

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут фізичної культури
Кафедра логопедії

Овсієнко Тетяна Григорівна

**РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ
В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)
Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник:
_____ Л. Л. Стахова,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
«___» _____ 20__ року

Виконавець:
_____ Т. Г. Овсієнко
«___» _____ 20__ року

Суми 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	7
1.1. Поняття зв'язного мовлення	7
1.2. Формування зв'язного мовлення в дітей в онтогенезі	11
1.3. Особливості розвитку мовлення в дітей з порушеннями зору	14
1.4. Казка як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору	17
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	21
РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	22
2.1. Організація та проведення обстеження дітей молодшого шкільного віку із порушеннями зору	22
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження	31
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	38
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	39
3.1. Система корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору	39
3.2. Аналіз результатів впровадження розробленої методики розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобом казки	48
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	59
ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
ДОДАТКИ	73

ВСТУП

Мовлення є найбільш ранньою функцією, яка бурхливо розвивається в перші роки життя дитини. І вона ж зазвичай виявляється і більш вразливою.

У ході розвитку мовлення дитина починає чітко виділяти смислове значення слова, продовжує наочно сприймати ознаки та якості предметів, які відходять на другий план.

Проблема мовленнєвого розвитку дітей з порушенням зору є надзвичайно актуальною і займає особливе місце в сфері їх психолого-педагогічної реабілітації. Оволодіння зв'язним мовленням є одним із головних завдань мовленнєвого розвитку дошкільників, вирішення якого залежить від мовленнєвого середовища, соціального оточення, індивідуальних особливостей особистості, особливостей розвитку, пізнавальної активності дитини тощо. В останні роки значно знизився рівень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, в тому числі і дітей з порушеннями зору різного характеру та тяжкості.

В системі спеціальної освіти залишається досить актуальною і соціально значимою проблема формування зв'язного мовлення в дітей з відхиленнями у розвитку. Дана проблема знаходиться під пильною увагою дослідників у зв'язку з недостатністю чуттєвої основи мовлення, що пов'язано з неточністю, фрагментарністю, неповнотою уявлень про навколишній світ. Це обумовлює наявність у мовленні дітей з порушенням зору вербалізма, невміння співвідносити слова з конкретними ознаками і властивостями предметів, що впливає на зв'язне мовлення дітей. Основними симптомами в дітей із порушеннями зору є зниження гостроти зору, яскравості та контрастності зору, труднощі під час розгляду предметів, звуження поля зору тощо.

1. Н. І. Малюхова відмічає, що в дітей із порушеннями зору можуть бути мовленнєві розлади, обумовлені патологією зорового аналізатору, а також мовленнєві порушення, що мають первинний характер в основі яких лежать факторні причини: дислалія, ринолалія, дизартрія, заїкання, широко представлені системні порушення [44]. С. Ю. Конопляста зазначає, що розлади

мовлення слабозорих дітей є складним дефектом, у якому простежуються певні зв'язки і взаємозалежність мовленнєвої та зорової патології [38]. Нікітіна Н. М. розрізняє дві групи дітей із різними формами аномального розвитку залежно від дефекту та порушених функцій центральної нервової системи: 1) діти, у яких порушення зорової системи не несе в собі інших недоліків розвитку центральної нервової системи; 2) діти, у яких порушення зору поєднується з іншими формами аномального розвитку [50].

Обмежена активна взаємодія дітей із зоровою патологією з навколишнім, обмеженість соціальних контактів, бідність предметно-практичного досвіду дітей спричиняє уповільнений розвиток мовлення, в тому числі і зв'язного мовлення, та визначає його особливості.

Все це негативно впливає на розвиток зв'язного мовлення дитини з порушеннями зору вже на початковому етапі ознайомлення з навколишнім середовищем. У дитини з порушенням зорового сприймання виникають труднощі спонтанного накопичення сенсорного досвіду, що затримує формування смислової сторони мовлення, впливає на якість формування та розвиток зв'язного мовлення – діалогічного та монологічного. Відсутність або дефіцит мовленнєвого спілкування веде до різного роду спотворень особистісного розвитку, зростання проблем взаємодії з оточуючими людьми, появи серйозних складнощів в умінні адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях.

Мета дослідження: науково обґрунтувати і експериментально апробувати методику розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору засобом казкотерапії.

Реалізації поставленої мети можна досягти шляхом вирішення наступних **завдань:**

- 1) опрацювати науково-методичну літературу та узагальнити теоретичні основи формування зв'язного мовлення в дітей з порушеннями зору;
- 2) визначити особливості розвитку зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору;

3) розробити та апробувати методику розвитку зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобом казкотерапії, визначити зміст та ефективні прийоми корекційної роботи, провести порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів дослідження.

