серед молоді, 52,06±0,68% не знає свій рівень артеріального тиску, 32,88±0,64% інформовані про його величиною. Чи не замислювалися про необхідність знань про показники артеріального тиску 15,07±0,45% респондентів.

Свій рівень холестерину знають 21,92±0,57% молоді, не знають про його рівень 63,01±0,66%, не замислювалися про необхідність таких знань 15,10±0,45% опитаних. При цьому питома вага відповідей свідчать про вживання жирів тваринного походження, становить 71,23±0,62%.

В умовах високого рівня розвитку техніки і автоматизації на виробництві, транспорті та в побуті рухова активність людини знижується, що негативно відбивається на показниках його здоров'я. Особливо це актуально для великих міст з розвинутою транспортною і побутовою інфраструктурою, надзвичайно широкими можливостями для пасивного споживання культурних цінностей. В результаті опитування встановлено, що 50,68 ± 0,68% молоді визначають свій рівень фізичної активності як переважно «сидячий». Переважно «ходять» – 32,88±0,64% респондентів. Займаються спортом 5,49±0,31% молоді. Не знають, як визначити свою фізичну активність 6,85±0,27%.

На жаль 68,49±0,64% респондентів ні хто не рекомендував збільшити свою фізичну активність. Найбільше хвилюються про гіподинамію своїм близьким це члени сім'ї (17,81±0,54%). Друзі рекомендують підвищити фізичну активність в

12,34±0,45%. На жаль, роль медичних працівників у популяризації рухової активності, дуже мала і становить 1,37±0,16%.

Слід зазначити, що низький рівень фізичної активності у молоді може бути обумовлений відсутністю знань про співвідношення власної ваги і зростання. Так, 15,07% молоді не знають своє зростання і 13,69% не знають свою вагу.

Аналіз результатів оцінки рекомендацій зі зміни своїх звичок в сторону здорового способу життя для молоді свідчить, що збільшити фізичну активність радили 24,41% молоді, є більше овочів 22,84% респондентів, вживати менше солі 13,39% опитаних і жирів тваринного походження (8,66%), змінити харчування в бік раціонального (7,87%) і вживати менше алкоголю (3,15%). На жаль, 7,09% респондентів не можуть однозначно сказати рекомендували їм вести здоровий спосіб життя коли-небудь.

Таким чином, результати дослідження показують наявність певного контингенту серед молоді, який не усвідомлює необхідності знань з приводу свого здоров'я і факторів, що впливають на нього. Питома вага такого контингенту коливається від 7 до 15%.

В результаті проведеного аналізу вважаємо за необхідне дати наступні рекомендації щодо підвищення обізнаності про фактори ризику здоров'ю: створити щоденник контролю гемодинамічних і антропометричних показників для молоді; розробити інформаційно-просвітницьку програму боротьби зі шкідливими звичками і рекомендації щодо підвищення рівня рухової активності в умовах ВНЗ; ввести в навчальні курси, не залежно від спеціальності, питань, які стосуються факторів ризику для здоров'я, гігієнічного поведінки і валеологічної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

1. В результаті проведеного дослідження встановлено наявність молоді з низьким рівнем поінформованості про фактори ризику для здоров'я: не знають, як оцінити своє здоров'я 1,37±0,16% молоді; не знають курять чи ні 1,37±0,16% молоді; не знають, вживають

алкоголь чи ні 12,31±0,56% молоді; не замислювалися про необхідність знань про показники артеріального тиску 15,07±0,45% молоді і рівень холестерину 15,10±0,45% молоді; не знають, як визначити свою фізичну активність 6,85±0,27% молоді.

2. Встановлено наявність шкідливих звичок у молоді: тютюнопаління у 16,44±0,34% і вживання алкоголю у 73,97±0,60% молоді. Рівень фізичної активності переважно «сидячий» у 50,68±0,68% молоді.

3. Розроблені наступні рекомендації: вести щоденник контролю гемодинамічних і антропометричних показників; взяти участь в одній з форм інформаційно-просвітницьку програму боротьби зі шкідливими звичками; підвищити свій рівень рухової активності; пройти навчання з питань, які стосуються факторів ризику для здоров'я, гігієнічної поведінки і валеологічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Халикова С. С. *Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи высших учебных заведений / С. С. Халикова // «Ученые заметки ТОГУ». – 2016. – Том 7, № 2. – С.157 – 162.*
2. Шигаева Е. С. *Осведомленность населения Свердловской области об основных показателях своего здоровья / Е. С. Шигаева // Вестник СПбГУ. – 2012. – Сер. 12., Вып. 2. – С. 23 – 28.*
3. *Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2015 рік / за ред. Шафрановського В. В.; МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». – К., 2016. – 452 с.*
4. Carolina da Franca *Comparative study of health behavior among college students at the start and end of their courses / Carolina da Franca Viviane Colares // Rev. Saúde Pública. – 2008. – vol.42 no.3. – P. 55 – 56.*
5. Ulken Tunga Babaoglu *Evaluation of Healthy Lifestyle Behaviors of Female Students in A Public Accommodation Center From Kirsehir, Turkey / Ulken Tunga Babaoglu, Sibel Cevizci, Gülcan Demir Ozdenk // Journal of the Academy of Medical Sciences of Bosnia & Herzegovina. – 2014. – 26(6). – P. 372 – 377.*

УДК 376.3

Л. В. Мороз

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТАН ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ

У статті висвітлено особливості дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії: визначено основні проблеми та помилки при виконанні мануальних маніпуляцій; з'ясована можливість опанувати життєво важливими побутовими та нескладними трудовими навичками.

В статті розглядаються особливості мелкої моторики у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії: визначені основні проблеми та помилки при виконанні ручних маніпуляцій; вивчено можливість оволодіти життєво важливими побутовими та нескладними трудовими навичками.

The article highlights the features of fine motor skills in children older preschool age with erased dysarthria: identified main problems and errors while performing manual manipulation; clarified the opportunity to learn vital household and uncomplicated labor skills.

Ключові слова: діти дошкільного віку, стерта форма дизартрія, дрібна моторика.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, стертая форма дизартрии, мелкая моторика.

Keywords: preschool children, erased dysarthria, fine motor skills.

Постановка проблеми. Дрібна моторика – це рухова діяльність, зумовлена координованою роботою дрібних м'язів руки і ока [1, с.46]. Навички дрібної моторики допомагають дитині досліджувати, порівнювати, класифікувати довколишні речі і тим самим краще пізнавати та розуміти оточуюче середовище та саму себе через гру, навчання (у шкільному віці), творчість, побутову діяльність тощо.

У багатьох науково-дослідних роботах

наголошується, що при стертій формі дизартрії на перший план виступають розлади моторної сфери (О. Архіпова, Л. Лопатіна, М. Ейдінова, Л. Фомина та інші). Проте, більшість таких досліджень присвячені проблемам артикуляційної моторики [3]. Близькість кіркових зон іннервації артикуляційного апарату та м'язів пальців рук, а також нейрофізіологічні відомості про значення маніпулятивної діяльності рук для стимуляції мовленнєвого розвитку дитини (М. Бернштейн, В. Бехтерев, М. Кольцова, О. Лурія, І. Павлов, І. Сеченов та ін.) зумовлюють актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Складність та різноманітність прояву симптоматики стертої форми дизартрії вже тривалий час роблять її предметом уваги медичних, педагогічних та психологічних досліджень. Питанням сутності та причинам цього розладу присвячені роботи Г. Гутцмана, М. Давидової, А. Куссмауля, А. Корнева, О. Токаревої та ін. У роботах Г. Гутцмана, І. Данченко, Р. Мартинової, Л. Мелехової, О. Правдіної, О. Токаревої розглядаються питання симптоматики дизартричних розладів мовлення. У дослідженнях О. Архіпової, Л. Лопатіної, М. Ейдінової, О. Правдіної-Винарської, Л. Фоминої та ін. аналізуються прояви рухових порушень.

Мета статті – висвітлити особливості стану дрібної моторики в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток дрібної (мануальної) моторики є одним із визначальних чинників психомоторного розвитку дитини, оскільки мануальні маніпуляції з різними предметами є невід'ємною складовою повсякденної ігрової, побутової та навчальної діяльності дитини дошкільного віку. У психолого-педагогічній практиці на сьогодні найбільш популярною методикою визначення психомоторного розвитку дитячого контингенту є методики, запропоновані М. Гуревичем і М. Озерецьким [1; 2]. Однак проведені нами попередні дослідження виявили певні складності у застосування цих методик щодо дітей зі стертою формою дизартрії, принаймні у

вихідному варіанті. Проблема полягала у складності мануальної маніпуляції дітьми зі стертою формою дизартрії предметами, запропонованими авторами, через їх малий розмір (пропонувались маніпуляції з монетами, сірниками, намотування нитки на катушку тощо).

З огляду на все вищезазначене, ми адаптували методику М. Гуревича і М. Озерецького [1; 2] для дослідження дрібної моторики у дітей дошкільного віку зі стертою формою дизартрії. Методика складалась з 4 тестів: тест №1 передбачав виявлення швидкості мануальних маніпуляцій при складанні предметів (волоських горіхів) у коробку; тест №2 був орієнтований на вивчення просторової координації мануальних маніпуляцій при розкладанні предметів (волоських горіхів) по 4 коробках; тест №3 слугував для з'ясування можливості та швидкості виконання завдання одночасно обома руками; тест №4 використовували для діагностики почергової діяльності рук.

Дослідження проводилось на базі науково-практичного центру при кафедрі логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка протягом 2015-2017 років. Було обстежено 17 дітей старшого дошкільного віку (6-7 років) зі стертою формою дизартрії та 20 дітей того ж віку без мовленнєвої патології.

Дослідивши дрібну моторику дітей старшого дошкільного віку, ми виявили значне відставання цієї функції в дітей зі стертою формою дизартрії порівняно з їх однолітками. Подані в таблиці дані свідчать, що виявлене відставання перевищувало 50% за всіма видами мануальних маніпуляцій.

Особливих труднощів діти зі стертою формою дизартрії зазнавали під час виконання одночасних мануальних маніпуляцій (тест №3): на виконання цього

завдання вони витрачали в середньому 50,3 сек., що на 63,3% більше часу, витраченого їх однолітками. Основне порушення при виконанні цього тесту, яке спостерігалось більше, ніж у половини контингенту цієї групи (53,3%), полягало у значному ускладненні одночасного захоплення предметів обома руками. Більшість дітей намагалась виконати тестове завдання шляхом почергового захоплення предметів і одночасного їх перенесення у визначене за умовами випробування місце.

Крім того, під час виконання всіх тестових завдань у структурі якісної характеристики мануальних маніпуляцій переважали порушення, пов'язані з довільним захопленням і відпусканням предметів (у 66,7% дітей), що обумовлювалось посиленням напруженості та незграбності у ситуації активізації уваги й довільної м'язової діяльності.

У ході виконання тестового завдання №2, спрямованого на з'ясування особливостей просторової координації мануальних маніпуляцій, основними помилками, які спостерігалися в дошкільників стертою формою дизартрії, було порушення як послідовності (53,3%), так і загального напрямку (33,4%) виконання зазначених рухових дій. Найменше помилок було конятовано під час виконання дітьми зі стертою формою дизартрії, почергових мануальних маніпуляцій (у 40,0% дітей).

Отже, результати дослідження рухової сфери дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії свідчать про значне обмеження їх рухових можливостей порівняно з однолітками. Однак навіть наявні рухові порушення дають можливість цим дітям опановувати життєво важливими побутовими та нескладними трудовими навичками.

Показники стану дрібної моторики старших дошкільників (сек.)

Завдання	Діти зі стертою формою дизартрії n = 17	Діти без мовленнєвої патології n = 20	Різниця (у %)
	M ± m	M ± m	
Тест №1	60,3 ± 7,65	29,6 ± 3,87	55,5
Тест №2	68,8 ± 6,72	33,9 ± 4,29	54,7
Тест №3	50,3 ± 8,11	22,5 ± 2,21	63,6
Тест №4	61,1 ± 5,28	32,7 ± 2,56	50,6

Так, за результатами, отриманими нами у ході опитування дітей та їх батьків, 73,3% дітей не потребували сторонньої допомоги при вживанні їжі, 66,7% дітей могли самостійно виконувати дії, пов'язані з особистою гігієною (туалет, умивання, чищення зубів, миття рук тощо). 60,0% дітей самостійно вдягались і роздягались. Найбільшу складність у всіх дітей викликало виконання дрібних маніпуляцій з одягом, таких як застібання-розстібання гудзиків, застібок на одязі та взутті (на зразок «блискавки», «кнопки», «гачки»), вдягання-знімання панчіх, шкарпеток, взуття тощо. 53,3% дітей зі стертою формою дизартрії різною мірою потребували сторонньої допомоги під час побутової діяльності.

Однак більш детальні спостереження довели, що таке становище меншою мірою залежить від рухових можливостей дитини, а в більшості випадків визначається позицією самих дітей і гіперопікою з боку батьків. Часто такі діти були обмежені в самостійності, батьки звільняли їх навіть від елементарних обов'язків із само обслуговування, виконання домашніх справ, намагались попередити та задовольнити будь-які забаганки дітей. Із самого раннього віку діти звикали до такого ставлення, що значно перешкоджало їм навчатись долати труднощі, регулювати свою поведінку і дії за рахунок вольових зусиль. Більше того, значна кількість дітей очікувала, а деякі з них навіть вимагали до себе такого самого ставлення поза родиною.

Зрозуміло, що така позиція була характерна не для всіх дітей. Деякі з них, навпаки, демонстрували значну самостійність, бажання долати труднощі, не бажали поблажливого ставлення і були вимогливими до себе. Однак для зміцнення і розвитку цих позитивних особистісних якостей дітей зі стертою формою дизартрії необхідна цілеспрямована педагогічна робота. Особливу увагу на це потрібно звертати в ході корекції рухової сфери означеного контингенту дітей. Тим більше це стосується довільної

рухової діяльності, яка значною мірою залежить від бажання самої дитини боротися і долати труднощі, переборювати свої страхи.

Подолання негативізму з боку дітей є однією з головних передумов залучення їх до свідомої довільної рухової діяльності. Досягти цього, на наш погляд, можна шляхом їх залучення до емоційно сприятливих видів і форм рухової діяльності, які б мали корекційно-розвивальне спрямування і враховували б нозологічні, вікові та індивідуальні особливості означеного контингенту, а також були б цікавими.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, результати дослідження рухової сфери дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії свідчать про значне обмеження їх рухових можливостей порівняно з однолітками. Виявлені особливості порушень мануальних маніпуляцій ускладнюють опанування дітьми побутовими та трудовими навичками, перешкоджають подальшій навчальній діяльності. Рання та адекватна корекційно-розвивальна робота серед дітей зі стертою формою дизартрії дозволить комплексно впливати на їх руховий статус, покращити соціальну адаптацію, сприятиме створенню відповідних умов для подальшого навчання, а також підвищення якості їх життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова Е. Ф. *Стертая дизартрия у детей* / Е. Ф. Архипова – М. : АСТ : Астрель, 2007 – 331 с.
2. Роговик Л. *Психомоторика дитини* / Л. Роговик – К. : Главник, 2005. – 112 с.
3. Сапронова О. В. *Методические рекомендации к обследованию речи и моторных функций детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами и легкой патологией ОДА* / О. В. Сапронова // *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. зб. наук. праць.* – К., 2011. – № 18. – С.231-234.

СЕКЦІЯ 5

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 376-056.36-053.4

Н. Г. Пахомова

*доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний
університет ім. В. Г. Короленка*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються теоретико-методичні аспекти впровадження інноваційних педагогічних технологій в корекційну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, визначається сутність понять «технологія», «педагогічна технологія», «інноватика», «інновація», «LEGO-технологія».

В статье рассматриваются теоретико-методические аспекты внедрения инновационных педагогических технологий в коррекционную работу с детьми с особыми образовательными потребностями, дается определение понятий «технология», «педагогическая технология», «инноватика», «инновация», «LEGO-технология».

The article deals with the theoretical and methodical aspects of introducing innovative pedagogical technologies into correctional work with children with special educational needs, the concepts «technology», «pedagogical technology», «inovatuka», «innovation» and «LEGO-technology» are defined in the article.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, інновація, LEGO-технологія, дитина з особливими освітніми проблемами.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, инновация, LEGO-технология, ребенок с особыми образовательными проблемами.

Keywords: technology, pedagogical technology, innovation, LEGO technology, child with special educational problems.

Постановка проблеми. Одним із важливих напрямів сучасних досліджень у галузі спеціальної педагогіки та психології є розв'язання питань про удосконалення корекційно-педагогічної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами, оптимізацію процесу їх особистісного становлення в суспільстві, що безпосередньо пов'язано з впровадження інноваційних технологій в корекційний навчально-виховний процес. Хоча теорія і практика педагогічних технологій постійно знаходиться на стадії розробки та розвитку, в загальній та спеціальній педагогіці і психології представлені багаточисельні дослідження, що висвітлюють актуальні питання удосконалення корекційного процесу та впровадження ефективних методів корекційної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам цієї проблеми присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, Н. Савінової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Впровадження інклюзивної освіти як такої, що відповідає потребам суспільства та забезпечує право на освіту і можливість вибору освітньої установи, навчальної програми (методів і засобів та ін.) відповідно до індивідуальних особливостей дитини актуалізує пошук і впровадження інноваційних технологій навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами, що забезпечать ефективність і результативність навчально-виховного процесу.

За російським тлумачним словником С. Ожегова «технологія» – це сукупність процесів певної галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва [4, с. 692]. За тлумачним словником української мови «технологія» (від грець.: techne – мистецтво, майстерність, вміння; logos – слово, вчення) –

сукупність методів, що відбуваються у будь-якому процесі. Відтак педагогічна технологія – це сукупність правил та відповідних до них педагогічних прийомів і способів впливу на розвиток, навчання і виховання дітей. Педагогічна технологія включає систему професійно значущих умінь педагогів з організації взаємодії з вихованцями, пропонує спосіб осмислення технологічності педагогічної діяльності. Існує й інше визначення педагогічної технології, як науково обґрунтований вибір характеру дії в процесі організованого вчителем взаємного спілкування з дітьми, що виробляється з метою максимального розвитку особи як суб'єкта оточуючої дійсності.

Таким чином, педагогічна технологія це деяка проекція теорії і методики виховання на практику виховання, сфокусований в одному місці, короткий за часом, ледве помітний за способами, індивідуалізований через різноманіття персональних особливостей особи вчителя і учня. Слово «технологія» увійшло до лексики педагогічної науки лише тоді, коли увага фахівців звернулася до мистецтва впливу на дитину як особистість.

Отже, реформування спеціальної освіти в Україні, оновлення її змісту, гостра потреба у запровадженні інноваційних технологій навчання дітей із обмеженими психофізичними можливостями, інформатизація навчально-виховного, реабілітаційного процесу, недостатність науково-теоретичної розробленості проблеми та необхідність її розв'язання дали підстави для визначення теми дослідження.