Об'єкт дослідження: зв'язне мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору.

Предмет дослідження: розвиток зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобом казкотерапії.

Елементи наукової новизни одержаних результатів. Створена нова експериментальна система застосування казкотерапії в процесі розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору.

Теоретичне значення. Теоретично обґрунтоване використання системи зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору застосування казкотерапії в процесі розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору.

Практичне значення одержаних результатів. Результати проведеного дослідження та запропоновані прийоми можуть бути використаними у розробці корекційно-розвиткової роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями зору.

Методи дослідження.

1. Теоретичні – вивчення та аналіз науково-методичної літератури щодо проблеми дослідження.
2. Емпіричні – спостереження, бесіда, констатувальний, навчальний і контрольний етапи дослідження.
3. Статистичні – кількісний та якісний аналіз даних констатувального і контрольного етапів дослідження.

Апробація результатів магістерської роботи здійснювалась шляхом практичного застосування казкотерапії на корекційних заняттях з метою

розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору.

Публікації. Основний зміст дипломної роботи висвітлений у публікаціях: «Особливості діалогічного мовлення дітей із зоровою патологією» наукового збірника «Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації»: матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (2020 рік, м. Суми); «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» наукового збірника «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації»: матеріали IX Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції з міжнародною участю (2020 рік, м. Суми)».

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 7 рисунків і 14 таблиць. Загальний обсяг роботи складає 83 сторінки, з них 72 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

1.1. Поняття зв'язного мовлення

Оволодіння зв'язним мовленням є одним з головних завдань мовленнєвого розвитку дітей [18, 56]. Успішне вирішення даного завдання залежить від мовленнєвого середовища, соціального оточення, сімейного благополуччя, стану сформованості сенсорної сфери, збереженості аналізаторів, індивідуальних особливостей особистості, пізнавальної активності дитини тощо.

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох напрямках:

- 1) як процес створення зв'язного висловлювання;
- 2) як продукт мовлення (текст чи дискурс).

Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває усі істотні сторони свого предметного змісту (А.М. Богуш, Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв) [7]. У створенні зв'язного мовленнєвого продукту науковці виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти.

Діяльнісний компонент зумовлюється процесами утворення й сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності.

Особистісний зумовлюється тим, що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури.

Результатом, продуктом зв'язного мовлення є текст – словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, цілеспрямованість та прагматична настанова (Н.О. Головань, Л.О. Варзацька, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентиліук) [18].

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з яких є комунікативна, що реалізується у двох основних формах – діалозі та монологі. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які зумовлюють зміст і характер методики їх формування. Лінгвістика протиставляє діалогічне та монологічне мовлення, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи [15].

У дошкільному дитинстві дитина опановує, перш за все, діалогічним мовленням, яке має свої особливості, що проявляються у використанні мовних засобів, допустимих в розмовному мовленні. Діалог – форма мовленнєвої комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями [24]. Діалогічне мовлення являє собою особливо яскравий прояв комунікативної функції мови. В. А. Петровський, О. Г. Рузька, О. В. Трошин називають діалог первинною природною класичною формою мовленнєвого спілкування [15]. Головною особливістю діалогу є чергування говоріння одного співрозмовника з прослуховуванням і подальшим говорінням іншого. Важливо, що в діалозі співрозмовники завжди знають, про що йде мова, і не потребують розгортання думки і висловлювання. Усне діалогічне мовлення протікає в конкретній ситуації і супроводжується жестами, мімікою, інтонацією. Звідси і мовленнєве оформлення діалогу. Мовлення в ньому може бути неповним, скороченим, іноді фрагментарним. Для діалогу характерні: розмовна лексика і фразеологія; стислість, недомовленість, обривистість; прості і складні безсполучникові речення; короткочасне попереднє обдумування. Зв'язність діалогу забезпечується двома співрозмовниками.

Л. П. Якубинский відзначає, що діалогічне мовлення відрізняється мимовільністю, реактивністю. Дуже важливо відзначити, що для діалогу

типовим є використання шаблонів та кліше, мовленнєвих стереотипів, стійких формул спілкування [65]. Мовленнєві кліше полегшують ведення діалогу. Діалогічне мовлення симулюється не тільки внутрішніми, але і зовнішніми мотивами (ситуація, в якій відбувається діалог, репліки співрозмовника). У ході навчання діалогічного мовлення створюються передумови для оволодіння розповіддю, описом.