У зв'язку з цим, **метою** нашого дослідження є визначення змісту понять «технологія», «педагогічна технологія», «інноватика», «інновація», «LEGO-технологія» та теоретичне обґрунтування специфіки впровадження LEGO-технології в корекційний процес. Тому **завданнями** нашого дослідження є: ретроспективний аналіз літератури з означеної проблеми, визначення особливостей використання LEGO-технології в корекційній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом великого значення набуває нова галузь знань –

педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння педагогічних новацій [2, с. 18]. Це сфера науки, що вивчає нові технології, процеси розвитку школи, нову практику загальної і спеціальної освіти. Слово «інновація» походить від латинського *inovatis*: *in* – в, *novus* – новий і в перекладі означає оновлення, нововведення, новинку, зміну; новий підхід, використання нового в інших цілях. Відтак, педагогічна інновація – це зміни, направлені на поліпшення розвитку, виховання, навчання і корекційного процесу. Інноваційна діяльність виникає при незадоволенні традиційними умовами, методами, способами, прагненні якісно нових результатів та пошуку нових засобів досягнення поставленої мети.

Поняття «інновація» в педагогіці вживається у різних значеннях: форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем навчання, виховання і корекції з позицій особистісно-орієнтованої та інклюзивної освіти; зміни в освітній практиці; результат інноваційного процесу та ін [1, 2, 3]. Розбіжності у тлумаченні пов'язані з неоднаковим баченням вчених сутності поняття та радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення. Відтак, сутністю поняття інновації є процес і продукт (результат). Перше означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини, друге – передбачає процес створення нового [2, с. 23].

Таким чином, інновації у корекційній педагогіці передбачають розробку та впровадження нових форм, методів та засобі підвищення ефективності корекційно-педагогічного процесу. При визначенні ефективних засобів взаємодії корекційний педагог повинен враховувати багато параметрів: емоційно-психологічний та психофізичний стан, загальний рівень культурного і вікового розвитку, сформованість відношень, духовний та інтелектуальний розвиток та ін.

Отже, поняття «педагогічна технологія» доречно використовувати як інтегроване використання різних способів освітньої взаємодії педагога і дитини. Під педагогічною технологією слід розуміти послідовну діяльність педагога, спрямовану на вирішення педагогічних або корекційних задач, втілення на практиці певної моделі корекційного навчально-виховного процесу. Корекційних процес передбачає необхідність застосування відразу декілька технологій, як цілісної системи, що обслуговують різні його сторони.

Методи і прийоми подолання порушень пізнавальних процесів у дітей із порушеннями психофізичного розвитку розроблялися вченими-дефектологами впродовж багатьох років, спираючись на провідні положення про те, що динаміка розвитку дітей з проблемами в навчанні підкоряється загальним законам психічного розвитку дитини (Л. Виготський, Т. Власова, С. Єфімова, О. Защирина, В. Ковалев, Б. Круглов, В. Лебединский, Н. Максимова, Є. Мілютіна, Л. Носкова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, В. Степанов, Г. Сухарева, В. Тарасун, У. Ульяновка, А. Фурман, Н. Ципіна, О. Цимбалюк, М. Шеремет та ін.).

З огляду на те, що провідною діяльністю в дошкільному віці є гра та конструювання, в процесі корекційно-педагогічної роботи велика увага приділяється розробці і впровадженню педагогічних технологій, які пов'язані з моделюванням і конструюванням в процесі ігрової діяльності. Актуальності така діяльність набуває при корекційно-розвивальному впливі на дитину в ході формування пізнавальних процесів, що сприяє створенню підґрунтя для підвищення рівня її пізнавального розвитку, вміння керувати своєю поведінкою, як передумова забезпечення якостей, необхідних для успішного оволодіння новими знаннями та успішного навчання в школі в цілому (Л. Венгер, О. Запорожець, О. Лурія, М. Подд'яков). У зв'язку з цим, набуває необхідності впровадження LEGO-технології у корекційно-педагогічний процес як такої, що забезпечить підвищення його ефективності та результативності.

LEGO-технологія – це вид моделюючої творчо-продуктивної діяльності. З її допомогою важкі навчальні завдання можна вирішити за допомогою захоплюючої творчої гри, в якій не буде тих, хто програв [5, с. 7]. Конструктори LEGO, що випускаються освітнім департаментом LEGO Education мають великий діапазон його використання з точки зору конструктивно-ігрового засобу для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Цей відділ функціонує з 1989 р., і був утворений на базі компанії LEGO Foundation, засновником якої був Оле Кирк Кристенсен в 1932 р в Данії. Термін LEGO офіційно зареєстровано 1 травня 1954 року і перекладається як «добре, весело грати разом» [5, с. 8].

Активне впровадження LEGO-технологій пояснено з такими фактами. По-перше, в 80-х роках минулого століття сфера освіти в країнах Організації Економічного Співтовариства і Розвитку піддалася великому реформуванню, яке було направлено на підвищення пізнавального потенціалу дітей. По-друге, в 1998 р. була заснована незалежна організація «Наступний Форум Покоління» (NGF) – аналітичний центр компанії LEGO, який підкреслив, що в ДНЗ більший акцент робити ставити на вивчення того «як вчити». Необхідно, щоб знання отримувалися не тільки як інформація і факти, а повинні бути творчими. Сучасні технології і соціальні зміни перетворюють оточуюче, тому наступні покоління дітей потребують дещо інших навичок, ніж попередні. По-третє, 10 липня 2010 року був підписаний Меморандум про взаєморозуміння між МОН України та компанією LEGO Foundation в рамках програми «Сприяння освіті». На даний час у проекті приймають участь 118 навчальних закладів України.

Філософський аспект LEGO Education ґрунтується на понятті «конструктивізму», теоретично обґрунтованим і розробленим професором С. Пейпертом (Массачусетський технологічний інститут), який передбачає оптимізацію процесу навчання за рахунок активного включення довільного пізнання самих дітей. (О. Міхеєва, П. Якушкин). Таким чином, навчання набуває якісно інший

рівень, тому що діти не тільки вивчають, але ще і самі створюють моделі об'єктів навколишнього світу, що дозволяє отримати не тільки нові знання про ці об'єкти, а й зрозуміти що виникають між ними зв'язки і взаємини. Це сприяє знаходженню дітьми більш складних і цікавих рішень, що призводять до розширення і поглиблення отриманих знань.

Моделювання з деталей LEGO реальних об'єктів і їх відносин є форма абстракції: модель – це своєрідний знак, що заміщає реальний об'єкт. Це положення добре узгоджується з основними постулатами діяльності підходу до навчання, розробленого у вітчизняній психології (Л. Виготський, О. Леонт'єв, П. Гальперін, Н. Талізін та ін.) [6, с. 42-43].

Мотиваційний аспект системи компанією LEGO Foundation включає в себе специфічне поняття «hard fun» («важка забава»). При використанні системи, методики і філософії компанією LEGO Foundation, які навчаються ставляться в такі умови, що для досягнення реального результату і пов'язаного з ним задоволення і задоволення від власної інтелектуальної активності, їм необхідно попрацювати і подумати; але саме досягнення бажаного результату неминуче відкриває нові можливості, нові перспективи, нову мотивацію (В. Просвіркіна, А. Новиков, Т. Данюшевская) [6, с. 45-46].

Розробники наборів LEGO враховували і соціальний аспект, котрий підкреслювали в іграшках Р. Бардес, Г. В. Плеханов і Б. П. Нікітін та ін. Це ж підкреслював французький соціолог і філософ Р. Бартес, вказуючи що головним для дітей в грі є мікрокосмос світу дорослих, що складається з предметів дорослих, тільки в мініатюрі. Але навіть маленький набір будівельних елементів відкриває дитині новий світ. Порівнюючи іграшки з міні-предметами реального світу, через які дитина доповнює уявлення про навколишній, автори відзначали недоліки готових іграшок, які позбавляють дитину творчості і творення. Саме тому ігри з елементами LEGO розвивають у дітей пізнавальні процеси. Дитина творить свої власні предмети, світ і життя.

Дидактичний аспект LEGO-технологій необхідно оцінювати з двох позицій. LEGO – це конструктивно-ігровий засіб в

рамках вільної творчої діяльності дітей, а також як допоміжний дидактичний засіб в цілеспрямованому педагогічному процесі при вмілому використанні його педагогом. Ці дві позиції взаємодоповнюють один одного. Тому доцільно розглядати LEGO як нову технологію в корекційно-розвиваючій середовищі. LEGO дозволяє значно прискорити формування у дітей розвитку пізнавальних процесів [6, с. 46-48].

Успішність конструювання як виду продуктивної, моделюючої діяльності, яка передбачає побудову предметів з різних частин, елементів, залежить від рівня розвитку мислення, сприйняття і уявлень про об'єкти. Створення конструкції з матеріалу вимагає уявлень про його частини, розміри, просторове розташування, вміння замінювати одні деталі іншими. Воно розвиває вміння бачити предмет, зрозуміти його призначення, дозволяє отримати значно повніше уявлення про різні властивості деталей, з яких цей предмет побудований.

Пізнавальні процеси при грі в LEGO швидше формуються в результаті маніпулювання великою кількістю різноманітних деталей, що дозволяють з'єднувати їх численними способами, ускладнюючи дії по мірі засвоєння цього інноваційного засобу. Розвиток пізнавальних процесів у дітей із ЗПР формується поетапно. Перший етап – це дослідження і примітивне експериментування з матеріалом. Другий етап – передбачає більш свідоме експериментування дітей з матеріалом, з урахуванням його властивостей. Після ознайомлення з елементами настає третій етап – який припускає створення моделей, характер яких визначається рівнем розвитку та інтересами дитини. За ступенем розвитку дитини конструктивно-ігрові навички вдосконалюються, стимулюючи вигадувати щось нове, реалізовувати нові можливості, набуваючи новий цінний досвід, на який і спирається подальший розвиток. Все, що дитина створює, викликано лише її вільним бажанням – творити відповідно її індивідуальним здібностям і особливостям [7, с. 52-54].

Вільна конструктивна гра з LEGO несе в собі великі можливості, спрямовані на розвиток пізнавальної, емоційної, кому-

нікативної сфер, на соціалізацію дітей в цілому, але їх рівень визначається розвитком дитини. Необхідно відзначити, що з деталями конструктора, незалежно від форми та комплектації, дитина не може грати «правильно» або «неправильно», оскільки те, як вона грає і те, що вона створює, визначається тільки її розвитком. І в цьому проявляється розвиток дитини, оскільки обмеження дитячої конструктивно-ігрової діяльності пов'язано з рівнем розвитку її пізнавальних процесів [7, с. 55-57].

Є певний позитивний досвід використання даної технології при корекції різних відхилень у розвитку дітей. Апробація наборів LEGO проводилася в Словаччині (Братислава) з дітьми дошкільного і шкільного віку, що мають різну патологію – порушення зору, мовлення, ДЦП, складні дефекти, фізичне недорозвинення. Отримані дані представлені в роботі Е. Полякової. Учена розглядає LEGO в аспекті трьох функцій: освітньої, об'єднуючої соціалізуючої. Автор зазначає, що дана технологія відкриває абсолютно нові перспективи в педагогічній роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Грунтуючись на результатах досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів вважаємо, що LEGO-технології має необхідні структурні складові, зокрема, концептуальна основа, змістовна частина навчання, процесуальна частина і задовольняє методологічним вимогам, тому її слід розглядати з точки зору нової технології в спеціальній освіті. Таким чином, LEGO-технології володіють характеристиками, що значно відрізняють їх від інших педагогічних технологій, а з точки зору розвитку і корекції пізнавальних процесів мають ряд специфічних особливостей, які полягають, перш за все, в великому діапазоні можливостей, а також відповідають вимогам, що пред'являються до дидактичних засобів на сучасному етапі.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці методики використання LEGO-технології в корекційній роботі з дітьми із різними порушеннями психофізичного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2000. – №1. – С. 3-19.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок.57000 сл. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.
5. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO» / О. Ю. Рома, В. Ю. Близнюк, О. П. Борук. – the LEGO Foundation, – 2016. – 140 с.
6. Фешина Е. В. LEGO конструирование в детском саду: Пособие для педагогов. / Е. В. Фешина – М. : Сфера, 2011. – 243 с.
7. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO: Пособие для педагогов-дефектологов / Авт.-сост. Т. В. Лусс. Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : РУДН, 2007 – 133 с.

УДК 378.4:37+376.1-058.264

Е. А. Харитоновкандидат педагогических наук, доцент,
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова**С. П. Хабарова**кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка

**СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ
ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЦИКЛА
СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА
ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН
«ЛОГОПЕДИЯ» И
«ЛОГОПЕДАГОГИКА»)**

В статье рассматривается проблема педагогической диагностики формирования профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов в процессе изучения дисциплин «Логопедия», «Логопедагогика».

The article deals with the problem of pedagogical diagnostics of the formation of professional competence of future speech therapists in the process of studying the disciplines «Speech therapy», «Correctional pedagogy».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностно-ориентированные оценочные средства, диагностика, уровень сформированности профессиональной компетентности, учитель-логопед.

Key words: professional competence, competence-oriented assessment tools, diagnostics, the level of the formation of professional competence, the teacher-speech therapist.

Постановка проблемы. В последнее время многих авторов привлекает проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов коррекционно-педагогической сферы (Бойко Т. Н., Возняк И. И., Жука-тинская Е. Н., Лапп Е. А., Сергеева А. И., Соловьёва Т. А., Алмазова А. А., Кулакова Е. В., Хитрюк В. В. и др.). Внимание акцентируется на практико-ориенти-

рованном подходе к формированию готовности к профессиональной деятельности [1, 3, 4, 6]. Вместе с тем, на наш взгляд, недостаточно исследована проблема диагностики сформированности профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов, не рассмотрена совокупность средств диагностики сформированности профессиональной компетентности, эффективно влияющих на результативность процесса подготовки студентов данной специальности в ходе практико-ориентированного обучения.

Анализ последних исследований и публикаций. Результатом профессиональной подготовки будущих специалистов является их сформированная профессиональная компетентность, которая выступает важнейшим критерием качества современного высшего образования (А. И. Жук, О. Л. Жук, А. Л. Андреев, А. А. Вербицкий, А. В. Макаров и др.).

Структуру профессиональной компетентности учителя-логопеда можно представить через совокупность следующих его компетенций:

- 1) общепедагогической – владение базовыми инвариантными психолого-педагогическими знаниями и умениями, обуславливающими успешность решения широкого круга воспитательных и образовательных задач в различных педагогических системах; это соответствие определенным профессионально-педагогическим требованиям независимо от специализации будущего педагога; это обладание совокупностью общечеловеческих качеств личности, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности;
- 2) специальной – владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями;
- 3) технологической – владение профессионально-педагогическими умениями, под которыми понимается освоенный способ выполнения профессионально-педагогических действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний в области профессионально-педагогической деятельности;

- 4) коммуникативной – установление правильных взаимоотношений с обучаемыми; владение приемами профессионального общения с коллегами;
- 5) рефлексивной – регулятора личностных достижений педагога, побудитель профессионального роста, совершенствования педагогического мастерства. Данная компетенция проявляется в способности к самопознанию (самонаблюдение, самоанализ, критическая самооценка), самопобуждению (самокритика, самостимулирование, самопринуждение и пр.), самореализации (самоорганизация, контроль и учёт деятельности по самообразованию и т.д.) [2].

Таким образом, профессиональная компетентность учителя-логопеда – интегральное, динамическое, структурно-уровневое образование личности студента, представляющее собой единство общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций.

Важной составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов является педагогическая диагностика качества знаний и умений студентов.

Под педагогической диагностикой, по мнению И. П. Подласого, понимают прояснение всех обстоятельств протекания педагогического процесса, точное определение его результатов, без чего невозможно эффективное управление им, достижение оптимальных для имеющихся условий результатов. Педагогическая диагностика включает *контроль*: выявление, измерение и оценивание результатов обучения.

Жукатинская Е. Н. выявила уровни сформированности профессиональной компетентности: адаптивный, репродуктивный, прагматический, интегративный [2].

Чистобаевой А. Ю. предложены критерии и показатели, позволяющие оценить уровень сформированности компетентностей в сфере профессионального общения будущих педагогов как многомерного интегративно-целостного личностного образования (мотивационно-ценностное отношение к профессиональному общению; способность к

определению коммуникативной проблемы; инструментальный характер коммуникативного знания как основа компетентного принятия решений; эвристический потенциал накапливаемого собственного профессионального опыта анализа и решения коммуникативных задач-ситуаций; личностные качества педагога, проявляющиеся в профессиональном общении) [5].

Одним из условий эффективной подготовки компетентного учителя-логопеда, способного самостоятельно осуществлять выполнение различных видов профессиональной деятельности, является разработка средств диагностики формирования профессиональной компетентности студентов по каждой учебной дисциплине и их реализация в учебно-воспитательном процессе.

Цель статьи – рассмотреть и научно обосновать средства диагностики формирования профессиональной компетентности студентов учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» и студентов учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» в процессе изучения цикла специальных дисциплин (на примере дисциплин «Логопедия» и «Логопедагогика»).

Изложение основного материала исследования. Традиционные средства педагогической диагностики профессиональной компетентности (устный и письменный опрос, контрольная работа, зачёт, экзамен и др.) не позволяют в полной мере оценить уровень развития и сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов, поскольку с их помощью можно выявить и оценить преимущественно лишь репродуктивные знания и простые умения.

В настоящее время наиболее известными и эффективными средствами диагностики сформированности компетенций студентов являются: комплексные задания по модулю, дисциплине, тесты, рефераты, оценка на основе кейс-метода, оценка на основе проектного метода, оценка на основе учебной игры, оценка на основе портфолио, отчёты по учебно-исследовательской работе, само-

оценка компетенций студентами, эссе.

Рассмотрим некоторые диагностические инструменты, которые используются нами для оценки достижений студентов при изучении учебных дисциплин «Логопедия», «Логопедагогика».

Дисциплина «Логопедия».

Разноуровневые комплексные задания по модулю, дисциплине для самостоятельного выполнения в ходе занятий и самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Задание 1 (пороговый уровень). Назовите критерии, которые использовались при выделении этапов истории логопедии. Как связаны этапы развития общества с этапами становления логопедии?

Задание 2 (продвинутый уровень). Чем обусловлено возникновение различных концепций объяснения механизма алалии?

Задание 3 (профессиональный уровень). Назовите признаки невротического заикания.

Оценка на основе кейс-метода (метода анализа конкретных ситуаций).

Метод кейсов – метод обучения, при котором преподаватели и студенты участвуют в непосредственном обсуждении практических ситуаций или задач. Кейсы обычно составляются в письменной форме, исходя из опыта реальных людей, читаются и обсуждаются студентами. Студенты должны разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих (других студентов и преподавателей) на свои действия. При этом возможны различные варианты решения проблемы. Рассуждения и споры приветствуются, а преподаватель никому не навязывает своего мнения.

В процессе изучения логопедии в зависимости от сложности тем используются кейсы различной сложности.

Первая степень сложности: есть практическая ситуация, есть решение. Студенты определяют, подходит ли решение для данной ситуации. Возможно ли иное решение?

Вторая степень сложности: есть практическая ситуация. Студентам предлагается найти правильное решение.

Третья степень сложности: есть практическая ситуация. Студент сам опре-

деляет проблему и находит пути решения.

Работа по подготовке занятий по кейс-методу проводится в следующей последовательности: 1) определяются темы дисциплины, по которым можно провести занятия в данной форме; 2) формулируется текст кейса, пакет заданий, методические указания по выполнению кейса; 3) подбирается пакет документов (речевые карты, психолого-педагогические характеристики, конспекты занятий и др.); 4) разрабатываются критерии оценки знаний и умений.

Приведём примеры ситуаций для анализа.

Ситуация 1. Родители ребёнка (девочка) в возрасте 5 лет жалуются на следующие особенности его речевого развития: речь малопонятна окружающим, говорит в основном первыми слогами слов, некоторые выговаривает полностью, рассуждений нет, неусидчива, возбудима, любит бегать, прыгать.

Ситуация 2. Ребёнку (мальчик) 2 года 6 мес., стал тянуть согласные в начале слов, даже «мммммама» тянет. При этом напрягает губы и язык. До этого речевое развитие протекало нормально, говорил много. Мама ребёнка иногда заикается. Заикание у неё возникло в детстве вследствие испуга. А у ребёнка заикание случилось «на ровном месте».

При анализе подобных ситуаций студентам необходимо определить речевое нарушение, его структуру, патогенетические механизмы, наметить основные направления коррекционной работы, определить возможные вторичные нарушения, дать рекомендации родителям для создания определенной развивающей среды.

Оценка на основе учебной игры. Деловые игры также направлены на имитацию педагогических ситуаций; каждый студент выбирает себе роль, в соответствии с которой выполняет действия, аналогичные реальной действительности.

Приведём примеры деловых игр.

Деловая игра «Логопедическое обследование». Студенты поочередно выступают в роли ребёнка с нарушением речи, его родителя, логопеда. Моделируется ситуация логопедического обследования ребёнка с речевым нарушением,

например, дизартрией: обследование моторных функций, звукопроизношения, просодической стороны речи.

Деловая игра «Логопедический калейдоскоп». Участники игры выполняют различные задания: 1) подобрать к каждой букве слова «логопед» слова-ассоциации, связанные с коррекционно-педагогической деятельностью; 2) соотнести звуки и их характеристики; 3) объяснить смысл предложенных терминов; 4) рассказать и показать, как можно использовать в работе с детьми предложенные предметы; 5) выучить стихотворение. Игра проходит в виде конкурса. За каждое выполненное задание или правильный ответ участник получает фишку.

Оценка на основе портфолио. Одной из оценочных технологий, основанных на использовании компетентного подхода, является технология портфолио. Метод портфолио – современный интерактивный метод промежуточной или итоговой аттестации.

Студенты в процессе подготовки к занятиям, логопедической практики собирают в портфолио (рабочие папки) и систематизируют все выполненные работы (протоколы обследования и речевые карты; конспекты занятий, картотеку логопедического кабинета, дидактические материалы, работы детей и их анализ, фотографии, мультимедийные продукты и др.).

Портфолио позволяет оценить сформированность профессиональных интересов и профессиональной компетентности каждого студента.

Рекомендуем студентам включать в портфолио следующие структурные элементы: титульный лист; разделы: 1) «Официальные документы» (информация о наградах, грамотах, об участии в конкурсах и др., копии документов), 2) «Уровень профессиональных знаний» (ведение научно-исследовательской работы, участие в работе студенческого научного общества, самообразование), 3) «Уровень профессиональных умений» (участие в научных конференциях, семинарах, разработка методических и дидактических материалов, публикации, творческие отчёты, рефераты, доклады и др.), 4) «Уровень профессиональных

навыков» (практическое овладение технологиями диагностики состояния функциональной системы речи детей; освоение инновационных форм и методов коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи; реализация сотрудничества специалистов учреждения образования; овладение формами и методами работы с родителями и др.); 5) «Участие во внеучебной деятельности» (подготовка и участие в конкурсах, олимпиадах и др.), 6) «Дополнительное образование будущего специалиста» (участие студента в работе кружков, секций, получение дополнительной специализации), 7) «Отзывы о качестве реализации деятельности студента и её результатах» (отзывы педагогов, руководителей, рецензии на разработки студента).

Портфолио как система оценивания позволяет решить ряд задач в построении личностно-ориентированного образовательного процесса: развитие рефлексивной и оценочной деятельности студентов, формирование умений выделить в проделанной работе главное, дополнение результатов традиционных форм контроля рефлексивными формами (самооценкой, самоконтролем и саморегуляцией), развитие чувства ответственности за принятые решения.

Оценка на основе сочинения в жанре эссе. Эссе – краткое, свободное прозаическое сочинение, рассуждение, ответ на вопрос небольшого объёма со свободной композицией, которое должно демонстрировать достаточный уровень и самостоятельность мышления, умения развивать тему, излагать материал связно, логически, последовательно, убедительно. Эссе представляет собой размышление над какой-либо проблемой; свободный, но аргументированный интеллектуальный поиск. Эссе предполагает подчеркнута индивидуальную позицию автора. Сочинение в жанре эссе требует не только умения продемонстрировать знания, но и сделать акцент на собственных чувствах, переживаниях.

Темы эссе могут быть следующими: «Моя профессия – логопед», «Речь современной молодёжи», «Мой взгляд на современные подходы к обучению и

воспитанию детей с тяжелыми нарушениями речи», «Современный логопед: какой он?» и др.

При оценивании эссе целесообразно учитывать следующие критерии: 1) общая эрудиция; 2) соответствие содержания выбранной теме и полнота её раскрытия; 3) богатство словаря, точность словоупотребления; 4) связность, логичность, целостность и выразительность изложения; 5) грамотность (орфографическая, пунктуационная, грамматическая); 6) стиль и язык изложения. Необходимо помнить, что в эссе оценивается не столько отношение к исследуемой проблеме, сколько умение его аргументировать. Главное в эссе – самостоятельность и оригинальность мышления.

Дисциплина «Логопедагогика».

Разноуровневые комплексные задания по модулю, дисциплине для самостоятельного выполнения в ходе занятий и самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Задание 1 (пороговый уровень). Приведите примеры форм организации воспитания и обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Задание 2 (продвинутый уровень). Проанализируйте психолого - педагогические вопросы подготовки и проведения урока с учащимися с тяжелыми нарушениями речи (представлена видеозапись), предложите варианты их совершенствования.

Задание 3 (профессиональный уровень). Предложите варианты дифференцированных заданий для учащихся с тяжелыми нарушениями речи (урок, тема, возраст детей – на выбор). Разработайте критерии оценки деятельности учащихся.

Оценка на основе кейс-метода.

Ситуация 1. В начальной школе ученики с тяжелыми нарушениями речи встречаются с большим количеством слов, значения которых не понимают. Если ученик не понимает слова, которые использует в речи учитель, он не поймет сути материала урока. Как вы думаете, обращается ли младший школьник к учителю с вопросами? Какие приемы может использовать учитель, чтобы убедиться в том, что дети его понимают?

Ситуация 2. Обычно все дети с радостью идут в школу. И каждый ученик

желает в школе быть успешным. Но это получается не у всех, появляются отстающие ученики. Каким образом учителю на первоначальном этапе обучения обеспечить ученику с тяжелыми нарушениями речи успех? Почему это важно?

Оценка на основе учебной игры.

Деловая игра «Родительское собрание». Студенты по очереди выступают в роли родителя ребёнка с нарушением речи, учителя младших классов, логопеда. Моделируются различные ситуации, которые могут возникнуть на родительском собрании.

Деловая игра «Урок» (учебный предмет, тема урока, возраст детей – на выбор). Студенты заранее выбирают роли учителя младших классов и детей с нарушениями речи. Моделируется ситуация урока. Особое внимание при проведении деловой игры уделяется реализации коррекционно-развивающей направленности урока: соответствие материала урока программным требованиям, возрастным и речевым особенностям детей; доступность и четкость предъявляемых инструкций, вопросов; смена видов деятельности; разнообразие, обоснованность, взаимосвязь и адекватное использование методов и приемов обучения; соответствие используемых приемов и методов возможностям детей данного возраста; использование приемов активизации познавательной деятельности, привлечения внимания, способов поддержания коммуникативной активности детей, интереса к учебному предмету; реализация индивидуального подхода; сочетание индивидуальных, парных и групповых форм работы; разнообразие и обоснованность используемых учителем видов помощи.

При подведении итогов деловой игры проводится рефлексия профессионально-личностных позиций, осваиваемых студентами: организатор педагогического процесса, субъект учебной деятельности, аналитик и эксперт своей деятельности.

Оценка на основе портфолио. Студенты систематизируют результаты своей работы в процессе изучения учебной дисциплины (конспекты уроков, коррекционных занятий, внеклассных мероприятий и их анализ, дидактические материалы, творческие работы).

Оценка на основе сочинения в жанре эссе. Темы эссе могут быть следующими: «Значение интерактивных методов в процессе обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи», «Особенности контроля и оценки успеваемости учащихся с тяжелыми нарушениями речи», «Родители учащихся с тяжелыми нарушениями речи – партнеры в обучении и воспитании детей», «Педагогическая оценка как фактор стимулирования учебно-познавательной деятельности учащегося с тяжелыми нарушениями речи» и др.

Студенты, при подготовке которых применялись описанные выше средства диагностики формирования профессиональной компетентности, показали по сравнению с другими более высокий уровень готовности к профессиональной деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В настоящей статье авторы не претендуют на исчерпывающую полноту изученности проблемы педагогической диагностики формирования профессиональной компетентности будущих специалистов-логопедов. Расширение арсенала средств диагностики формирования профессиональной (общепрофессиональной и профессионально-специализированной) компетентности будущих логопедов в процессе изучения цикла специальных дисциплин может выступить предметом отдельного педагогического исследования на уровне кандидатской диссертации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ваниева В. Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке студентов-будущих логопедов к профессиональной деятельности // Интернет-журнал «Наукосведение». – 2015. – Том 7. – № 5. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/index.php?p=vol7-5>. – Дата обращения: 17. 01. 2018.
2. Жукатинская Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Липецкий государственный педагогический университет. – Липецк, 2008. – 25 с.
3. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / Шехонин А. А., Тарлыков В. А., Клещева И. В., Багаутдинова А. Ш., Будько М. Б., Будько М. Ю., Вознесенская А. О., Забодалова Л. А., Надточий Л. А., Орлова О. Ю. – СПб.: НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.
4. Пушкарева Т. Г., Трифонова Ю. А. Содержание, структура социальной компетентности и её диагностика // Гуманитарные научные исследования [Электронный ресурс]. – 2012. – № 11. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/11/1903>. – Дата доступа: 17. 01. 2018.
5. Чистобаева А. Ю. Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2017. – 299 с.
6. Шихова О. В. Модель проектирования многоуровневых оценочных средств для диагностики компетенций студентов в техническом вузе // Образование и наука. – 2012. – № 2 (91). – С. 23–31.

СЕКЦІЯ 6

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

УДК 376.36:373.2

К. Е. Деменко

*магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)*

К. О. Зелінська-Любченко

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ЗАГАЛЬНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ГОЛОВНА ПЕРЕШКОДА СТАНОВЛЕННЮ ПОВНОЦІННОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлена проблема загального недорозвинення мовлення у дошкільників як головна перешкода становленню повноцінної особистості.

В статті освещена проблема общего недоразвития речи у дошкольников как главное препятствие становлению полноценной личности.

The article outlines the problem of general underdevelopment of speech in preschool children as a major obstacle to the formation of a full-fledged personality.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, соціалізація, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, социализация, дети дошкольного возраста.

Key words: general underdevelopment of speech, socialization, children of preschool age.

Постановка проблеми. Сучасному українському суспільстві, притаманний бурхливий темп соціальних змін, що зумовив виникнення актуального та проблемного питання соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. Саме в той час, коли в людини формується уявлення про навколишній світ, явища соціального життя, взаємини між людьми, дитина повинна засвоїти багато правил, які склалися в суспільстві. Нажаль дитині із загальним недороз-

винням мовлення, через порушення мовленнєвого розвитку, важко соціалізуватися та інтегруватися в суспільство. Такі діти потребують довготривалої та комплексної корекційної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці (М. Галагузова, Н. Голованова, І. Зверева, А. Капська, Н. Лавриченко, С. Литвиненко, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко) серед причин, що актуалізують розробку проблем соціалізації особистості у сучасному суспільстві виокремлюють такі як, розширення меж соціалізації та зміну уявлень про цей процес; необхідність забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності, набуття ними соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціуму; ускладнення сучасних вимог суспільства до функціонування соціальних інституцій, які повинні не лише готувати дитину до дорослого життя, а й формувати її як повноцінну особистість, суб'єкт соціалізації та власної життєтворчості [3, с. 15].

Проблемою корекції загального недорозвинення мовлення цікавилися Н. Жукова, С. Карпова, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Є. Мастюкова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та інші.

Мета статті – висвітлити проблему загального недорозвинення мовлення у дошкільників як головну перешкоду становленню повноцінної особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблеми соціалізації дітей дошкільного віку зумовлені зміною соціокультурних умов формування особистості, суперечливим станом соціально-педагогічної теорії та практики. Тому головною домінантою є соціалізація особистості як результат її соціального розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціальної активності та компетентності, що дає змогу дитині бути активним перетворювачем власного життя та довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності.

У зв'язку з цим дошкільному навчальному закладу відводиться особлива роль – спільно з сім'єю стати провідною соціальною інституцією соціалізації, яка забезпечує запровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей дошкільного віку, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довір'ї.

У вивченні проблем соціального становлення особистості особливе місце відводиться дітям дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, що зумовлює труднощі в процесі соціалізації, формуванням мисленнево-пізнавальної діяльності, своєчасною мовленнєвою підготовкою до школи в цілому. Під загальним недорозвиненням мовлення у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом слід розуміти таку форму мовної аномалії, при якій порушується формування кожного із компонентів мовної системи: фонетики, лексики, граматики. Мовленнєвий недорозвиток у дошкільників може проявлятися в різних ступенях: від повної відсутності загальноживаної мови до розгорнутої фразової мови з вираженими елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвитку [4, с. 87].

Теоретичні та практичні засади мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку розкрито в дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, К. Крутий, Л. Калмикова, М. Лісіна, Н. Луцан, І. Луценко, Т. Піроженко, Г. Ніколайчук, М. Шеремет [2, с. 189-190].

Учені зазначають, що всебічний, у тому числі й мовленнєвий розвиток дітей зумовлений їх залученням у різні види діяльності. Доведена висока ефективність ознайомлення дітей із довкіллям у мовленнєвому розвитку дітей (А. Богуш, Н. Виноградова, Л. Занков, В. Изотова, Н. Кузнецова, Н. Орланова).

Аналіз літературних даних показав, що незважаючи на зростання кількості дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку, серед досліджень представлено вкрай обмежене коло таких, що розглядають особливості становлення особистості таких дітей. Це

значно знижує ефективність психологічної допомоги цій категорії дітей.

Останнім часом внаслідок повсякденного використання технічних засобів комунікації (телефонний стільниковий зв'язок, телебачення, інтернет і так далі), високій зайнятості батьків побутовими (частіше фінансовими) родинними проблемами спостерігається зниження якості спілкування між дитиною та дорослим. Комп'ютери, інтернет, відеотехніка, телебачення змінили життя сім'ї. У працях А. Запорожця, Л. Божович, М. Лісіної, та ін. звертається увага на той факт, що спілкування дитини з дорослим є основою її психічного розвитку. Ще Л. Виготський говорив про те, що найбільш сприятлива атмосфера спілкування створюється в сім'ї, де з перших днів народження дитини відбувається повноцінний розвиток її особистості, її соціалізації [1, с. 207].

Нині вивченню дітей із загальним недорозвиненням мовлення присвячено ряд фундаментальних і різнобічних досліджень таких вчених, як Н. Новотворцева, Т. Філічева, Г. Чіркїна та ін. Від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін, залежить рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями і навичками відповідно програмових вимог.

Оскільки, мовлення щільно пов'язане із мисленням, за висновками Л. Виготського, то дитина із загальним недорозвиненням мовлення, що має порушення процесу формулювання виразу чи вислову не виконує повноцінно мисленнево-пізнавальну функцію, що негативно позначається у подальшому на оволодінні читанням і письмом в початковій школі.

У дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення формування форм спілкування відбувається із запізненням, спостерігаються стійкі труднощі у взаємозв'язку і взаємодії з оточуючими. У дітей не формується, характерне віку, розуміння емоцій, станів, відношень і дій оточуючих та самого себе [4, с. 91].

О. Шацька у своїх дослідженнях зазначала, що у дітей дошкільного віку обмежені можливості мовленнєвої кому-

нікації, супроводжуються зниженням когнітивного, афективного та вольового розвитку.

Комплекс особливостей мовленнєвого, афективно-вольового і когнітивного розвитку помітно перешкоджає організації соціальної поведінки дитини із загальним недорозвиненням мовлення заважає контактам із оточуючи дітьми. Дитина в умовах обмеженого мовленнєвого розвитку випробовує значні труднощі у встановленні смислових зв'язків між подіями, тому соціальний зміст основних його видів діяльності пригнічується предметним планом, доступним для безпосереднього сприймання [5, с. 53].

На сьогоднішні чимало робіт присвячено корекції та виправленню мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Проблеми ж, що стосуються соціалізації таких дітей зустрічаються досить рідко і як правило, або поверхнево, або недостатньо розроблені.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, вищесказане вимагає розв'язання суперечності між нагальними потребами соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення і недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу.

Проте, слід визнати, що незважаючи на актуальність проблематики соціалізації з позиції сучасної педагогіки і досить широке коло науковців, що займаються дослідженням соціалізації, багато її аспектів залишаються малодослідженими, зокрема особливості соціалізації дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільного навчального закладу, що становить перспективу подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виготський Л. С. Мислення і мова / Л. С. Виготський. – Изд. 5, испр. – М. : Лабіринт, 1999. – 352 с.
2. Основи логопедии з практикумом по звуковимовленню: Учеб. посібник для студ. середовищ. пед. учеб. закладів / Т. В. Волосовец, Н. В. Горіна, Н. І. Зверева та інших. Під ред. Т. В. Волосовец. – М. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 200 с.

3. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: Монографія / І. П. Рогальська. – Київ: Міленіум, 2008. – 400 с.
4. Філічева Т. Б. Підготовка до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення в умовах спеціального дитячого саду / Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркина – М. : Альфа, 1994. – 103 с.
5. Шацкая О. О. Формирование соціального поведения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно – логопедической работы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекционная педагогика / Московский педагогический государственный университет / О. О. Шацкая. – Москва, 2003. – 192 с.

УДК 37.013.42 – 376.4 – 373.5

В. В. Кобильченко

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються концептуальні засади психологічного супроводу особистісного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

В статье рассматриваются концептуальные основы психологического сопровождения личностного развития детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

The article deals with the conceptual foundations of psychological support of the personal development of children of preschool age with special educational needs.