У лінгвістиці одиницею діалогу прийнято вважати тематично об'єднаний ланцюг реплік, що характеризуються семантичною, структурною та смисловою завершеністю – «діалогічна єдність» (Н. Ю. Шведова та ін.). Достатнє розкриття теми, смислова завершеність і структурна єдність, зумовлені адекватним використанням мовних та позамовних засобів в конкретній ситуації мовленнєвого спілкування, – критерії зв'язності розгорнутого діалогічного мовлення.

Монологічне мовлення – це зв'язне мовлення однієї особи, комунікативна мета якого – повідомлення про які-небудь факти, явища реальної дійсності [57]. Монолог – мовлення однієї людини, орієнтоване на сприймання його іншими людьми, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів. Орієнтація на слухача вимагає зрозумілості та змістовності мовлення, адже інформація, яку бажає висловити мовець, невідома іншим.

До лінгвістичних характеристик монологу належать: застосування переважно літературної лексики; розгорнутість висловлювання; наявність ускладнених синтаксичних конструкцій; прагнення до чіткого граматичного оформлення зв'язності на основі розгортання системи елементів зв'язку; певна завершеність. Мовець здебільшого використовує позамовні та інтонаційні засоби виразності, проте, на відміну від діалогу, вони відіграють другорядну роль, оскільки монолог менш емоційний [8].

Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями, як діалог, він адресований не одній людині, а багатьом. До монологу людину спонукають насамперед внутрішні мотиви (стан, настрій, бажання, наміри), вона сама обирає, про що і за допомогою яких засобів говоритиме.

Монолог як основний засіб логічно та послідовно організованого повідомлення є усвідомленішим та довільнішим за діалог. Монологічне мовлення потребує тривалішої внутрішньої підготовки, попереднього обдумування, зосередження на головному, передбачає вміння вибірково користуватися доречними для конкретного випадку мовленнєвими засобами. Монологічне мовлення вбирає в себе всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, її звуковою формою, лексичним складом, граматичною будовою [42].

Отже, монологічне мовлення – це більш складний, довільний, організований вид мовлення, що потребує спеціального навчання. Вчені, підкреслюючи первинність діалогу, доводять, що монолог народжується в надрах діалогу [59].

Зв'язне мовлення може бути ситуативним і контекстним.

Ситуативне мовлення пов'язане з конкретною наочною ситуацією і не відображає повністю змісту думки у мовленнєвих формах. Воно є зрозумілим тільки при врахуванні тієї ситуації, про яку йдеться. Той, хто говорить, широко використовує жести, міміку, вказівні займенники.

У контекстному мовленні, на відміну від ситуативного, зміст зрозуміло з самого контексту. Складність контекстного мовлення полягає в тому, що тут потрібна побудова висловлювання без урахування конкретної ситуації, спираючись лише на мовні засоби [15]. У більшості випадків ситуативне мовлення має характер розмови, а контекстне – характер монологу. Але, як підкреслює Д.Б. Ельконін, неправильно ототожнювати діалогічне мовлення з ситуативним, а контекстне – з монологічним.

1.2. Формування зв'язного мовлення в дітей в онтогенезі

У дітей без мовленнєвої патології розвиток зв'язного мовлення відбувається паралельно з формуванням розумової діяльності, збагаченням життєвого, емоційного та мовленнєвого досвіду, ускладненням форм

спілкування. З формуванням розуміння мовлення дорослого малюк навчається відповідати на мовленнєві стимули оточуючих жестами, мімікою, рухами, пізніше окремими звуками та звукосполученнями. Потреба в спілкуванні з оточуючими людьми стимулює вдосконалення мовлення дитини надалі.

На першому році життя, в процесі безпосереднього емоційного спілкування з дорослими, закладаються основи майбутнього зв'язного мовлення. На основі розуміння, спочатку дуже примітивного, починає розвиватися активне мовлення дітей. До початку другого року життя з'являються перші осмислені слова, пізніше вони починають служити позначенням предметів. Поступово з'являються перші речення.

До кінця другого року дитина може вже досить зрозуміло для оточуючих висловити словами свої бажання, спостереження, може зрозуміти звернене до неї мовлення дорослих. До кінця другого року життя формується елементарне фразове мовлення, що включає в себе, як правило, 2-3 слова. Мовленнєвий розвиток дитини формується оптимально при індивідуальному спілкуванні її з дорослим. Дитина повинна відчувати не тільки емоційну участь в її житті, а й постійно на близькій відстані бачити обличчя мовця [8].