Ключові слова: фактори, розвиток, відхилення в розвитку, депривація, фрустрація, психологічний супровід.

Ключевые слова: факторы, развитие, отклонения в развитии, депривация, фрустрация, психологическое сопровождение.

Keywords: factors, development, developmental disorders, deprivation, frustration, psychological support.

Постановка проблеми. Разом з формуванням гуманістичної спрямованості спеціальної освіти та її реформування останнім часом широке поширення отримала ідея психологічного супроводу розвитку дітей з особливими потребами. Однак, відносно нетривалий термін існування в системі спеціальної освіти даної моделі діяльності психолога та її широке розповсюдження в різних навчальних закладах актуалізують потребу у визначенні концептуальних засад психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїх монографіях щодо становлення та розвитку особистості дитини в дошкільному віці ми зазначали, що розвиток особистості дошкільників з особливими потребами потребує кваліфікованого психологічного супроводу, позаяк відбувається під тиском несприятливих біологічних, соціальних та психологічних факторів [2–3].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні концептуальних засад психологічного супроводу особистісного розвитку дошкільників з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що розвиток кожної дитини неодмінно пов'язаний як зі спадковими (вродженими) факторами, так і з впливом середовища. З погляду Л. Виготського [1], існують два плани розвитку – біологічний (природний) і соціальний (культурний), які являють собою ніби «єдиний сплав». Відповідно, «вростання» дитини в цивілізацію поєднується із процесами її органічного дозрівання. Але хоча природний і культурний розвиток поєднуються, вони не зміщуються, і особлива роль у формуванні вищих психічних функцій й особистості належить культурному розвитку. Це загальна закономірність розвитку в онтогенезі, вона зберігає свою силу як в умовах здоров'я, так і в умовах хвороби, у тому числі «хвороби розвитку», – дизонтогенезу.

У процесі розвитку дитини змінюється ієрархія між первинними й вторинними, біологічними й соціально обумовленими порушеннями. На початкових етапах основною перешкодою до

навчання й виховання є органічний дефект (вторинне недорозвинення спрямоване «знизу нагору»). У випадку несвоечасно початої корекційної роботи або в разі її відсутності, вторинні відхилення, а також неадекватні особистісної установки, викликані невдачами в різних видах діяльності, нерідко починають займати провідне місце у формуванні негативного ставлення до себе, соціального оточення й основних видів діяльності. Поширюючись на усе більш широке коло психологічних проблем, вторинне недорозвинення починає впливати на елементарні психічні функції, тобто напрямом патогенного впливу починає йти «зверху вниз».

Відповідно, атиповий розвиток характеризують властивості, обумовлені різного роду факторами, серед яких необхідно, насамперед, вичленувати первинні (біологічні й соціальні) і вторинні – психологічні фактори. Проаналізуємо їх більш детально.

Несприятливий вплив біологічних факторів полягає у тім, що вроджені та набуті порушення, наприклад, порушення зору (захворювання сітківки, зорового нерву, ураження зорових зон мозку тощо) є тими первинними дефектами, які в свою чергу викликають вторинні функціональні відхилення (зниження гостроти зору, звуження або випадіння частин поля зору, порушення відчуття світла і кольору), що в подальшому негативно впливає на розвиток ряду психічних процесів (відчуття, сприймання, уявлення й т.п.).

Через зоровий дефект та його безпосередні наслідки у подальшому страждають вже вищі психічні функції, які надбудовуються над елементарними. Тобто, виникає довгий ланцюг відхилень у психічному розвитку дитини, в якому один функціональний дефект (наприклад, зниження гостроти зору) тягне за собою інший (відхилення в процесі зорового сприймання). Крім цього, первинний дефект виявляє себе не лише у порушенні візуального сприймання, перцептивної сфери в цілому, а й соціальної перцепції зокрема, редукованості або викривленні уявлень і Я-образів, дефіциті сенсорного досвіду тощо.

До несприятливих соціальних факторів ми передусім відносимо дефекти первинної та вторинної соціалізації. Дошкільний вік, як черговий етап онтогенезу, є настільки значущим для формування особистісного благополуччя дитини, що охопити усі можливі негативні соціальні чинники надзвичайно складно. Проте, оскільки такі фактори існують, спробуємо їх проаналізувати.

Спочатку зупинимось на сімейних факторах ризику. Функція первинної соціалізації обумовлена тим, що родина є першою й головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини дошкільного віку. Будучи одним із важливих факторів соціального впливу, родина впливає в цілому на фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини.

Первинна соціалізація у формуванні особистості відіграє особливо важливу роль, коли дитина ще несвідомо засвоює зразки й манеру поведінки, типові реакції старших на ті або інші проблеми. Дефекти первинної соціалізації в родині можуть мати принципове значення в першу чергу тому, що дитина ще не засвоїла інших (позитивних) зразків соціальної поведінки, вона повністю залежить від старших і зовсім беззахисна перед ними.

Отже, родина – головна ланка того причинного ланцюжка, що зумовлює виникнення асоціальної поведінки та соціальну дезадаптацію дитини. Наслідком цього можуть бути порушення психічного й психологічного здоров'я, порушення в афективній, потребовій та поведінковій сферах.

Для багатьох сучасних сімей характерною є ситуація, коли дитина – «кумир сім'ї», тобто дитячі потреби ставляться над усе. Наслідком сімейної взаємодії такого типу стає порушення емоційної децентрації – одного, із найбільш важливих новоутворень дошкільного віку. Дитина, в якій несформована емоційна децентрація не може сприймати й враховувати у своїй поведінці бажання та інтереси інших людей, вона сприймає світ тільки з позицій власних бажань та інтересів, не вміє спілкуватись з однолітками, не розуміє вимог дорослих, важко адаптується в колективі.

Інший фактор ризику – неповна сім'я або конфлікти між членами родини. У деяких дітей внаслідок сімейних конфліктів виникають характерні зміни у поведінці: покірність, боязливість, схильність до депресивних настроїв тощо.

Ще одним фактором ризику є «батьківське програмування», тобто нав'язування дитині власного світобачення, власних цінностей, стилю й програми життя. Негативним наслідком цього є формування конформної особистості, яка позбавлена самостійності у виборі власних шляхів, що призводить в кінцевому результаті до невпевненості в собі, зростання тривожності.

Дефекти вторинної соціалізації пов'язані із дошкільним навчальним закладом. Найважливішу роль у тому, якою виросте людина, яким чином відбудеться її становлення відіграють люди, у безпосередній взаємодії з якими протікає її життя. Їх прийнято називати агентами соціалізації. За своєю роллю в соціалізації агенти розрізняються залежно від того, наскільки вони значущі для дитини, як будується взаємодія з ними, у якому напрямку і яких засобах вони роблять свій вплив.

Перша зустріч дитини з чужим значущим іншим багато в чому визначає подальшу взаємодію дитини з порушеним зором з усіма значущими дорослими. Інколи пересічний вихователь не здатен правильно сприйняти і відреагувати на окремі звернення дітей. Ефект від цього може виявитись різним. Це може або стимулювати активність і самостійність дитини, сприяти позбавленню її від егоцентризму, або може стати причиною фрустрації потреби у безпеці, зумовлювати виникнення й зростання особистісної тривожності тощо.

У дошкільному навчальному закладі дорослі подекуди пред'являють до дитини надмірні вимоги, які суперечать віковим та індивідуальним можливостям дитини, що порушує її емоційний комфорт та самопочуття, гальмує формування її особистості.

Крім того, в дитини може виникнути серйозний внутрішній конфлікт як результат інтеріоризації зовнішніх конфліктів з однолітками. Складні ситуації дозволяють дитині накопичити досвід

боротьби, стимулюють її активність, сприяють її особистісному розвитку. Однак це відбувається тільки тоді, коли ступінь труднощів є посилюючим для дитини, відповідає її можливостям переживання стресу без негативних наслідків для психологічного здоров'я.

Таким чином, нерідко дошкільний навчальний заклад як інститут соціалізації не в повній мірі виконує свої функції. В такому разі, умови дитячого закладу призводять до стресів та фрустрації основних потреб дитини, до соціально-психологічної дезадаптації тощо.

Отже, можна ствердно говорити, що особистісний розвиток дошкільників з особливими потребами відбувається в умовах поліфакторної депривації (сенсорної й соціальної), які призводять до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного та соціального), появи певних негативних психологічних факторів, які у свою чергу також детермінують цей розвиток.

До психологічних факторів, які відіграють певну негативну роль у формуванні особистості дитини з особливими потребами, слід насамперед віднести: фрустрацію актуальних і базових потреб, механізм ідентифікації, інфантильні установки, тривожність, психологічні захисти, дезадаптацію тощо.

Найбільш часто соціальна дезадаптація проявляє себе у депресивній симптоматиці, реальних та ірреальних страхах; труднощах у стосунках з дорослими (батьками та вихователями); труднощах у взаєминах з однолітками.

Емоційне неблагополуччя дитини, проявляючись у сфері її стосунків з іншими людьми й у світі власних переживань, зумовлює такі види порушень: невірноваженість, швидку збудливість, що проявляються в голосному плачі, вибухах гніву, глибокій образі тощо; «легку загальмованість», уникання спілкування; агресивність у взаємодії з ровесниками; тривожність, що проявляється у переживанні різноманітних страхів.

Необхідно допомогти дитині ще в дошкільному віці знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям

Дитина з в цьому віці часто ще безпорадна і беззахисна, але мудрість дорослих дає їй цей захист, оскільки саме дорослі, які оточують дитину з особливими потребами, здатні створити сприятливі умови для її повноцінного особистісного розвитку.

Саме тому діти-дошкільники з особливими потребами потребують кваліфікованого психологічного супроводу, спрямованого на профілактику та подолання проблем особистісного розвитку.

Як окрема модель психологічної роботи супровід – це система професійної діяльності практичного психолога, що спрямована перш за все на створення «перехідного простору» (безпечних умов, за яких стає можливим активний розвиток особистості, подолання негативного відчуження – від себе, від інших людей, світу в цілому, реконструкція суб'єктивного образу світу і відбудова зв'язків дитини з власним «Я», іншими значущими-іншими, соціумом).

В основу даної моделі діяльності практичного психолога у дошкільному навчальному закладі покладено гуманістичні підходи до формування особистості, які ґрунтуються на засадах дитиноцентризму, а також сучасний погляд на проблему розвитку особистості як на розвиток синтетичний, психосоціальний, оскільки практично неможливо відокремити одне від іншого, позаяк онтогенез є цілісним процесом, у якому психічне та соціальне взаємно детерміновані й тісно між собою взаємодіють.

Ми вважаємо, що головною метою психологічної роботи з дошкільниками, які мають ті або інші порушення зору, повинне стати їхнє особистісне благополуччя. Тобто, психологічний супровід, як модель організації роботи практичного психолога має забезпечувати умови для психологічного благополуччя та повноцінного особистісного розвитку дошкільника в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, які існують в межах дошкільного навчального закладу. Крім того, психологічний супровід передбачає своєчасне виявлення труднощів розвитку дитини й визначення умов та засобів їх корекції та профілактики.

В якості основних завдань психологічного супроводу можна виділити:

- створення умов для успішного особистісного зростання дитини в межах педагогічного середовища;
- участь у проектуванні «індивідуальної траєкторії» кожного дошкільника (прогнозування перспектив його особистісного розвитку);
- відстеження психолого-педагогічного та соціального статусу дитини, його динаміки упродовж усього терміну перебування в ДНЗ;
- вирішення конкретних психологічних проблем, що виникають в навчально-виховному процесі, формування готовності до пошуку варіантів конструктивного вирішення наявних проблем;
- надання психологічної допомоги усім учасникам навчально-виховного процесу, які мають проблеми психологічного, педагогічного та соціального характеру;
- встановлення діалогу між дітьми, їх батьками та близькими родичами, педагогами;
- формування адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.
Як модель професійної діяльності практичного психолога, психологічний супровід має включати в себе наступні важливі положення:
- психолог повинен йти за природним розвитком дитини на даному віковому та соціокультурному етапі онтогенезу, спиратися на психологічні механізми розвитку дитини, бути при цьому і дослідником, і спостерігачем, і учасником процесу;
- створювати умови для самостійного креативного засвоєння дітьми з порушеннями зору системи стосунків зі світом людей і власним «Я»;
- психолог не змінює соціальне середовище, а лише допомагає дитині адаптуватись до його умов, створює сприятливі психологічні умови для особистісного розвитку дошкільника з особливими потребами;
- психолог впливає на дитину безпосередньо та опосередковано через педагогів та батьків;
- психологічні заняття є практичним втіленням ідеї про неперервний психологічний супровід дітей у певній соціальній ситуації розвитку;
- психологічний супровід реалізується в аспекті профілактики, діагностики, корекції та розвитку, психологічної освіти й консультування дітей та дорослих;
- аксіома психологічного супроводу – внутрішній світ дитини є самоцінним;
- формування змісту психологічного супроводу відбувається виходячи з досвіду учасників, вікових закономірностей розвитку, інтересів дітей та дорослих;
- індивідуальний досвід та активність в його накопиченні сприяють особистісному розвитку дітей та дорослих;
- діти та дорослі краще розуміють один одного, коли спільно вирішують значущі завдання;
- дошкільники, педагоги і батьки йдуть від конфронтації до порозуміння, якщо вони з повагою ставляться один до одного, мають право і навички самостійного вибору.
Головним принципом роботи практичного психолога у дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу має бути індивідуальний підхід, який обов'язково включає:
- виявлення причин та визначення шляхів подолання різноманітних труднощів особистісного зростання дошкільника;
- виявлення інтересів, потенційних здібностей дитини з метою їх подальшого розвитку;
- пошук внутрішніх ресурсів клієнтів супроводу (усіх учасників соціальної взаємодії – дітей та дорослих) та опора на них;
- формування цілісної неповторної особистості протягом усього часу психологічного супроводу.
Крім того, робота практичного психолога, який працює на засадах психологічного супроводу, має спиратись на наступні принципи: принцип співбуття; принцип слідування за онтогенезом; принцип рефлексивності та саморегуляції; принцип неперервного моніторингового супроводу; принцип ранньої психологічної допомоги; принцип корекційно-компенсуючої спрямованості; принцип соціальної адаптації та інтеграції дитини в суспільство; принцип психологічного оптимізму.

Наша модель психологічного супроводу включає в свою структуру два важливі складники: психологічну підтримку та психологічну допомогу.

В цілому, психологічна підтримка заснована на вірі в природну здібність особистості долати життєві перешкоди при сприянні тих, кого вона вважає значущими для себе. Для того щоб підтримувати дитину дорослі самі повинні відчувати впевненість, вони не зможуть цього робити до тих пір, доки не навчаться адекватно сприймати себе й не досягнуть самоповаги і впевненості. Отже, психологічна підтримка, головним чином, покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення дошкільника.

На відміну від психологічної підтримки, психологічна допомога – це різновид допомоги, яку надає психолог людині або групі людей в оптимізації психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й особливо групової діяльності. Психологічна допомога включає: психодіагностику, психокорекцію, психологічне консультування тощо. Таким чином, психологічна допомога, на відміну від психологічної підтримки, покликана допомогти людині в нормалізації її психоемоційних станів, корекції Я-образу та соціальних установок щодо інших людей, у розв'язанні психологічних проблем та труднощів особистісного зростання, соціальної взаємодії.

Ці два компоненти психологічного супроводу перебувають у тісній неподільній єдності, взаємній детермінації та взаємовпливі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, психологічна підтримка є одним із найважливіших чинників, який спроможний покращити взаємовідносини між дітьми-дошкільниками та дорослими (батьками і педагогами). Психологічна підтримка – це процес, в якому дорослий зосереджений на позитиві й перевагах дитини з метою підвищення її самооцінки, який допомагає дитині повірити у себе і свої здібності, який підтримує дитину при невдачах, та у її правильних діях.

Психологічна підтримка покликана передусім підтримувати природний процес особистісного розвитку дитини, її соціалізацію та індивідуалізацію й попереджувати, таким чином, виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення дошкільника з особливими потребами. При недостатці або відсутності адекватної підтримки дитина відчуває розчарування у власних силах і схильна до негативної поведінки та вчинків.

На відміну від психологічної підтримки, психологічна допомога – це фахове сприяння психолога людині або групі людей в оптимізації психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й особливо групової діяльності тощо.

На концептуальних засадах психологічної допомоги дошкільникам має ґрунтуватись зміст психокорекційної роботи, який базується на суб'єкт-суб'єктній схемі, або іншими словами – на основі міжсуб'єктної взаємодії у дідичних системах (дитина-дорослий) і (дитина-інша дитина) та в межах малої групи. Цей підхід передбачає активну участь дошкільників з особливими потребами в корекційному процесі, коли важливого значення набувають соціальні вміння (вміння соціальної взаємодії) – перцептивні, інтерактивні, комунікативні.

Вказаний підхід якнайповніше відповідає одному зі специфічних принципів навчання дітей з особливими потребами – його практичній та корекційній спрямованості. Соціальна взаємодія у цьому процесі постає одночасно змістом, формою і засобом психокорекційної роботи, що характеризується виникненням нових мотивів та цілей, оскільки реальне спілкування завжди являє собою складне поєднання перцептивних, інтерактивних та комунікативних аспектів, репродуктивних та продуктивних елементів.

Психолог, який узяв за основу своєї роботи модель психологічного супроводу, обов'язково повинен мати ґрунтовну психологічну освіту, а також:

➤ вміння ефективного спілкування (навички встановлювати контакт, висловлювати свої думки, почуття та

- емоції, навички емпатії тощо);
- навички нейтральної коректної поведінки у вирішенні конфліктних ситуацій та життєвих проблем;
- аналітичні, інтерпретаційні та технологічні вміння;
- добре знати й орієнтуватись у соціальній ситуації розвитку дошкільників з особливими потребами, враховувати її в своїй роботі;
- володіти навичками організації груп дітей та дорослих, брати до уваги особливості їх соціальної взаємодії;
- вміти вибудовувати та прогнозувати міжособистісні стосунки, попереджувати виникнення міжособистісних конфліктів.

Серед особистісних рис психолога важливого значення набувають упевненість у собі, повага до інших людей будь-якого статусу, оптимізм, креативність, комунікативність, здатність до кооперації, критичність мислення. Психолог має стати для дитини тим «дорослим», який допоможе їй на складному шляху особистісного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 367 с. – (Собр. соч. в 6 томах. – Т.5).
2. Кобыльченко В. В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения / В. В. Кобыльченко. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 540 с.
3. Кобыльченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія / В. В. Кобыльченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с.

УДК 37.013.82:7(100)

В. В. Нестеренко

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

А. І. Кравченко

кандидат педагогічних наук, професор,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПІЇ З КОРЕКЦІЙНОЮ МЕТОЮ

У статті висвітлено інформацію щодо можливостей використання арттерапії з корекційною метою.

В статті освещена информация о возможностях использования арттерапии с коррекционной целью.

The article provides information on the possibilities of using artheratics for correctional purposes.

Ключові слова: арттерапія, корекція, порушення мовлення, розвиток.

Ключевые слова: арттерапия, коррекция, нарушение речи, развитие.

Keywords: art therapy, correction, speech impairment, development.

Постановка проблеми. Формування творчої особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на будь-які зміни у суспільстві є одним із пріоритетних завдань освітнього процесу. Одним із основних завдань особистісно зорієнтованої моделі виховання та навчання особистості є створення передумов для реалізації її природних нахилів і здібностей.

Оскільки умовах сучасного суспільства існує потреба у зростанні творчих ресурсів дитини, її творчій активності в усіх сферах навчально-виховного процесу; то проблема застосування арттерапії як додаткового засобу корекції порушень мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку науки та практики корекційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення, розвитку та застосування арттерапії розглядалися такими науковцями, як Л. Виготський,

О. Вознесенська, А. Захаров, В. Калягін, О. Копитін, Л. Амєтова, Н. Вєтлугіна, А. Грішина, О. Деркач, Б. Айзенберг, Т. Вохмяніна, Л. Гаврильченко, Г. Добровольська, І. Євтушенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, О. Караванова, Л. Комісарова, Л. Кузнєцова, І. Левченко, О. Мастюкова, О. Медведєва, Ю. Некрасова, Т. Овчинникова, В. Оклендер, Є. Рау, М. Чистякова та ін.).

Мета статті – на основі аналізу наукових літературних джерел висвітлити можливість використання арттерапії з корекційною метою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність арттерапії полягає у терапевтичному та корекційному впливі мистецтва на суб'єкт і проявляється в реконструюванні психотравмуючої ситуації, за допомогою художньо-творчої діяльності та створення нових позитивних переживань, виявлення креативних потреб.

Арттерапія – це синтез декількох галузей наукового знання (мистецтва, медицини, психології), а в психолого-корекційній практиці – це сукупність методик, заснованих на застосуванні різних видів мистецтва в своєрідній символічній формі, що дозволяють за допомогою стимулювання художньо-творчих (креативних) нахилів дитини з особливими потребами здійснювати корекцію психосоматичних порушень, психоемоційних процесів та відхилень в особистісному розвитку [1, с. 201].

Науковець М. Кисельова тлумачить арттерапію як метод, що спроможний розкривати творчий потенціал індивіда, а вчені Н. Платонова, Ю. Платонова – як спеціалізовану форму психотерапії, психокорекції та розвиваючої психології, заснованої на творчому самовираженні за допомогою різних видів мистецтва.

Крім того, розвиваючи педагогічний напрям арт-терапевтичної роботи, науковці С. Григор'єв, О. Федій, В. Франкл виділяють такі арт-терапевтичні техніки:

➤ естетотерапію (інтегроване психолого-педагогічне поняття, своєрідне педагогічне «лікування» дитячої душі за допомогою різноманітних засобів впливу на емоційно-чуттєву сферу дитини (гра, спілкування, мистецтво, природа, рух, фольклор тощо);

➤ моритатерапію (метод, за допомогою котрого діти вводяться в ситуацію, де вони повинні справляти гарне враження на оточуючих, що сприяє вихованню правил гарної поведінки; психодраму (соціодрама, драматизація; механізм драматичної імпровізації в процесі моделювання особистісноважливих ситуацій для розуміння та зміни внутрішнього світу;

➤ логотерапію (лікування сенсом; певний вид соціальних технологій для подолання аномалій психосоціального розвитку суб'єктів суспільного життя) [2, с. 19].

Терапія за допомогою мистецтва, як окрема галузь теоретичного і практичного знання, що знаходилась між мистецтвом і наукою, з'явилася у 30-х роках ХХ століття. Дещо пізніше у професійному лексиконі психологів Західної Європи почав вживатися термін «арттерапія».

Зробивши екскурс в історію виникнення арттерапії, ми знайшли згадки про терапію мистецтвом іще в Давньому Єгипті, країнах Східної Африки, Індії та Древнього Китаю. Про терапевтичний вплив мистецтва згадують у своїх працях Сократ, Плутарх, Демокрит, Піфагор, Платон, Аристотель, Феофаст, Гален, Сенократ, Ескулап та багато інших.

В епоху середньовіччя велику увагу питанням лікування, зокрема музичним мистецтвом, приділяли такі вчені-лікарі як Авіцена, Ібн Сіна, Іоанн де Грохео, Амброз Паре, Джозеффо Царліно, Роберт Бартон. Згодом у XVIII-XIX століттях до них приєдналися клініцисти й фізіологи.

Арттерапія або терапія мистецтвом є відносно новим методом психотерапії. Арттерапія виникла в 30-і роки нашого сторіччя. Перший урок застосування арттерапії відноситься до спроб корекції емоційно-особистісних проблем дітей, які емігрували в США із Німеччини під час другої світової війни.

Перші спроби застосування арттерапії для корекції труднощів особистісного розвитку відносяться до 30-х років нашого сторіччя, коли арттерапевтичні методи були застосовані в роботі з дітьми, які пережили стресові ситуації в фашистських таборах та були вивезені в США. Вперше термін «арттерапія» був

застосований Адріаном Хіллом в 1938 році при описі своєї роботи з хворими туберкульозом та в подальшому отримав широке розповсюдження. В наш час ним позначають всі види занять мистецтвом, які проводяться в лікарнях та центрах психічного здоров'я, хоча деякі спеціалісти в цій області вважають таке визначення занадто широким і неточним [6, с. 5-6].

Ефективність застосування мистецтва в контексті лікування засновується на тому, що цей метод дозволяє експериментувати з почуттями, досліджувати та виражати їх на символічному рівні. Символічне мистецтво восходить до печерних малюнків первісних людей. У давнину застосовували символіку для визначення свого місця у світовому космосі та пошуку смислу людського існування.

Мистецтво відображає культуру та соціальні характеристики того суспільства, в рамках якого воно існує. Прообраз сучасної арттерапії зберігся в архаїчних формах мистецтва – у народній творчості. Тут безпосередньо, виражена опора на символічну мову «колективного безсвідомого». Схильна до символізації, людина неусвідомлено перетворювала в символи предмети та форми навколишнього світу та застосовувала символи, як в релігії, так і в образотворчому мистецтві. Першочергово арттерапія виникла в контексті теоретичних ідей З. Фрейда й К. Юнга, а в подальшому набула більш широкої концептуальної бази, включаючи гуманістичні моделі розвитку особистості К. Роджерса (1951 р.) та А. Маслоу (1956 р.).

З точки зору представників класичного психоаналізу, основним механізмом корекційного впливу в арттерапії є механізм сублімації. Як зазначає К. Юнг, мистецтво, особливо легенди та міфи, і арттерапія, яка полягає у впливі мистецтвом, у значній мірі полегшують процес індивідуалізації саморозвитку особистості на основі встановлення зрілого балансу між безсвідомим та свідомим «Я» [3, с. 24].

Під засобами артерапії розуміється використання образотворчої діяльності, музики, танцю, експресивних рухів, художнього слова, драматичного мис-

тецтва та інших форм творчої активності людини. На думку М. Наумбург, терапія мистецтвом може застосовуватися як у контексті психотерапії, так і окремо.

Таким чином, первинно терапія мистецтвом застосовувалась у лікарнях, санаторіях і психіатричних клініках у роботі з важкохворими пацієнтами, та з часом вона почала використовуватись для надання психологічної допомоги масовому контингенту клієнтів, поступово відійшовши від своєї психоаналітичної першооснови.

На важливе значення мистецтва у вихованні та навчанні дітей із особливостями психофізичного розвитку вказували представники зарубіжної спеціальної педагогіки такі, як Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, а також російські та вітчизняні педагоги, психологи та лікарі Л. Виготський, А. Владимирський, О. Граборов, А. Запорожець, Ц. Картузанська, В. Кащенко, І. Соколянський, М. Тарасевич та інші.

Останнім часом арттерапія все більше інтегрується в систему корекційно-розвивального процесу спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей із особливостями психофізичного розвитку, де використовується як самостійно, так і комплексно в поєднанні з медикаментозними, соціально-педагогічними та реабілітаційними впливами.

Водночас, проаналізувавши практичні дані, щодо застосування арттерапії в системі логопедичної допомоги в масових та спеціальних дошкільних закладах і молодшій школі, можна відзначити, що на сьогоднішній день засоби мистецтва в логопедичній практиці використовуються частково, переважно з метою поліпшення психоемоційного стану дитини, підвищення її комунікативно-рефлексивних вмінь. В той час, як арттерапія має вирішувати куди більше коло завдань, пов'язаних з питаннями корекції, виховання, навчання та всебічного розвитку дошкільників [5, с. 42].

Застосування арттерапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми, що мають мовленнєві порушення, було розкрито в працях Л. Гаврильченко «Корекція мовлення через ознайомлення з природою в образотворчій діяльності», Г. Беденко,

М. Поваляєвої «Корекція просодичної сторони мовлення на музичних заняттях», О. Рау «Роль ігрової психотерапії (казкотерапії) в усуненні заїкання у дошкільників»; А. Красикової «Лялькотерапія в корекційній педагогіці» та в багатьох інших.

Арттерапевтичні методики дають можливість широко застосовувати не тільки групову, а й індивідуальну форми роботи з дитиною; ставити та вирішувати конкретні психокорекційні завдання задля нових мотивів, установок та їх закріпленню в реальному житті.

Найбільш сензитивним для застосування арттерапевтичних методик в корекційній роботі з дошкільниками є вік 6-7 років, в окремих випадках з 5 років. У цьому віці у дитини вже частково сформовані мовленнєві, рухові навички, елементарні вміння в художніх видах діяльності, розвивається самосвідомість, що є основою для застосування арттерапевтичних (артпедагогічних) методик [6, с. 22].

Застосування засобів мистецтва підвищує ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми, може бути тим об'єднуючим моментом, що дозволяє розробляти зміст занять у таких групах. Корекційно-розвиваючі та психо-терапевтичні можливості мистецтва пов'язані з наданням дитині практично необмежених можливостей для самовираження та самореалізації як у процесі творчості, так і у його продуктах. Цікавість до результатів творчості дитини з боку оточуючих, прийняття ними продуктів художньої діяльності підвищує самооцінку, самосприйняття дитини у макросередовищі соціальному середовищі в цілому. Корекційні можливості дитини пов'язані з тим, що мистецтво є джерелом нових позитивних переживань дитини (породжує нові креативні потреби та способи їх задоволення).

Корекція вад мовлення у дітей засобами мистецтва здійснюється двома шляхами: шляхом виховання здібностей естетично сприймати дійсність як у житті так і у мистецтві; шляхом здійснення діяльності, що пов'язана з мистецтвом.

Корекційно спрямоване мистецтво і стає тим джерелом позитивних емоцій

дитини, що сприяють подоланню мовленнєвих порушень та зародженню творчих здібностей, головна мета ж арттерапії полягає в корекційно-розвивальному впливі за рахунок включення дитини у різні види арттерапевтичної діяльності (ізотерапевтичної, музикотерапевтичної, імаготерапевтичної тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відтак, арттерапія не повинна залишатися тільки прерогативою роботи психо-терапевтів, а й інтегративно застосовуватись у корекційно-педагогічну роботу логопедів. Корекція вад мовлення у дошкільників та молодших школярів може здійснюватися за рахунок створення арттерапевтичного середовища, в якому мають місце позитивні переживання, креативно-мовленнєві потреби, а значить необхідність у пошуку засобів їх задоволення в тому чи іншому виді мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.*
2. *Кравченко А. І. Застосування засобів арттерапії у логопедичній роботі з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / А. І. Кравченко, В. О. Литвиненко, К. О. Зелінська – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 184 с.*
3. *Кравченко А. І. Застосування засобів арттерапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, що мають відхилення інтелектуального розвитку : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / А. І. Кравченко, К. О. Зелінська – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 177 с.*
4. *Лисенкова І. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / І. П. Лисенкова. – Миколаїв, 2012. – 20 с.*
5. *Медведева Е. А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве : автореф. дис. ... доктор психол. наук : 19.00.10 / Е. А. Медведева. – М., 2007. – 47 с.*

6. Тихонович Л. А. *Опыт исследования практики АРТ-терапии в XX в. Игровой контекст современного искусства : автореф. дис. ... кандидата философских наук : 09.00.13 / Л. А. Тихонович. – М., 2005. – 23 с.*

УДК 376-056.264:796.11

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

О. Л. Демченко

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ: ПОГЛЯДИ НАУКОВЦІВ

У статті представлено теоретичний аналіз психолого-педагогічних наукових досліджень з проблеми становлення, формування ігрової діяльності дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення та її особливостей.

В статті представлений теоретичний аналіз психолого-педагогічних наукових досліджень по проблемі становлення, формування ігрової діяльності, її особливостей у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

The article is presented with theoretical analysis of psychological and pedagogical scientific researches on the problem of formation, formation of game activity, its features in preschool children with general speech underdevelopment.

Ключові слова: ігрова діяльність, загальне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: игровая деятельность, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

Keywords: game activity, general underdevelopment of speech, children of preschool age.

Постановка проблеми. Кількість дітей з загальним недорозвиненням мов-

лення (ЗНМ) останнім часом невпинно зростає. Проблема володіння мовою завжди привертала увагу науковців різних спеціальностей, незаперечним є те, що наша мова дуже різноманітна і складна, розвивати її необхідно з перших років життя людини. На сьогодні ЗНМ – одна з найбільш поширених форм порушень мовленнєвого розвитку дітей, тому даний факт зумовлює підвищену увагу як науковців, так і практиків до вивчення цієї проблеми. Така категорія дітей потребує допомоги від фахівців, комплексного психолого-педагогічного супроводу в процесі когнітивного та особистісного розвитку.

Аналіз останніх публікацій. Проблема розвитку ігрової діяльності дітей докладно розглядалась в працях Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, О. П. Усової. Сучасні науковці: Л. П. Василенко, Р. Р. Калініна, Н. В. Кудикіна, М. В. Савчин розглядають формування соціальної спрямованості дитини дошкільного віку у грі за нормативного мовленнєвого розвитку; В. О. Кондратенко, С. Ю. Конопляста, І. С. Марченко, О. М. Усанова, М. К. Шеремет – за порушеного мовленнєвого розвитку. Серед нечисленних робіт, присвячених дослідженню особливостей поведінки в грі дітей з ЗНМ та їх емоційно-вольової сфери можна назвати праці таких вчених, як Г. А. Волкова, О. В. Жуліна, Л. А. Зайцева, С. О. Ключева, І. В. Мартиненко, О. Ю. Медведєва, О. С. Орлова, В. І. Селіверстов, В. М. Шкловський.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей ігрової діяльності дошкільників з ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ігрову діяльність дітей із ЗНМ досліджували науковці Р. Е. Левіна, Т. Б. Філічева, Ю. Ф. Гаркуша, В. П. Глухів, Г. В. Косова. Характеризуючи цих дітей Р. Е. Левіна вказує, що у них порушене не тільки мовлення, а й присутнє відставання у розвитку всіх психічних процесів [5]. У таких дітей спостерігається своєрідність розвитку пам'яті, мислення, уваги, що в свою чергу зумовлює певні особливості їх ігрової діяльності.

Гра – провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, на цьому наголошують

відомі вчені Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін [1, 2, 11]. Вона цікава та близька дитині, тому що зароджується, формується з її потреб та інтересів, що виникають в результаті взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, а такий зв'язок обов'язково відбувається через мовленнєву діяльність.

Д. Б. Ельконін відмічає, що гра – це діяльність дітей, де в ігрових умовах вони відтворюють діяльність дорослих і відносини між ними, приміряючи на себе «дорослі» ролі [11]. Вчений зазначає, будь-яка гра для дитини – це пізнання світу, де вона розвиває фізичні та розумові здібності, пізнавальні процеси, креативність, волю та моральні якості. Також гра виступає способом переробки отриманих з навколишнього світу вражень і знань, вона здійснюється за допомогою комплексних дій, в які обов'язково включається мовлення.

Виникнувши в ранньому дитинстві на основі наслідування і маніпулятивних дій з предметами, зауважує В. О. Запорожець, гра впродовж дошкільного віку стає для дитини формою творчого відображення навколишнього життя, де яскраво проявляються особливості уяви і мислення, активність, емоційність, потреба в спілкуванні [2].

Л. С. Виготський називав гру «дев'ятим валом дитячого розвитку» [1]. Відмічав, що ігрова діяльність у дітей з порушеннями мовлення помітно відрізняється від ігрової діяльності дітей з нормативним розвитком, і це обумовлено дією основного дефекту.

В сучасній логопедичній науці терміном «недорозвинення мовлення» позначають низький рівень сформованості тої чи іншої мовленнєвої функції або ж мовленнєвої системи в цілому [6, 8]. Під загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом професор М. К. Шеремет зазначає таку форму мовленнєвого порушення, за якого відбуваються зміни у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової так і до смислової сторони мовлення [6].

Досліджуючи дітей з загальним недорозвиненням мовлення, Ю. В. Рібцун відзначає, що вони відстають від однолітків

з нормативним розвитком мовлення в точному відтворенні дій з предметами, порушують послідовність ігрових дій, опускають їх основні частини [8]. Для дітей цієї категорії характерні зниження вербальної пам'яті та продуктивності запам'ятовування, нестійкість уваги, відставання в розвитку абстрактно-логічного мислення. Таким дошкільнятам потрібно більше часу, у порівнянні з однолітками із нормативним розвитком мовлення, для включення в ігрову діяльність; в самому процесі гри відзначаються паузи, спостерігається виснаженість діяльності.

Як зазначає, Х. Я. Сайко і Ю. В. Шаблінська, діти з загальним недорозвиненням мовлення, завдячуючи своїм особливостям, вимагають значно більшої участі дорослих в їх ігровій діяльності, у порівнянні з однолітками із нормативним розвитком мовлення [9]. Вони непоступливі, тому не можуть грати у колективі, інтерес до гри у них нестійкий. Значною особливістю ігрової діяльності у цих дітей виокремлюється утруднення в спілкуванні з іншими під час гри, що свідчить про несформованість у них основних форм комунікації, і це яскраво проявляється в поведінці в процесі гри. Тому, відзначають дослідники, розвиваючи мовлення необхідно також вдосконалювати ігрові та комунікативні навички дітей з ЗНМ.

Між мовленням і грою існує двосторонній зв'язок, на це вказує Л. С. Виготський [1]. З однієї сторони, мовлення розвивається і активізується в грі, а з іншої – сама гра розвивається під впливом розвитку мовлення. Дитина словом позначає свої дії, чим осмислює їх, словом вона користується і щоб доповнити дії, висловити свої думки і почуття.

Класифікацію проявів ЗНМ розробила відомий педагог, психолог, основоположник логопедії як самостійної науки, Р. Е. Левіна [5]. Науковець характеризувала загальне недорозвинення мовлення: від повної відсутності мовних засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення.

Наукові дослідження В. І. Селівестрова доводять, що гра для всіх дітей, і для дітей з ЗНМ також, сприяє виділенню і засвоєнню ними соціальних функцій, що

здійснюються безпосередньо через мовлення, такі соціальні функції тісно вплітаються в систему рольових взаємовідносин між дітьми [10].