На третьому році життя швидкими темпами розвивається розуміння мовлення, власне активне мовлення, різко зростає словниковий запас, ускладнюється виникнення планувальної функції мовлення. Діти засвоюють різні типи зв'язних висловлювань з опорою на наочний матеріал і без нього. Ускладнюється синтаксична структура оповідань, збільшується кількість складносурядних і складнопідрядних речень, поступово формується вміння правильно пов'язувати різні слова в речення. Від простої двослівної фрази дитина переходить до вживання складної фрази з використанням сполучників, відмінкових форм іменників, однини і множини.

З другого півріччя третього року життя значно збільшується число прикметників. Діти користуються діалогічною формою мовлення.

У віці після трьох років дитина починає оволодівати внутрішнім мовленням. З цього часу мовлення для нього перестає бути тільки засобом спілкування, воно вже виконує й інші функції, насамперед функцію пізнання: засвоюючи нові слова та нові граматичні форми, дитина розширює своє уявлення про навколишній світ, про предмети та явища дійсності. У дітей без мовленнєвих порушень розвиток зв'язного мовлення відбувається поступово разом з розвитком мислення, діяльністю та спілкування [17].

У середньому дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток контекстного мовлення. Однак діти відчують труднощі в адекватному доборі слів, виборі теми, сюжету власного висловлювання, нерідко спостерігається порушення логіки, переважає формальний зв'язок між реченнями в тексті [8].

У середньому віці діти оволодівають навичками переказу та розповіді. Переказуючи знайомі казки, складаючи коротенькі розповіді за картинками чи іграшками, вони потребують активної допомоги з боку дорослого [33].

Водночас із монологічним розвивається й діалогічне мовлення. В подальшому ці форми співіснують та застосовуються залежно від умов спілкування. Діти чотирьох-п'яти років активно включаються у розмову, беруть участь у колективній бесіді, проте вони ще не вміють правильно формулювати запитання, доповнювати та виправляти відповіді товаришів. Починаючи з чотирьох років життя фразове мовлення дитини ускладнюється. В середньому речення складається з 5-6 слів. У вимові використовуються прийменники та сполучники, складнопідрядні і складносурядні речення. У цей час діти легко запам'ятовують і розповідають вірші, казки, передають зміст картинок. У цьому віці дитина починає промовляти свої ігрові дії, що свідчить про формування регуляторної функції мовлення.

Дітям стають доступні такі види монологічного мовлення, як опис (простий опис предмета) і розповідь, а на сьомому році життя і короткі роздуми.

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (О.С. Коненко, С.В. Ласунова, Т.Г. Постоян, О.В. Смирнова, О.С. Ушакова та ін.) доводять, що

на шостому році життя дитина може бути переконливою, послідовно й чітко складати описову та сюжетну розповідь на запропоновану тему, висловлювати міркування, наводити аргументи [59].

З розвитком самостійної практичної діяльності у дитини з'являється потреба у формулюванні власного задуму, в міркуванні щодо способу виконання практичних дій. Виникає потреба в мовленні, яка зрозуміла з самого мовленнєвого контексту – зв'язного контекстного мовлення. Перехід до цієї форми мовлення визначається, перш за все, засвоєнням граматичних форм розгорнутих висловлювань.

Одночасно відбувається і подальше ускладнення монологічної форми мовлення, як щодо його змісту, так і в плані зрослих мовленнєвих можливостей дитини, активності і ступеня її участі в процесі живого мовленнєвого спілкування [35].

Упродовж старшого дошкільного віку відбувається поступовий перехід від переважно діалогічного спілкування до розгорнутих висловлювань, які нерідко набувають форми монологу, за допомогою якого дитинна ділиться з іншими своїми почуттям, думками, коментує власні дії, фіксує знання про себе й довкілля. Таке мовлення нагадує коротке оповідання, в якому відображено найцікавіше, те, о вразило, схвилювало. Старший дошкільник усвідомлює мовлення як об'єктивну реальність, приділяє увагу його фонетичному, лексичному та граматичному аспектам [51]. Таким чином, при нормальному мовленнєвому розвитку діти до 6 років вільно володіють фразовим мовленням, різними конструкціями простих та складних речень. Діти переказують знайому казку, короткий текст (розповідь, оповідання), передають зміст віршів; складають розповідь за картиною і серією сюжетних картинок, розповідають про побачене або почуте, складають розповідь з власного життя; сперечаються, міркують, висловлюють думку, переконують товаришів.

1.3. Особливості розвитку зв'язного мовлення в дітей з порушеннями зору

Діти з порушеннями зору досить часто потрапляють в обмежені умови спілкування, що впливає на формування в них мовленнєвих навичок та мовного чуття.