Науковці С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак зазначають, що у дошкільників з порушеннями мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку [4]. Зміст їхньої гри найчастіше – це відображення відомих способів дій з предметами або ознайомлення з властивостями іграшок; щодо конкретного задуму в процесі гри з будь-якими іграшками, то він відсутній. Ці діти практично не добирають потрібних для того чи іншого сюжету іграшок, гра з сюжетними іграшками зазвичай має процесуальний характер, тобто, коли дитина возить по кімнаті туди-сюди машинку, одягає і роздягає ляльку, тощо. Їх ігри з іграшками логічно не пов'язані.

Ігрова діяльність дошкільників з ЗНМ успішно відбувається тільки коли дорослий впливає на саму гру, вказують В. О. Калягін і Т. С. Овчіннікова [3]. Дослідники відмічають, що найбільша затримка формування ігрової діяльності притаманна дітям з ЗНМ I рівня: їх ігри мають одноманітний наслідувальний характер, коли, наприклад, дитина крутить іграшку в руках, не виконуючи з нею ігрові дії. Її дії з іграшкою не мають розгорнутого ігрового характеру, в колективі з однолітками з нормативним мовленнєвим розвитком така дитина тримається осторонь, або, виконує допоміжні-вторинні ролі та не вступає в словесний контакт. У малюка з I рівнем ЗНМ порушений емоційний розвиток, тому для нього гра проходить без задуму, і дії її учасників часто бувають незрозумілими дитині.

Фахівці також зазначають, що у дошкільників цього рівня ЗНМ різко знижена самостійна ігрова активність, діти не можуть самостійно організувати сумісну діяльність в межах сюжетної гри, необхідне втручання дорослого, без участі дорослого можлива лише процесуальна гра з елементами сюжету, тобто така ігрова діяльність не є колективною, а є діяльністю разом або поряд [3, 4, 5, 6, 7, 8, 10]. В сюжетно-рольових іграх реалізація сюжету має нестійкий ситуативний характер, що залежить від випадкових асоціацій; роль не визначає

поведінку дитини в грі, тільки за допомогою аналізу ігрової діяльності дошкільник може встановити, яку роль він на себе взяв. Використання предметів-замішувачів в іграх чи дії-заміщення простежуються надто рідко; ігрова поведінка малоемоційна. Дітям з I рівнем ЗНМ зміст багатьох ігор та їх правила тривалий час залишаються недоступними, у дидактичних іграх вони мають труднощі в дотриманні правил і в утриманні в пам'яті завдання, часто гублячи основну мету гри, забуваючи правила, їм потрібно постійно про них нагадувати. Стосовно рухливих ігор, то ці діти не керуються всіма ігровими правилами, що перетворює їх ігри у безцільне, хаотичне виконання окремих рухів.

Порівнюючи ігрову діяльність дітей з I та II рівнем ЗНМ, В. О. Калягін і Т. С. Овчіннікова зазначають її кращий стан у останніх [3]. А якщо ще додається цілеспрямований педагогічний вплив на таких дітей, наголошують вчені, то у них розвиваються і покращуються наступні характеристики гри: цілеспрямованість, стійкість, тривалість, збільшується кількість і якість ігрових дій, розширюється тематика ігор. Діти цього рівня здатні орієнтуватися на правила, зразок, роль та довільно керувати своєю ігровою діяльністю; їх ігри можуть ставати колективними, але вони граються переважно невеликими підгрупами; за участі педагога в організації гри такі діти доводять ігри до логічного кінця, а це показник росту рівня ігрової діяльності.

Для дітей з III рівнем ЗНМ, зауважує С. В. Лауткіна, в цілому ігрова діяльність відповідає віковій нормі, але наявні певні поведінкові особливості в іграх, що пов'язані, насамперед, із мовленнєвим навантаженням, виконанням ролей, які передбачають активний мовленнєвий супровід [7]. Найбільші труднощі діти цього рівня ЗНМ мають у словесних іграх та іграх з правилами, що передбачають словесну регуляцію дій.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Загальне недорозвинення мовлення досить складне порушення що охоплює всі компоненти мовлення, на чому наголошують науковці. Дослідженнями психологів та педагогів доведено – гра як провідний вид діяльності у

дошкільному віці активно сприяє формуванню відсутніх мовленнєвих компонентів та корекції вже сформованих, але у дітей з ЗНМ вона має свої особливості. Та все одно вона не втрачає свого значення для розвитку особистості, завдяки грі логопед організовує продуктивне і цікаве для дитини логопедичне заняття, що в свою чергу позитивно налаштовує дошкільників до роботи. В свою чергу, спеціальний психолог, супроводжуючи дітей з ЗНМ, враховуючи особливості їх гри, підбирає психоко-рекційні ігри та вправи, допомагаючи подолати вторинні та третинні порушення психосоціального розвитку. В подальшому ми плануємо на практиці дослідити реальний стан сформованості ігрової діяльності, її особливості у дошкільників із ЗНМ в умовах дошкільних установ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. *Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Психология развития / Л. С. Выготский.* – СПб. : Питер, 2001. – С. 56 – 79.
2. Запорожец А. В. *Избранные психологические труды: В 2-х томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко.* – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
3. Калягин В. А. *Логопсихология Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова.* – М. : Академия, 2007. – 320 с.
4. Конопляста С. Ю. *Логопсихология: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак.* – К. : Знання, 2010. – 293 с.
5. Левина Р. Е. *Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин.* – М. : Аркти, 2005. – 221 с.
6. *Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет.* – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с.
7. *Логопсихология / Авт.-сост. С. В. Лауткина.* – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. – 150 с.
8. Рібцун Ю. В. *До проблеми вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції: (23–24 листоп. 2005 р.).* – К., 2005. – С. 78–81.
9. Сайко Х. Я. *Особенности застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із*

- загальним недорозвиненням мовлення [Текст] / Х. Я. Сайко, Ю. В. Шаблінська // Молодий вчений.* – 2017. – №3. – С. 466 – 470.
10. Селиверстов В. И. *Речевые игры с детьми.* – М. : Академический проект, 2017. – 399 с.
 11. Эльконин Д. Б. *Психология игры / Д. Б. Эльконин.* – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

УДК 376-056.264-053.4:159.947

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

О. В. Лапченко

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті представлено теоретичний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених щодо вольової сфери дошкільників із порушеннями мовлення.

В статті представлений теоретичний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних учених щодо вольової сфери дошкільників з порушеннями мовлення.

The article presents a theoretical analysis of the researches of domestic and foreign scientists regarding the volitional sphere of preschool children with speech disorders.

Ключові слова: воля, вольова сфера, вольова дія, мовленнєві порушення, дошкільники з порушеннями мовлення.

Ключевые слова: воля, волевая сфера, волевое действие, речевые нарушения, дошкольники с нарушениями речи.

Keywords: volition, volitional field, volitional action, speech impairment, preschoolers with speech disorders.

Постановка проблеми. Останнім часом проблема вивчення вольової сфери у дітей з мовленнєвими порушеннями стала дуже актуальною. За останні роки в нашій країні збільшилась кількість дітей з вадами мовлення, що супроводжуються

порушенням вольового процесу. Тому даний факт зумовив підвищену увагу дослідників до вивчення даної проблеми. У дошкільників із мовленнєвими порушеннями вчені відзначають слабку волю, низьку концентрацію уваги, проблеми пов'язані з довільним запам'ятовуванням та відтворенням інформації. Дослідження вольової сфери у дошкільників з мовленнєвими порушеннями важливо, як для науковців, так і для практиків, тому що воля являється стрижнем особистісного зростання дитини, вольова поведінка є одним з найбільш загальних і суттєвих проявів суб'єктності людини. Формування волі необхідне для подальшого розвитку дитини в процесі навчання і виховання, для її соціалізації. Якщо відсутні умови для розвитку вольової поведінки у дошкільному віці, то в подальшому цей факт негативно вплине на процес розвитку в дитини вольових якостей. Недостатньо розвинена воля у дошкільників із порушеннями мовлення призведе до зниження готовності до подальшого шкільного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення вольової сфери у дошкільників із порушеннями мовлення були висвітлені в працях відомої дослідниці в галузі логопедії Р. Е. Левіної, вона дійшла висновку, що порушення мовлення об'єднує різноманітні форми відхилень у вольовій сфері. Такі вчені як Г. А. Волкова, Л. А. Зайцева, О. С. Орлова, В. І. Селіверстов, В. М. Шкловський вивчали вольову сферу у заїкуватих дітей дошкільного віку. Л. Ф. Спірова досліджувала вади фонематичного сприймання та їх вплив на вольову сферу дошкільника. Згідно з дослідженнями С. Ю. Коноплястої, А. Г. Обухівської, Т. В. Сак вольова сфера дітей з порушенням мовлення має свої особливості, пов'язані, перш за все, з комунікативними труднощами, в порівнянні з вольовою сферою дітей без мовленнєвих порушень. Вчені М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко досліджували як мовленнєві порушення позначаються на розвитку вольової регуляції таких дітей.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей вольової сфери у

дошкільників з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для повноцінного розвитку пізнавальної діяльності дитини, за Л. С. Виготським, а тим паче, дитини з порушеннями мовлення, необхідна злагоджена, взаємопов'язана між собою робота всіх психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уявлення, уяви, мислення, мовлення [3]. Він вказував на тісний взаємозв'язок між пізнавальними та емоційно-вольовими процесами, стверджуючи, що розумова і вся психічна діяльність базується на вольових якостях дитини та супроводжується емоційними проявами, які можуть бути як негативними так і позитивними. Воля є одним з механізмів, що дозволяють дошкільнику, а потім і школяру керувати власною поведінкою. Також за допомогою мовлення дитина здатна керувати своєю поведінкою, оцінюючи її з точки зору інших, розглядаючи себе як об'єкт суспільних відносин. Тобто мовлення забезпечує оволодіння цим об'єктом за допомогою організації та планування власних дій і поведінки.

Досліджуючи вади фонематичного сприймання та їх вплив на вольову сферу дошкільника, А. В. Ястребова, Л. Ф. Спірова, Т. П. Бессонова, дійшли до висновку, що вади фонематичного сприймання мають пряму залежність від ступеня первинного чи вторинного недорозвитку фонематичного сприйняття має наслідки анатомічних та рухових порушень органів мовлення, в період розвитку мовлення ця патологія змінює і уповільнює розвиток емоційно-вольових і всіх пізнавальних психічних процесів, знижує взагалі пізнавальну активність дитини.

Ще до початку навчання в школі, зазначає В. К. Котирло, у дітей повинні бути вже закладені передумови для опанування навчальною діяльністю, навички саморегуляції, а саме – готовність сприймати та засвоювати необхідні прийоми та правила [5]. Тобто, специфічна активність, спрямована на організацію власної діяльності відповідно до визначених правил.

Саморегуляція переважної більшості дітей з порушенням мовлення, від-

значають Л. С. Волкова, С. Ю. Конопляста, Р. І. Лалаєва, С. В. Лауткіна, О. М. Мастюкова, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, виявляється у недостатній стійкій готовності до сприймання інформації та недостатній увазі [6, 8, 9]. Мовленнєві порушення негативно позначаються на розвитку вольової регуляції та словесної регуляції дій, що проявляється у несформованості узагальнювальної функції слова, граматичних структур, обмеженості лексичного запасу. Дошкільники з порушенням мовлення мають наступні особливості саморегуляції, вказують вищезазначені вчені: при тому, що діти досить впевнено сприймають сенсорні правила завдання, водночас їм важко засвоювати логічну частину інструкції; самоконтроль у процесі діяльності здійснюється в основному без урахування правил, які потребують осмислення; у процесі виконання логічна частина завдання випускається майже повністю; на завершальному етапі діяльності вони не можуть зіставити отримані результати із заданими. У таких дошкільнят виникають труднощі в організації рухового контролю, що негативно відображається на розвитку дій, спрямованих на вирішення конкретного завдання.

У старших дошкільників, стверджує В. К. Котирло, до початку шкільного навчання повинна бути сформована емоційно-вольова готовність [5]. Під емоційно-вольовою готовністю він розуміє певну ступінь сформованості цілеспрямованих на оволодіння грамотою пізнавальних психічних процесів; навчочок самостійної роботи; уміння долати сильні труднощі; оволодіння основними правилами поведінки; вміння правильно оцінити свою роботу.

І. В. Мартиненко досліджувала готовність до навчання у школі та особливості вольової регуляції дітей дошкільного віку з порушенням мовлення [10]. В процесі виконання завдання за зразком у більшості дітей, дослідниця виявила несформовані вміння орієнтуватися у завданні та планувати його виконання, недосконалість процесуального і підсумкового самоконтролю та контролю в процесі виконання всього завдання, недостатній мовленнєвий супровід дій.

Р. Є. Левіна та Г. В. Чірка наголошують, що неповноцінна мовленнєва

діяльність негативно впливає на формування у дітей із вадами мовлення інтелектуальної, вольової, сенсорної сфер, пояснюючи це взаємозв'язком мовленнєвих порушень зі всіма сторонами їх психічного розвитку [7, 11]. Вчені говорять про те, що наприклад, у дітей з тяжкими вадами мовлення спостерігаються значні порушення вольової сфери, а також їм властивий досить низький рівень розвитку уваги, який проявляється в її недостатній стійкості, дифузності, обмеженості можливостей у розподілі уваги.

У дошкільників з порушенням мовлення, відзначають С. Ю. Конопляста і Т. В. Сак впродовж виховання у дитячому навчальному закладі спостерігається недорозвинення усіх структурних компонентів довільного поведінкового акту, це і запам'ятовування й усвідомлення інструкції, вироблення й утримування внутрішнього плану дій, оперативний та кінцевий самоконтроль [4]. Труднощі, які виникають під час виконання завдання за правилами у цієї категорії дітей в меншому ступіні пов'язані з нерозумінням правил, ніж з труднощами їх виконання, що зумовлені недоліками формування внутрішнього плану дій як інтелектуального структурного компоненту довільної діяльності. Вчені говорять про те, що більшість дітей дошкільного віку з порушенням мовлення мають слабку саморегуляцію, яка виявляється вже під час ознайомлення з інструкцією, адже вони враховують лише частину вимог, не дотримуються послідовності виконання.

Вчені І. О. Гришанова та С. Л. Белих, досліджуючи саморегуляцію дітей із мовленнєвими порушеннями, провели експериментальне дослідження динаміки їх комунікативної компетентності, що проходило у рамках корекційно-розвиваючого навчання в курсі вивчення англійської мови [1]. В ході цього експерименту було визначено, що основну роль в підвищенні регулятивних здібностей дитини в комунікативній сфері має інтелектуальна функція (комунікативна компетентність), а інтелектуальні способи регуляції є такими формами, що мають компенсаторний характер. Тому психолого-педагогічну

корекцію потрібно спрямовувати одночасно на розвиток когнітивних та емоційно-вольових процесів.

Вчена С. М. Валявко досліджувала мотивацію у старших дошкільників із ЗНМ та запропонувала методику діагностики мотивації у дітей з даним порушенням мовлення [2]. За допомогою запропонованої методики було визначено статистично достовірні відмінності серед старших дошкільників із ЗНМ. Автор зазначила – діти із ЗНМ являють собою неоднорідну групу за ступенем сформованості мотивації до виправлення мовленнєвих порушень: одні дошкільники мають слабкий мотив до виправлення мовленнєвої вади, а інші діти навпаки, мають високий рівень мотивації. Задача логопеда, спеціального психолога, виявивши дітей зі слабким мотивом, якомога раніше розпочати активну корекцію не тільки мовлення, а і вольового процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проблема вивчення вольової сфери у дітей з мовленнєвими порушеннями, чисельність яких з кожним роком зростає, досліджувалася і продовжує досліджуватися багатьма вченими-корекціоністами. Вони відзначають у дошкільників із мовленнєвими порушеннями: слабку волю, низьку концентрацію уваги, низький рівень довільного запам'ятовування і відтворення інформації та самоконтролю і саморегуляції. Через недостатньо розвинений вольовий процес у даній категорії дітей виникають труднощі у засвоєнні граматики та зниження готовності до шкільного навчання. В подальшому ми ставимо задачу більш ґрунтовно вивчити теоретичні праці вітчизняних та зарубіжних вчених та на практиці дослідити особливості вольового процесу у дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белых С. Л., Гришанова И. А. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / С. Л. Белых, И. А. Гришанова // Психологическая наука и образование. – 2000, № 4. – С. 14 – 26.

2. Валявко С. М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, 2006. – 188 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Конопляста С. Ю. Логопсихология: Навчальний посібник / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет – К.: Знання, 2010. – 293 с.
5. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. – Киев: Радянська школа, 1971 – 196 с.
6. Лауткина С. В. Логопсихология. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. – 150 с.
7. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М.: Аркти, 2005. – 221 с.
8. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене. / [М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.]; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Слово, 2014. – 672 с.
9. Логопедия: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
10. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку / І. В. Мартиненко // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 44 – 48.
11. Методы обследования речи у детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – 4-е изд. доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.
12. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина Л. Ф., Т. П. Бессонова. – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.

УДК 376-056.264.053.5:316.62

Т. Г. Харченко*кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***Т. М. Підлісна***магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ПИСЬМА В НАУКОВИХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

В статті представлений теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень присвячених особливостям поведінки молодших школярів які мають порушення письма.

В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогических исследований посвященных особенностям поведения младших школьников имеющих нарушения письма.

The article presents a theoretical analysis of psychological and pedagogical research devoted to the peculiarities of behavior of junior schoolchildren with violations of writing.

Ключові слова: поведінка, порушення письма, дисграфія, молодші школярі.

Ключевые слова: поведение, нарушение письма, дисграфия, младшие школьники.

Keywords: behavior, violation of writing, dysgraphia, younger schoolchildren.

Постановка проблеми. Кількість молодших школярів, які відчують труднощі в засвоєнні письма в освітніх закладах на сьогодні збільшується. І це не випадково, адже письмо являє собою складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності, до якої дитина вступаючи до початкової школи повинна бути готовою. Науковцями доведено, що письмо формується у людини свідомо в 5 – 7 років, в процесі усвідомленого навчання, а його розлад має системний характер, тобто письмо порушується як цілісна система, цілісний психічний процес. Діти з таким

порушенням зазвичай мають специфічні поведінкові особливості, що проявляються в прагненні наполягати на своєму, незрілості поведінкової саморегуляції, тенденції до непослуху, відмовою від вступу в міжособистісні та групові стосунки з однолітками, неадекватною самооцінкою, агресивною або захисною поведінкою, яка відлякує оточуючих, проявами тривожності, елементами аутичності в поведінці. Звичайно ж, не можна говорити, що такі поведінкові особливості притаманні всім дітям з даним порушенням, проте вони зустрічаються дуже часто. Тому такі молодші школярі потребують психолого-педагогічної корекції не тільки пізнавальної, а і особистісної сфери, зокрема поведінки. Це зумовлює досконало вивчати дану проблему, щоб в подальшому надавати ефективний психолого-педагогічний супровід дітям з порушенням письма.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження поведінки молодших школярів пов'язані з іменами таких відомих вчених як Л. С. Виготський, В. І. Гарбузов, О. В. Запорожець, О. І. Захаров, В. В. Ковальов, Д. Б. Ельконін, в своїх роботах вони приділили достатньо уваги висвітленню основних характеристик поведінки молодших школярів як з нормативним психічним розвитком, так і з порушеним. Сучасні наукові уявлення про механізми, симптоматику, класифікацію дисграфії, методи її виявлення корекції та профілактики завдячують науковим дослідженням А. С. Винокур, Р. Є. Левіної, О. Р. Лурії, О. М. Мастюкової, Є. Ф. Собонович, О. О. Токаревої, М. Ю. Хватцева. Сьогодні вивченням особливостей порушення письма у дітей та їх поведінкових особливостей займаються: Л. І. Бартенева, С. Ю. Конопляста, О. М. Корнев, Р. І. Лалаєва, Л. Г. Парамонова, І. М. Садовнікова, Л. Ф. Спірова, Л. С. Цветкова, Н. В. Черденченко, М. К. Шеремет, С. М. Шаховська.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових психолого-педагогічних досліджень з питань особливостей поведінки молодших школярів з порушенням письма.