У дошкільників з порушеннями зору рівень сформованості зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку чуттєвого досвіду дітей та корекційно-розвивальних умов. Зв'язне мовлення дітей даної категорії характеризується неточністю та бідністю словника, неповноцінністю семантичної сторони висловлювання, тому як діти з порушеннями зору через недостатність сенсорного досвіду часто не розуміють зв'язків між реальними предметами, ознаками, та їх назвами, між практичними діями та їх словесним позначенням. Слово зв'язується часто тільки з одним предметом, що є знайомим для дитини, його ознакою, дією.

Оскільки впізнавання зображень та предметів дітьми даної категорії відбувається уповільнено, фрагментарно, з постійним переміщенням з одного елементу предмета або частини зображення на іншу, у дітей виникають труднощі під час встановлення зв'язку між складовими елементами предмета або зображення і, як наслідок, виникають порушення логічної послідовності між частинами мовленнєвого висловлювання, помилки структурування речень. Діти не завжди планують свої висловлювання.

Через відсутність або порушення зорових уявлень, недостатність предметних образів дійсності у даної категорії дітей відмічаються труднощі під час утримання в мовленнєвій пам'яті розгорнутих висловлювань і зразка граматично правильного речення.

Під час позначення просторових якостей предметів, відношень між ними в дітей проявляється вербалізм. Діти починають використовувати в мовленні поняття, що позначають форму, величину тощо, раніше, ніж усвідомлюють значення цих слів. Усне мовлення дітей з глибокою патологією зору

непослідовне, фрагментарне, плутане, що також позначається на якості діалогічного та монологічного мовлення дітей [52].

Діалогічне мовлення завжди супроводжується жестами, мімікою, інтонацією, проте в дітей із зоровою патологією даний вид зв'язного мовлення позбавлений повноти емоційного оформлення зв'язного висловлювання. Скорочення або відсутність можливості візуально сприймати і безпосередньо наслідувати зовнішнім виразним рухам оточуючих негативно позначається як на розумінні ситуативного усного мовлення, що супроводжується мімікою і пантомімою, так і на зовнішньому оформленні мовлення під час діалогу. Діти слабо знайомі з власними виразними можливостями і механізмом діяльності аналізаторних систем, а тому не володіють мімікою, не використовують або частково використовують у спілкуванні виразні рухи, немовленнєві засоби спілкування. Все це негативно відображується на виразності мовлення в цілому: мовлення стає монотонним, іноді малозрозумілим для оточуючих.

У дітей з порушеннями зору відмічаються труднощі в орієнтації на співрозмовника, знижена ініціативність під час діалогу, використовують однослівні та двослівні речення, що свідчить про те, що дитина не вміє будувати діалог на високому рівні. Зоровий дефект утруднює дистанційне сприймання зовнішності співрозмовника, а невеликий досвід спілкування не дозволяє адекватно інтерпретувати наявні дані. Дитина з порушеннями зору не може сама адекватно засвоїти стереотипи, шаблони поведінки в самостійній діяльності, спираючись на наслідування. Діти з порушеннями зору в процесі спілкування (діалогу) спираються, перш за все, на вербальні засоби виразності, використовуючи їх, вони обмінюються уявленнями, думками і почуттями.

Важлива роль зорового аналізатору у виникненні мовлення та її сприймання підтверджується тим, що діти з порушеннями зору різного характеру та тяжкості починають говорити набагато пізніше. Дитина без зорової патології спостерігає за рухами язика та губ того, хто з нею говорить, намагається повторити їх, наслідує утрировані артикуляційні рухи [62].

Формування мовнорухових образів (образів артикуляції звуків мовлення) ґрунтується на слуховому і на кінестетичному сприйманні цих образів. Дитина з порушеннями зору частково або повністю втрачає можливості візуально відображати артикуляційні позиції, артикуляційні рухи людей, які вступають з нею в мовленнєвий контакт, спілкування. Порушення звуковимови накладають свій відбиток на якість діалогічного мовлення: мовлення дитини не завжди є зрозумілим, чітким, виразним.

Професор Л. С. Волкова виділяє наступні рівні сформованості мовлення в дітей з порушеннями зору:

- 1) поодинокі порушення звуковимови;
- 2) порушення звуковимови, несформований фонематичний слух, обмежений активний словник, труднощі у співвіднесенні слова та образу предмету, вживанні узагальнюючих понять, складанні речень;
- 3) бідність активного словника, несформованість співвіднесеності слів, узагальнюючих понять, аграматизми, множинні порушення звуковимови, несформований фонематичний слух;
- 4) наявні окремі слова, ехолалії, несформованість усіх мовних систем [14].