Виклад основного матеріалу. Порушення читання і письма серед дітей молодшого шкільного віку з нормальним інтелектом поширені у всьому світі.

Патологію письма позначають терміном дисграфія. О. М. Корнєв подає наступне визначення дисграфії – це стійка неспроможність до оволодіння навичкою письма за правилами графіки, тобто, базується на фонематичному принципі письма, незважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку або відсутність важких порушень зору чи слуху [5]. Вчений зазначає, що порушення письма негативно впливають на весь психічний розвиток дитини, на формування її особистості, вони можуть викликати специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяти розвитку таких негативних якостей характеру як нерішучість, сором'язливість, замкнутість, почуття неповноцінності, негативізм, які в свою чергу відображаються на діяльності та поведінці.

У молодшому шкільному віці, відзначає Л. С. Виготський, відбувається перехід дитини в нові соціальні відносини в зв'язку зі вступом до школи, тому повинна змінюватися і поведінка, як реакція, що обумовлена комплексом внутрішніх і зовнішніх змін, соціальної спрямованості [3]. Поведінка стає більш стриманішою, закріплюється почуття власної гідності та співпереживання до інших, коли їх ображають чи вони переживають поразку.

Молодші школярі з порушенням письма зазвичай мають низьку успішність, наголошує І. М. Садовнікова, і як варіанти активної компенсації у них проявляються непослух, впертість, агресивність до оточуючих не тільки в школі, а і вдома [10]. Такі діти є більш незалежними, частіше нехтують своїми обов'язками та проявляють безвідповідальність.

Аналіз робіт Н. Л. Белопольської, Р. С. Лалаєвої, К. С. Лебединської, О. О. Токаревої дозволяє говорити, що в клініко-психологічній структурі дефекту розвитку у дітей з дисграфією присутнє специфічне поєднання резидуально-органічних порушень діяльності мозку, які обумовлюють наявність серйозних труднощів у дітей в освоєнні навчальної діяльності, зокрема писемності [2, 6, 7, 11]. Вчені зазначають, на дисграфічні помилки нашаровуються граматичні, тоді з'являється дизорфографія –

порушення письма, що виявляється в нездатності застосовувати вивчені правила. Так школяр стикається з неуспішністю в навчанні, починає втрачатися мотивація до шкільного навчання. Часто зникнення мотивації – це наслідок суперечності між пропонованими стандартними вимогами навчальної програми до дитини і її реальними можливостями засвоєння і переробки знань в даний момент. А от труднощі у засвоєнні навчальної програми та неуспішність зазвичай приводять до порушень поведінки.

Як доводить О. М. Корнєв і І. А. Шаповал, специфічне поєднання проявів дисграфії викликає стійке порушення рівноваги в динамічній системі «особистість – соціальне середовище», негативно позначаючись на подальшій соціалізації та розвитку особистості [5, 12]. Виникнення стійкого синдрому «невдахи», відзначає Н. Л. Белопольська, призводить у результаті до розвитку реактивних станів, до числа яких відносяться і агресія [2].

В. О. Татенко і Т. М. Титаренко зазначають, що агресія – це форма поведінки, що націлена на образу чи спричинення шкоди іншій особі, яка не бажає такого ставлення [9]. Вони говорять про агресивність дитини, як властивість особистості, що виражається в готовності до агресії та характеризується деструктивними змінами у суб'єкт – суб'єктних відносинах. Дисграфікам притаманна агресивна поведінка у вигляді вербальних проявів щодо своїх однолітків, відзначає І. М. Садовнікова [10]. Такі учні часто на свою адресу чують від інших учнів насмішки стосовно помилок в зошитах, на дошці, низької успішності з рідної мови, тому проявляють агресію, щоб таким чином нібито прикрити свої невдачі перед однолітками.

Діти з порушеннями письма часто з побоюванням беруться до виконання того чи іншого завдання, мотивуючи це тим, що вони не зможуть його виконати, відзначає Л. І. Бартенєва [1]. У них мають місце прояви тривожності. А. М. Прихожан описує тривожність як переживання емоційного дискомфорту, що пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки, усвідомленням

можливої невдачі [8].

Р. І. Лалаєва, посилаючись на Ж. Обрі, М. Рудінеско, М. Трела, В. Хальгрєн, в своєму посібнику зазначає, що при дисграфії у дітей часто відзначаються і різні афективні порушення [7]. При цьому по відношенню до дисграфії зазначені вчені розрізняють первинні та вторинні афективні порушення. В одних випадках, коли афективні порушення є первинними, то вони розглядаються в якості фактора, що викликає дисграфію. В інших випадках, коли афективні порушення виникають у дитини в зв'язку з її невдачами під час навчання письму, вони є вторинними. Якщо молодшого школяра соціальне оточення сприймає як нездібного і відсталого, то він починає відчувати себе неповноцінною особистістю. А ще й на додачу, якщо звинувачують в безвільності та ліні, то часто школяр стає недисциплінованим і агресивним.

Так, М. Рудінеско і М. Трел об'єднують всі афективні реакції при дисграфії в наступні три типи: почуття неповноцінності; почуття тривоги, страху, невпевненості; негативні реакції, що супроводжуються агресивністю, гнівом, різкістю. А от Ж. Обрі виділяє дещо інші типи афективних порушень у дітей з дисграфією: активні негативні реакції; афективна незрілість; пасивні реакції протесту.

Щодо активних негативних реакцій, то вони виникають у дитини в тому випадку, коли знаходження її в школі вона пов'язує з чимось малоприємним, наприклад в зв'язку зі зміною середовища, обстановки, чи з наявним конфліктом з однолітками, чи суворістю вчителя. Коли негативні реакції спостерігаються тільки в школі, відзначають С. Ю. Конопляста і Т. В. Сак, то причину можна шукати в зміні обстановки у зв'язку зі вступом до школи, якщо ж негативна реакція поширюється і на сім'ю, то тоді причину необхідно шукати і у стосунках дитини в сім'ї [4].

Стосовно афективної незрілості, то вона виникає тоді, коли вдома не привчили дитину до самостійності. Такі учні інфантильні, не вміють встановлюються контакти з однолітками, погано переносять зміну обстановки. Вчені харак-

теризують їх поведінку наступним чином: діти не спілкуються і не грають з іншими дітьми, усамітнюються, тримаються ізольовано, іноді відкрито висловлюють свій страх перед шкільним життям і хочуть залишатися дошкільниками [5, 7, 10, 11]. Пасивні ж реакції протесту виникають у млявих і пасивних учнів, які щось починають виконувати у навчанні тільки під дією емоції страху, їх постійно потрібно змушувати працювати.

Р. І. Лалаєва, зазначає, що у деяких дітей з ускладненим варіантом порушення письма можлива надмірна розгальмованість поведінки, такі учні надто імпульсивні, деколи важко передбачити, що вони зроблять наступної хвилини [7]. Ці молодші школярі характеризуються забіякуватістю, агресивністю, жорстокістю, вчена пояснює це тим, що у них присутнє ушкодження головного мозку та підвищена судомна готовність.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Зробивши теоретичний аналіз наукових психолого-педагогічних досліджень з питань особливостей поведінки молодших школярів з порушенням письма ми можемо говорити, що вчені дійсно зазначають – на фоні порушення письма у молодших школярів часто з'являються протестні реакції у вигляді негативізму, замкнутості, почуття неповноцінності, агресії. Така категорія учнів зазвичай стикається з неуспішністю у навчанні, яка в свою чергу, може формувати крайні форми акцентуації характеру, викликати невротичні та неврозоподібні реакції, примежові нервово-психічні розлади.

Таким чином, порушення письма має негативний вплив на весь процес навчання, на шкільну адаптацію молодших школярів, на формування особистості, самооцінки, характеру психічного розвитку дитини та ускладнювати міжособистісні стосунки з однолітками і соціалізацію, а також негативно проявлятися в їх поведінці. В подальшому ми ставимо завдання на практиці дослідити поведінку молодших школярів з порушенням письма, її особливості в умовах навчальних закладів та запропонувати ефективні методи роботи щодо корекції поведінки даної категорії учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бартенєва Л. І. Потенціальна готовність старших дошкільників з порушенням мовленнєвим розвитком до оволодіння писемним мовленням / Л. І. Бартенєва // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2014. – Вип.5. – С. 73 – 82.
2. Белопольская Н. Л. Детская патопсихология / Н. Л. Белопольская. – Москва : Когито - центр, 2001. – 348 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5 Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 386 с.
4. Конопляста С. Ю. Логопсихология: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
5. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД»МиМ», 1997. – 286 с.
6. Лебединская К. С. Задержка психического развития // Детская патопсихология. Хрестоматия / Сост. Н. Л. Белопольская. – 2-е изд. испр. – М. : «Когито-Центр», 2001. – С. 50 – 63.
7. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / авт.-сост. Р. И. Лалаева. – 304 с.
8. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.
9. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся: пособие для учителя / Под ред. В. А. Татенко, Т. М. Титаренко. – Киев : Радянська школа, 1989. – 128 с.
10. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов, студ. пед. спец. / И. Н. Садовникова. – М. : Парадигма, 2011. – 279 с.
11. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 456 – 469.
12. Шаповал И. А. Специальная психология: учебное пособие / И. А. Шаповал. – М. : Сфера, 2005. – 224 с.

УДК 159.922.76-056.264

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

О. О. Симонова

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

В статті представлено теоретичний аналіз наукових робіт вчених з дослідження особистісної сфери дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

В статті представлено теоретичний аналіз наукових робіт учених по дослідванню личностной сфери дошкольников с общим недоразвитием речи.

The article presents a theoretical analysis of scientific works of scientists on the research of the personal sphere of preschool children with a general underdevelopment of speech.

Ключові слова: особистість, дошкільник, особистісна сфера, загальний недорозвиток мовлення.

Ключевые слова: личность, дошкольник, личностная сфера, общее недоразвитие речи.

Keywords: personality, preschooler, personal sphere, general underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. В сучасному світі дуже часто відбуваються зміни в усіх сферах людського життя: техніки, що нас оточує, політики, яка проводиться в державі, цінностей, на які ми орієнтуємося, зокрема і особи з особливими потребами. На сьогоднішній день дитині з порушеннями мовлення потрібні не тільки знання, але і достатній рівень життєвої компетентності, сформованість таких особистісних якостей, що допоможуть інтегруватися в суспільство, визначитися з колом своїх інтересів та уподобань, стати активним громадянином і щасливою, упевненою у власних силах особистістю.

Відомі вчені-корекціоністи Г. А. Волкова, Р. І. Лалаєва, І. В. Мартиненко, Н. Г. Пахомова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет стверджують, що формування та розвиток мовленнєвої функції, когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери у дітей із мовленнєвими порушеннями не відбувається спонтанно, він можливий лише в умовах цілеспрямованого корекційного психолого-педагогічного процесу. Тому такі діти потребують вивчення і психолого-педагогічного супроводу в особистісному розвитку, допомоги в інтеграції до сучасних вимог суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання взаємозалежності між мовленнєвим та психічним розвитком дитини набули найбільшої актуальності у теорії та практиці спеціальної педагогіки, психології, логопедії, нейрофізіології, що відобразили у своїх дослідженнях Л. С. Виготський, О. П. Запорожець, Р. Є. Левіна, О. Р. Лурія, О. М. Мاستюкова, Є. Ф. Соботович,

Г. В. Чіркїна, вони довели, що рівень недорозвиненості мовленнєвої діяльності пропорційно впливає на процес засвоєння дітьми знань, умінь та навичок. Дослідження вчених А. С. Винокур, Л. С. Волокової, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірової, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, А. В. Ястребової показують, що у дітей з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) спотворене мовлення має вагомий вплив не стільки на інтелектуальний рівень, скільки на їх особистість.

Мета статті – Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень з вивчення особистісної сфери дошкільників з ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Повноцінну психічну діяльність дитини Л. С. Виготський, вбачав у тісному взаємозв'язку пізнавальних та емоційних процесів [3]. Він говорив про нерозривний зв'язок афективної сфери особистості з когнітивною. На думку Лева Семеновича, розумова психічна діяльність базується на вольових якостях дитини і супроводжується різними емоційними проявами, як позитивними, так і негативними; а функціонування пізнавальної діяльності забезпечується злагодженою роботою всіх психічних

процесів. За такого взаємозв'язку формується повноцінна особистість.

Однією із найактуальніших в психології є проблема розвитку особистості. Провідним фактором у становленні та розвитку особистості Л. С. Виготський і Л. І. Божович виділяють спілкування з іншими людьми та формування на його основі взаємостосунків [3, 1]. Адже спілкування – це взаємодія двох чи більше особистостей, що спрямована на об'єднання і узгодження їх зусиль з метою досягнення спільного результату та налагодження стосунків.

Вчені наголошують, одним із найважливіших факторів, які мають вплив на розвиток особистості, є соціальне середовище [1, 2, 3, 7]. Тому вивчати поведінку і особистість дитини потрібно тільки враховуючи її спілкування, взаємодію з соціальним оточенням.

Особистісні риси в аспекті спілкування досліджувались у ракурсі комунікативної компетентності та комунікативного потенціалу індивіда Л. С. Волковою, М. І. Лісіною, А. Г. Самохваловою [2, 7, 8]. Дослідники виділяють у структурі комунікативної компетентності особистості особливо значущу систему внутрішніх ресурсів, що необхідні для побудови ефективної комунікативної взаємодії; визначають комунікативну компетентність як багаторівневу інтегративну якість людини і називають певний комплекс індивідуальних особистісних рис комунікативним потенціалом особистості. Вони зауважують – особливе значення має вивчення комунікативного потенціалу в дитячому віці.

На думку А. Г. Самохвалової дитина, що характеризується труднощами у спілкуванні: відрізняється недиференційованістю оцінок себе та інших; не вміє адаптувати свою поведінку до індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню та до вимог ситуації; має низький рівень емпатійності, з егоцентричною спрямованістю; неадекватно сприймає та ідентифікує емоційні стани співрозмовника; не вміє підтримувати зоровий контакт; недостатньо спостережлива [8]. А дошкільники з ЗНМ саме мають труднощі у спілкуванні.

Про специфічні риси особистості, що характерні для дітей з загальним недорозвиненням мовлення говорять О. О. Денисова, Т. В. Захарова, В. М. Понікарова, В. І. Селіверстов [5]. Дослідники вважають, що дефіцитарність особистісної сфери цих дітей зумовлює особливості їх поведінки. Також вони відчують різні реакції на свою мовленнєву недостатність, серед яких є і негативні, тому, їх психічний недорозвиток проявлявся по різному: у одних відмічається пасивність, недостатньо стійка увага, що спричиняє відставання всіх інших психічних процесів; а інші дошкільники, працюючи над власними недоліками, за допомогою дорослих, намагаються розвиватися на рівні зі своїми однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком.

У роботах науковців О. В. Жуліної, С. В. Лауткіної, О. В. Трошина відмічається, що у дітей з ЗНМ, порушення комунікативних функцій мовлення заважають формуванню вольових регулятивних дій, і це призводить до великої кількості помилок у виконанні навчальних завдань, більшість яких діти не помічають та зниженому рівні саморегуляції [6, 10]. Також, вказують вчені мовленнєвий недорозвиток впливає на мисленнєву операційну діяльність, що пов'язано з процесом внутрішнього планування послідовності дій. У таких дітей провідною системою, залишається репродуктивне виконання діяльності, страждають попередній та процесуальний види контролю. Мотиваційно-вольова діяльність залежить від рівня розвитку пізнавальних процесів, а їх недорозвиток у дошкільників з ЗНМ, ланцюговою реакцією призводить до порушень саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю своїх дій.

Мовленнєву діяльність дітей даної категорії, Є. Ф. Соботович і Л. І. Трофіменко, характеризують такими труднощами: незасвоєнням смислових зв'язків між словами; семантичної структури слова; словесних засобів; переносних, синонімічних, похідних, багатозначних типів значень слова; у них простежується пасивність словникового запасу; труднощі при розумінні складних текстів; проблеми узагальненості словесних

значень і понять співвіднесеної лексичної системності [9]. Проблеми у когнітивній сфері значно позначаються на повсякденному мовленні дитини: знижений як активний, так і пасивний словниковий запас, виникають труднощі в користуванні короткими фразами, що також позначається на сприйнятті себе як особистості.

Великий вплив на особистісний розвиток дошкільника мають емоції, які формуються разом зі всіма психічними процесами, і тому порушення мовлення, за О. В. Шипіловою, задіяні в емоційних станах дитини, що вона переживає [11]. У дошкільників з ЗНМ емоції нестабільні, вони проявляються у надмірній сенситивності, пасивності, залежності від оточуючих, некритичності до своїх можливостей, схильності до спонтанної поведінки, низькій працездатності. Їх емоції характеризуються лабільністю та частою зміною впродовж дня; переважно у них домінує поганий настрій, вони капризні, плаксиві, бурхливо реагують на прохання, неврівноважені, роздратовані. Діти некритичні до свого настрою, відмовляються його пояснити, також їх вольові якості нестабільні, мотиваційна сфера розвинена недостатньо, вони мають низьку регуляцію довільної діяльності, постійно намагаються уникати труднощів.

У дошкільників з ЗНМ, зазначає С. В. Лауткіна, значно знижена самооцінка [6]. Ці діти важко йдуть на контакт зі своїми однолітками, вони безініціативні, у них знижений рівень задоволеності собою.

Самооцінка – це оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, ставлення до себе, за її допомогою здійснюється саморегуляція поведінки людини, свідчить Г. Ф. Гончаровська [4]. Вона є основним особистісним новоутворенням дошкільного віку після виникнення системи «Я», наголошує Л. І. Божович [1]. Необхідними умовами виникнення самооцінки є діяльність і спілкування індивіда. Первинна самооцінка дитини має емоційний характер, її становлення відбувається в навчально-виховній діяльності. Розвиток когнітивного компонента самооцінки в дошкільному віці підвищує її регулюючу функцію в поведінці.