Недостатність словникового запасу, нерозуміння значення і смислу деяких слів призводить до того, що розповіді дітей є інформативно бідними, дітям важко будувати послідовну, логічну розповідь через зниження кількості конкретної інформації. Усне мовлення дітей з порушеннями зору часто буває плутаним, уривчастим, непослідовним. Вони не завжди планують своє висловлювання. Рання корекційна робота дозволяє подолати затримки в мовному розвитку і досягти рівня норми [14].

Порівняльний аналіз зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору і однолітків, які бачать нормально, показав, що у дітей із зоровою патологією відзначаються труднощі в складанні оповідань описово-розповідного характеру. Рівень розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору

залежить від наявного у них чуттєвого досвіду, а також від ступеня оволодіння ними образною композиційною стороною зв'язного висловлювання [66].

1.4. Казка як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору

Казка – це образне зображення життєвих реалій. Дії, що відбуваються в казках, можуть трапитися і в реальному житті, але не в буквальному сенсі. За допомогою казкових сюжетів діти вперше опановують основні життєві принципи, можуть порівняти добрі та погані вчинки, діти можуть самостійно вирішити, хто позитивний герой, а хто – негативний [64]. Слухаючи казку, дитина дошкільного віку проявляє особливу внутрішню активність, стаючи як би співучасником описуваних і сприйнятих подій [58].

Розкриваючи значення казки як педагогічного засобу, треба визнати, що, якщо дітям повторювати хоч тисячу разів одну й ту ж моральну сентенцію, вона для них все ж залишиться мертвою буквою; але якщо ж розповісти їм казку, сповнену тою ж самою думкою, – дитина буде схвилюваний і вражений нею [8].

Казка є універсальним розвивально навчальним засобом, виводячи дитину за межі безпосередньо сприйманого, занурюючи його в можливі світи з широким спектром моделей людської поведінки і орієнтуючи в них, забезпечуючи багате мовленнєве середовище [1].

Казка є одним з найважливіших соціально-педагогічних засобів формування особистості. Діти рано привчаються правильно оцінювати розміри явищ, справ і вчинків, розуміти смішну сторону життєвих невідповідностей. У кожній казці є мораль, яка необхідна дитині, адже він повинен визначити своє місце в житті, засвоїти морально-етичні норми поведінки в суспільстві [60].

Гра в казку сприяє розвитку різних сторін мовлення дітей: граматичного ладу, діалогічного та монологічного мовлення, вдосконаленню звукової сторони мови, збагаченню та активізації словника дітей [55].

Казка має свою мову – лаконічну, виразну, ритмічну. Вона близька дитині, добре сприймається, тому і служить прекрасним зразком для розвитку мови. Казка намагається ненав’язливо навчити дитину оцінювати головні якості героя і ніколи не вдається до психологічного ускладнення, що, природно, благотворно впливає на її сприйняття. Казка проста, але в той же час загадкова. Вона пропонує дитині образи, якими діти насолоджуються, і непомітно для себе засвоює життєво важливу інформацію.

У науково-методичній літературі багатьма авторами використовується термін «казкотерапія», існує велика кількість визначень поняття «казкотерапії», залежно від того в якій сфері і якими спеціалістами воно сформульоване. Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва дає кілька визначень поняттю «казкотерапія». Казкотерапія – це лікування казками, ми маємо на увазі спільне з дитиною відкриття тих знань, які живуть у душі і є в даний момент психотерапевтичними; це процес пошуку сенсу, розшифровки знань про світ і системи взаємовідносин в ньому; процес утворення зв’язку між казковими подіями та поведінкою в реальному житті, процес перенесення казкових змістів у реальність; процес активізації ресурсів, потенціалу особистості; процес екологічного виховання дітей; процес об’єктивізації проблемних ситуацій; процес покращення внутрішньої природи й світу навколо; терапія середовищем, особливою казковою обстановкою, в якій можуть проявитися потенційні частини особистості, щось нереалізоване, може реалізуватися мрія, а головне, в ній з’явиться почуття захищеності і аромату таємниці [29].

Метод казкотерапії був створений в 90-ті роки, біля витоків розвитку якого стояли Є. Романова, Т. Ситько, Ю. Візки, Г. Миколаєва, Д. Протасова, Е. Тарасова, Т. Баязитова, Т. Карасьова, Т. Грабенко. У своїй роботі вони спиралися на досвід великих учених: Виготського, Ельконіна, Фрейда, Фрома, Берна, Юнга [31].

Українські народні казки розкривають перед дітьми влучність і виразність мови, показують, яка багата рідна мова гумором, живими і образними виразами. Вражаючи міць мовної творчості українського народу ні в

чому не проявила себе з такою яскравістю, як у народних казках. Властива надзвичайна простота, яскравість, образність, особливість повторно відтворювати одні й ті ж мовленнєві форми і образи змушують висувати казки як фактор розвитку зв'язного мовлення дітей.

Визначають кілька видів народних і авторських казок:

1. Дидактичні казки, в яких одухотворяються абстрактні символи, літери, цифри, звуки.
2. Психотерапевтичні казки, які допомагають дитині побачити свою проблему, ситуацію з іншого боку.
3. Психокорекційні казки, які позитивно впливають на поведінку дитини.
4. Медитативні казки, які розкривають особистісний потенціал дитини [3].

Залежно від своєї мети казки можуть бути діагностичними, корегувальними і психотерапевтичними [3].

Діагностичні казки застосовуються на початковому етапі, оскільки дозволяють діагностувати, виявити певні властивості особистості, проблеми, рівень розвитку необхідних знань про навколишню дійсність, життєві цінності тощо.

Після проведення діагностики використовують казки, основною метою яких є корекція, тобто зміна, розвиток необхідних навичок, умінь, набуття знань, що можуть допомогти дитині надалі.

Психотерапевтичні казки можуть застосовуватися як на завершальному етапі казкотерапії, так і на будь-якому іншому. Тобто вони можуть бути використані замість коригувальних, або замість діагностичних. Основним завданням психотерапевтичних казок є дія не безпосередньо на образ мислення людини або її поведінки, а на сферу її несвідомого, тобто на її духовну складову. Вони не дають конкретних готових відповідей на запитання, що хвилюють людину, а дозволяють їй самій знайти їх [64].

Ознайомлення з казкою дитини може відбутися лише за допомогою дорослого через слухове сприймання. Сприймання художнього твору

складається з таких компонентів: слухання; уявлення; емоційне реагування; усвідомлення та розуміння змісту.

Під час слухання казки яскраво виявляється активність дітей. Слухання супроводжується співчутливими репліками, запитаннями, протестами, спробами змінити хід подій, допомогти улюбленим героям.

Працюючи з дітьми-логопатами, слід використовувати такі прийоми роботи: ознайомлення зі змістом казки; бесіда за змістом та розглядання ілюстрацій; переказ твору; зміна порядку подій; опис власних відчуттів (зорових, слухових, тактильних, смакових); відгадування казкового персонажа за певними ознаками; відкриті запитання; відтворення казкових ситуацій; висновки [43].

Провідними принципами казкотерапії є: усвідомлення власних можливостей; усвідомлення цінності власного життя; пізнання світу власних емоцій та переживань; внутрішнє відчуття сили та гармонії.

Виховання казкою – це не один окремих сеанс, а копітка робота з певною метою. Вони дають кожній людині, а особливо дитині з мовленнєвими вадами те, що необхідно: свободу думок, бажань, дій, почуттів; можливість розвитку зв'язного мовлення; збагачення кількісного та якісного словника тощо. Казки допомагають подолати страхи, невпевненість, допомагають фантазувати, приймати нестандартні рішення та розуміти, що всього можна досягти, якщо є бажання.

У дошкільників з порушеннями зору рівень сформованості зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку чуттєвого досвіду дітей та корекційно-розвивальних умов. Зв'язне мовлення дітей даної категорії характеризується неточністю та бідністю словника, неповноцінністю семантичної сторони висловлювання, тому як діти з порушеннями зору через недостатність сенсорного досвіду часто не розуміють зв'язків між реальними предметами, ознаками, та їх назвами, між практичними діями та їх словесним позначенням. Слово зв'язується часто тільки з одним предметом, що є знайомим для дитини, його ознакою, дією.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Оволодіння зв'язним мовленням є одним з головних завдань мовленнєвого розвитку дітей

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з яких є комунікативна, що реалізується у двох основних формах – діалозі та монологі. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які зумовлюють зміст і характер методики їх формування. Діалог – форма мовленнєвої комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями. Монолог – мовлення однієї людини, орієнтоване на сприймання його іншими людьми, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів.

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (О.С. Коненко, С.В. Ласунова, Т.Г. Постоян, О.В. Смирнова, О.С. Ушакова та ін.) доводять, що на шостому році життя дитина може бути переконливою, послідовно й чітко складати описову та сюжетну розповідь на запропоновану тему, висловлювати міркування, наводити аргументи.