Та у більшості дітей з ЗНМ у дошкільному віці самооцінка неадекватна відзначають вчені-корекціоністи [5, 6, 9, 10, 11]. Діти надто емоційно переживають наявність мовленнєвого порушення, тому або занижують свої здібності та образ свого «Я», або ж перевищують, тоді така самооцінка спрацьовує як захисний механізм для особистості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, психічний розвиток особистості дошкільника з ЗНМ характеризується порушеннями в емоційно-вольовій сфері, що проявляються у підвищеній емоційній збудливості, виснаженості нервової системи; повільним розвитком пізнавальних процесів; здатністю до розвитку патологічних якостей особистості; важкістю застосувань комунікативних вмій з оточуючими людьми. Варто відмітити те, що соціальне оточення дитини дошкільного віку відіграє визначальну роль у формуванні її особистості, якостей характеру, ціннісних орієнтацій. Саме найближче оточення, а це в першу чергу батьки, вихователі та однолітки, впливають на формування у неї уявлення про власну особистість, її самооцінку. Ми розуміємо, що спеціалісти дошкільних установ, зокрема психологи, логопеди, вихователі приймають активну участь у становленні розвиненої та активної особистості дошкільника з ЗНМ, тому в подальшому ставимо завдання на практиці дослідити самооцінку даної категорії дітей та розробити психокорекційну програму з подолання її неадекватного виду: заниженої та надто завищеної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* / Л. И. Божович. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Волкова Л. С. *Возрастная психология* / Л. С. Волкова. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 287 с.
3. Выготский Л. С. *Собрание сочинений в 6-ти т. Т.5 Основы дефектологии* / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 386 с.
4. Гончаровська Г. Ф. *Соціально-психологічні чинники становлення самооцінки дитини дошкільного віку* / Г. Ф. Гончаровська // *Проблеми сучасної психології*. – 2010. – №8. – С. 200 – 208.

5. *Детская логопсихология: учебное пособие для вузов* / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, Т. В. Захарова; под ред. В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 175 с.
6. Лауткина С. В. *Логопсихология* / С. В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. – 150 с.
7. Лисина М. И. *Проблемы онтогенеза общения* / М. И. Лисина – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
8. Самохвалова А. Г. *Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учебно-методическое пособие* / А. Г. Самохвалова. – СПб, Речь, 2011. – 432 с.
9. Трофименко Л. І. *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ* / Л. І. Трофименко, Є. Ф. Соботович. – Київ: Актуальна освіта, 2007. – 120 с.
10. Трошин О. В. *Логопсихология* / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – Москва: Сфера, 2005. – 256 с.
11. Шпилова Е. В. *Основы логопсихологии: учеб. пособие для студентов пед. вузов* / Е. В. Шпилова. – Ростов/нД: Феникс, 2007. – 224 с.

УДК 159.922.76-053.4:159.942

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Т. П. Чуйкова

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті розглядаються теоретичні аспекти становлення та розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

В статті розглядаються теоретичні аспекти становлення та розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

The article deals with the theoretical aspects of formation and development of the emotional sphere in pre-school children with

severe speech disorders.

Ключові слова: *емоції, емоційна сфера, діти дошкільного віку, тяжкі порушення мовлення.*

Ключевые слова: *эмоции, эмоциональная сфера, дети дошкольного возраста, тяжелые нарушения речи.*

Keywords: *emotions, emotional sphere, pre-school children, severe speech disorders.*

Постановка проблеми. Емоційна сфера людини, як елемент цілісної структури формування особистості, відіграє важливу роль у процесі виховання дитини. Провідне значення для розвитку свідомості у дошкільному віці має мова і мовлення, що виступають у якості засобу комунікації, структурним елементом правильного розвитку дитини.

У сучасному суспільстві, нажал, простежуються такі важливі та негативні тенденції: перша, це недооцінка, особливо з боку батьків, формування такого елементу структури особистості, як емоційна сфера; наступна тенденція – збільшення кількості дітей, які мають ті чи інші порушення мовлення. Стосовно першої тенденції, то переважна більшість батьків та і деякі педагоги, наголос роблять на інтелектуальному компоненті розвитку дитини, а емоційно-вольовий незаслужено втрачає до себе увагу, що в результаті призводить до викривлення психоемоційного розвитку, формування хибних уявлень про події та явища, які відбуваються навколо дошкільника. Причинами другої тенденції виступають як об'єктивні фактори: техногенні чинники, погіршення стану навколишнього природного середовища; так і суб'єктивні: недостатня увага з боку батьків до порушень мовлення у дитини, їх необізнаність щодо вирішення подібних проблем. А це, в свою чергу, призводить до того, що дошкільники з порушеннями мовлення починають значно відставати по всім параметрам від своїх однолітків з нормативним розвитком мовлення.

В цьому контексті постає проблема перед педагогічною і психологічною наукою та практикою дослідження особливостей становлення та розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку з наявними у неї порушеннями мовлення,

особливо, тяжкими порушеннями мовлення, адже вони в найбільшому ступені ускладнюють процес психосоціального розвитку та виховання особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В історії психолого-педагогічної корекційної науки до вивчення даної проблеми зверталися Л. Виготський, В. Ковшиков, Р. Левіна, Н. Трауготт, В. Орфінська, Г. Чіркїна.

Негативні тенденції, про які було згадано вище, визначають необхідність знову звертатися до проблеми формування емоційної сфери у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення: Г. Волкова, Л. Гончарук, Л. Зайцева, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Усанова, М. Шеремет. У профільних психолого-педагогічних виданнях з'являються публікації науковців та практиків з даної тематики, періодично проходять науково-практичні конференції, однак проблема не перестає бути актуальною.

Мета статті – Окреслення теоретичних засад становлення та розвитку емоційної сфери дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з видатних вчених, який розробив концептуальний підхід до питання розвитку особистості, зокрема, і до питання формування емоційної сфери, як дитини з нормативним психічним розвитком, так і з дизонтогенетичним, був Л. Виготський [3]. Він розглядав емоції як невід'ємну складову гармонійного розвитку особистості, відзначаючи, що тільки повноцінне формування емоційної сфери дошкільника надає можливість досягнути гармонії для особистості, єдності інтелекту та афекту. Під афектом Лев Семенович розумів емоції та почуття, що в певних випадках стають регуляторами поведінки дитини.

Значущість формування емоційної сфери дошкільника підкреслювала у своїх роботах і Л. Божович, яка також звертала увагу на гармонійність розвитку особистості, нерозривний зв'язок між емоційною та інтелектуальною сферами і вплив розвитку мовлення на особистість в цілому [2]. Продовжуючи ідеї Л. Виготського, О. Запорожець звернув увагу на соціальну природу емоцій

дітей дошкільного віку, підкреслюючи важливість впливу суспільних відносин, в яких задіяна дитина, на формування її емоційної сфери [7]. Основними складовими структури формування особистості, на думку зазначених вчених, виступають інтелектуальна, вольова та емоційна сфери. Різні форми переживання людини: емоції, афекти, настрої, стресові стани і почуття, утворюють емоційну сферу особистості, що є одним з регуляторів поведінки людини та пізнання, вираженням складних стосунків між людьми. У дошкільному віці, як одному з найважливіших етапів розвитку особистості, формування емоційної сфери дитини проходить особливо бурхливо.

Серед дітей дошкільного віку досить часто зустрічаються такі, які мають певні мовні порушення. І для характеристики цих дітей використовуються поняття «загальний недорозвиток мовлення» та «тяжкі порушення мовлення». Чіткого визначення саме тяжких порушень мовлення на сьогодні не існує, але Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева, зазначають, що діти з тяжкими порушеннями мовлення – це особлива категорія осіб з відхиленнями у розвитку, які мають неушкоджений інтелект, у яких збережений слух, але наявні суттєві дефекти мовлення, що впливають на формування психіки [6]. Ці діти володіють обмеженим словниковим запасом, або й зовсім не можуть говорити. Не зважаючи на збережені можливості розумового розвитку, у них присутні вторинні відхилення, що стосуються відставання у психічному розвитку. Для таких дітей характерним є загальний недорозвиток мовлення, що виражається у обмеженості мислення, труднощах усного і письмового мовлення, складності у процесі мовленнєвих узагальнень, труднощах при читанні. Серед найбільш поширених дефектів, які відносять до тяжких порушень мовлення, зазначені вчені, виділяють алалію (сенсорну та моторну), афазію, дизартрію різних типів, заїкання. Тож, будь яке тяжке порушення мовлення обумовлює загальний недорозвиток мовлення, але не кожний випадок загального недорозвитку мовлення свідчить про наявність тяжких порушень мовлення.

Діти з тяжкими порушеннями мовлення, відзначають Л. Волкова, Р. Лалаєва, С. Шаховська, мають певні вади у емоційній сфері [9, 10]. Ці вади характеризуються наявністю наступних негативних явищ: низької самооцінки, бідності прояву емоцій, безініціативності, недостатньому рівні комунікативності, небажанні проявляти особисті якості. Вчені вказуючи, що переважна більшість дітей з тяжкими порушеннями мовлення мають ці негативні явища, наголошують на тому, що систематична психолого-педагогічна корекційна робота нівелює їх за один – три роки.

Теоретичні розробки В. Астапова, Ю. Гаркуші, О. Дмитрієвої, Р. Лалаєвої, С. Шаховської щодо формування емоційної сфери дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, зазначає Т. Волковська, почали з'являтися наприкінці ХХ – початку ХХІ століття [4]. Вони стали можливими після ґрунтовної розробки психолого-педагогічних питань формування особистості, розвитку емоційної сфери, впливу соціуму на процес емоційно-вольового становлення людини з нормативним мовленнєвим розвитком. Вчена відзначає, у 90-х роках ХХ століття з'являється логопсихологія, як окрема галузь спеціальних психологічних знань, що досліджує психологічні особливості осіб з порушеннями мовлення. Так, О. Мастюкова та С. Ляпідевський проводили дослідження у цій галузі ще раніше, вивчаючи питання зв'язку між психічними процесами у дітей та таким мовним порушенням як алалія. Однак, саме наприкінці століття, такі вчені як Г. Гуменна, Т. Овчиннікова, Л. Кузнецова, В. Калягін проявили активний дослідницький інтерес до даної проблематики.

Сьогодні, О. Денисова, Т. Захарова, В. Понікарова, В. Селіверстов, досліджуючи особливості психічного розвитку і, зокрема, емоційної сфери у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, використовують особистісно-орієнтований підхід, тобто враховують індивідуальні характеристики та умови, в яких розвивається дитина, щоб ефективніше проводити корекцію наявних відхилень [5]. Результатами досліджень є технології з практичної корекційної роботи: психодіагностики, психокорекції,

психоконсультації, психотерапії.

Значний доробок у розвиток логопсихології в цілому та у розробку питань, пов'язаних зі становленням емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, внесли науковці факультету корекційної педагогіки та психології Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на чолі з відомим корекціоністом академіком В. Синьовим. Такі вчені, як М. Шеремет, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Пилипенко, В. Тарасун у своїх наукових розробках неодноразово торкалися питання психокорекційної діяльності у дошкільнят з тяжкими порушеннями мовлення [8, 11, 12].

Продовжуючи розробки, щодо впливу соціуму на емоційну сферу дитини, започатковані ще О. Запорожцем, М. Шеремет, С. Конопляста, В. Тарасун досліджують у своїх роботах ці ж питання, але відносно дітей з вадами мовлення [8, 11]. Триває процес теоретико-методологічної розробки психолого-педагогічних корекційних заходів при становленні емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з конкретними розладами мовлення, що значно полегшує роботу практиків логопедів, спеціальних психологів, дефектологів. Зокрема, С. Конопляста багато уваги приділяє у своїх дослідженнях корекції розвитку дітей з таким тяжким порушенням як ринолалія.

Разом з тим, як вказує Н. Анастасова, проблема соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення, специфіка включення їхніх емоцій в контекст організації цілісної соціально-емоційної поведінки з урахуванням як вербальних, так і невербальних її проявів, причин утворення розладів емоційної сфери і шляхи їх запобігання ще не знайшли на сьогодні своєї достатньої теоретико-методичної розробки [1]. Українськими та зарубіжними науковцями в сфері спеціальної освіти активно досліджується соціально-емоційний розвиток дітей з тяжкими порушеннями мовлення, розробляються і покращуються шляхи допомоги даній категорії осіб.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, сьогодні вбачається

необхідність як у теоретичних розробках в питанні формування емоційної сфери дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, так і у напрацюванні дієвих практичних механізмів, інструментів подолання педагогічних, психологічних, логопедичних проблем, що виникають у вихованні, навчанні та супроводі цих дітей. Спеціальні психологи, корекційні педагоги та логопеди координують свої зусилля за для підвищення ефективності подолання негативних наслідків наявності тяжких порушень мовлення у дошкільнят в процесі їх психосоціального розвитку. В подальшому ми ставимо завдання на практиці дослідити особливості емоційної сфери дітей даної категорії та розробити психокорекційну програму з подолання її порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анастасова Н. М. Теоретичне обґрунтування соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату / Н. М. Анастасова // Науково-методичний журнал «Логопедія». – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – №5. – С 3 – 10.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под. ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – Москва: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001 – 349 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. Учеб. Пособие / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова; под науч. ред. И. Ю. Левченко. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
5. Детская логопсихология: учебное пособие для вузов / О. А. Денисова, В. Н. Поницарова, Т. В. Захарова; под ред. В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 175 с.
6. Жукова Н. С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопедов / Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. П. – Екатеринбург, АРД ЛТД, 1998 – 320 с.
7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986 – 323 с.



8. Конопляста С. Ю. *Логопсихологія: Навчальний посібник* / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет – К. : Знання, 2010. – 293 с.
9. Лалаева Р. И. *Логопатопсихологія: учеб. пособие для студентов* / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. Издат. центр ВЛАДОС, 2011. – 285 с.
10. *Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов* / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
11. *Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене.* / [М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.]; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2014. – 672 с.
12. Пилипенко О. М. *Особливості емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т.* / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.1. – С 316 – 327.

НАШІ АВТОРИ

- Андросова Валентина Миколаївна* – старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Басевич Катерина Олександрівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Бошкова Світлана Віталіївна* – студентка IV курсу, спеціальність «Корекційна освіта (Логопедія)» Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Бушанова Тетяна Анатоліївна* – завідувач, Сумський ДНЗ № 10 «Малючок».
- Вихристюк Марина Ігорівна* – учитель-логопед дошкільного навчального закладу №12 «Олімпійський», м. Суми.
- Гончаренко Марія Степанівна* – доктор біологічних наук, професор, кафедра валеології філософського факультету, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Гребіник Ганна Ігорівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Деменко Каріна Едуардівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Демченко Оксана Леонідівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Денисенко Дар'я Володимирівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Дика Вікторія Олександрівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Динник Богдана Сергіївна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Донець Вікторія Володимирівна* – вчитель-логопед I категорії, Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 18 «Зірниця» Сумської міської ради.
- Дяченко Віта Олександрівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Єкименко Вікторія Костянтинівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Забашта Катерина Вікторівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Зарва Світлана Валентинівна* – учитель-логопед, Сумський ДНЗ №10 «Малючок».
- Зелінська-Любченко Катерина Олександрівна* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Камнева Тамара Петрівна* – науковий співробітник кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Кляп Маріанна Іванівна* – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації, факультет здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

- Кобильченко Вадим Володимирович* – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
- Козачек Надія Олексіївна* – старший викладач кафедри спеціальної, інклюзивної, здоров'язбережувальної освіти, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
- Колібіна Лариса Василівна* – методист дошкільного виховання відділу освіти, молоді та спорту Краснопільської районної державної адміністрації
- Коломієць Дар'я Віталіївна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кравченко Анатолій Іванович* – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Куриленко Тетяна Юріївна* – студентка IV курсу, спеціальності Корекційна освіта (логопедія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Лапченко Оксана Вікторівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Ласточкина Олена Володимирівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Латіна Ганна Олександрівна* – кандидат біологічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичної культури Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Лісова Людмила Іванівна* – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Малова Анна Валеріївна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Мельниченко Діана Володимирівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Мізрахі Віктор Метеш'євич* – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії радіо- і оптичної голографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Мороз Людмила Василівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Нащубська Оксана Володимирівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Нестеренко Віталіна Віталіївна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Омельченко Ірина Миколаївна* – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
- Пасько Віта Вікторівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

- Пахомова Наталія Георгіївна* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.
- Підлісна Тетяна Миколаївна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Приходько Софія Володимирівна* – студентка IV курсу, спеціальність Корекційна освіта (логопедія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Прокопенко Аліна Сергіївна* – студентка IV курсу спеціальності Корекційна освіта (логопедія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Проскуріна Олена Миколаївна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Разладова Тетяна Миколаївна* – слухачка ІПО, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
- Райчук Марина Іванівна* – викладач кафедри спеціальної, інклюзивної, здоров'язбережувальної освіти Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
- Решетнік Світлана Михайлівна* – вчитель-логопед I категорії, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №29 «Росинка».
- Рудих Алла Борисівна* – магістрант спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Салівон Лілія Олександрівна* – учитель-логопед Сумського дошкільного навчального закладу № 26 «Ласкавушка» м. Суми.
- Серебрякова Наталія Василівна* – практичний психолог, дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) «Берізка» Охтирської міської ради.
- Сидоренко Наталія Сергіївна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Симонова Олена Олександрівна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Соловійова Анастасія Андріївна* – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Стахова Лариса Львівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка, вчитель-логопед дитячого навчально-виховного комплексу №9 м. Суми, керівник методичного об'єднання вчителів-логопедів дошкільних закладів м. Суми.
- Титарь Володимир Петрович* – кандидат фізико-математичних наук, завідувач лабораторії радіо- і оптичної голографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Усольцева Аліна Вікторівна* – студентка IV курсу спеціальності Корекційна освіта (логопедія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Феденко Олена Олексіївна* – головний спеціаліст управління освіти і науки Сумської міської ради, учитель-логопед Сумського СДНЗ №20 «Посмішка».
- Хабарова Світлана Петрівна* – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії, Заклад освіти «Білоруський державний педагогічний університет імені М. Танка».



Харитоновна Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної роботи, Заклад освіти «Вітебський державний університет імені П. М. Машерова».

Харченко Тамара Григорівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Цапенко Світлана Анатоліївна – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Царькова Тетяна Миколаївна – учитель-логопед, КУ Сумський ДНЗ №23 «Золотий ключик».

Чуйкова Тетяна Петрівна – магістрант, спеціальність Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Чупахіна Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Наукове видання

**СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ
ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ**

МАТЕРІАЛИ
VII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ЗАОЧНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

15 лютого 2018 року, м. Суми

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор

На фотографіях:

1. *Мороз Людмила Василівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
2. *Стахова Лариса Львівна* – кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Секретар редакції збірника: *В. В. Миколаєнко*

Комп'ютерний набір: *В. В. Миколаєнко, Л. М. Ніконова*
Комп'ютерна верстка: *С. П. Цьома*

Підписано до друку 29.01.2018 р.
Формат 60x84 1/8. Гарн. Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.
Умовн. друк. арк. 23,02. Обл.-вид. арк. 17,69.
Тираж 100 пр. Вид. № 12.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, Суми, Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.