У дошкільників з порушеннями зору рівень сформованості зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку чуттєвого досвіду дітей та корекційно-розвивальних умов. Зв'язне мовлення дітей даної категорії характеризується неточністю та бідністю словника, неповноцінністю семантичної сторони висловлювання, тому як діти з порушеннями зору через недостатність сенсорного досвіду часто не розуміють зв'язків між реальними предметами, ознаками, та їх назвами, між практичними діями та їх словесним позначенням. Усне мовлення дітей з порушеннями зору часто буває плутаним, уривчастим, непослідовним.

Казка є універсальним розвивально-навчальним засобом. Під час слухання казки яскраво виявляється активність дітей. Слухання супроводжується співчутливими репліками, запитаннями, протестами, спробами змінити хід подій, допомогти улюбленим героям.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

2.1. Методика дослідження сформованості зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору

Виявлення рівня розвитку зв'язного мовлення є важливою складовою частиною обстеження мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями зору.

Дослідження проводилося на базі Комунального закладу Сумської обласної ради «Конотопської спеціальної школи». Участь у дослідженні взяли діти 6-7 років – учні 1 класу (10 осіб). Методом випадкового вибору було створено основну групу (ОГ) та групу порівняння (ГП), кожна з яких склали 5 учнів. У дітей виявлені різноманітні порушення зору: складний гіпертропічний астигматизм правого ока; астигматизм обох очей; рефракційна амбліопія обох очей; складний міопічний астигматизм лівого ока; вроджений частковий птоз повіки лівого ока; частковий вроджений птоз; косоокість, дисбінокулярна амбліопія обох очей; часткова вроджена катаракта; рефракційна амбліопія правого ока; складний міопічний астигматизм правого ока;

Під час констатувального етапу дослідження проводилося обстеження дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору з метою виявлення рівня сформованості монологічного та діалогічного мовлення та визначення основних напрямків корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення.

Для виявлення стану сформованості монологічного мовлення нами обрано *методику В. П. Глухова*, що містить серію з п'яти завдань зі складання речень та розповідей різного типу складності [17, 18].

За рекомендацією автора методики основну увагу ми звертали на наявність і рівень сформованості у дітей навичок фразового мовлення та на особливості мовленнєвої поведінки. Включення в комплексне дослідження

завдань на складання фразових висловлювань за наочністю дозволяє виявити індивідуальні мовленнєві можливості дітей.

Завдання 1. «Складання речень за окремими ситуаційними картинками». Завдання спрямоване на визначення вміння дитини скласти адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази.

Матеріал: сюжетні картинки такого змісту:

- дівчинка поливає квіти;
- дівчинка ловить метелика;
- хлопчик ловить рибу;
- хлопчик катається на санчатах;
- мама миє посуд (додаток А).

Хід виконання завдання. Педагог пропонує дитині розглянути сюжетні картинки та сказати, що зображено на картинці (під час показу кожної картинки пропонується запитання-інструкція: «Скажи, що тут зображено?»). За відсутності фразової відповіді (дитина не може встановити смислові предикативні зв'язки), педагог ставить допоміжне запитання: «Що робить дівчинка (хлопчик, мама)?».

Оцінювання результатів виконання завдання:

високий рівень – дитина граматично правильно будує фразу, що є адекватною за змістом запропонованої картинки, повно і точно відображає її предметний зміст;

середній рівень – дитина будує адекватну за змістом запропонованої картинки фразу, проте вона має один з наступних недоліків: недостатньо інформативна; відзначаються помилки у виборі потрібної граматичної форми слова, що впливає на правильність зв'язку слів у реченні; наявні порушення нормативного порядку слів; наявні тривалі паузи для знаходження потрібного слова;

низький рівень – дитина не складає речення, перераховує предмети, що зображені на картинці, або складає не адекватну за змістом фразу.

Завдання 2. «Складання речень за трьома предметними картинками, пов'язаними за змістом». Завдання спрямоване на виявлення здібностей дитини до встановлення логіко-смислових відносин між предметами і вербалізації їх у вигляді закінченої фрази.

Матеріал: серії предметних картинок – дівчинка, ліс, гриби; хлопчик, вудочка, риба (Додаток А).

Хід виконання завдання. Педагог пропонує дитині розглянути предметні картинки, назвати їх та скласти речення так, щоб в ньому говорилося про всі три предмети. За умови невиконання завдання (дитина не складає речення самостійно), педагог ставить допоміжні запитання: «Що робить дівчинка? Куди вона йде? Що буде робити? тощо». Якщо дитина складає речення зі словами-назвами двох картинок, то інструкція повторюється і вказується на пропущену картинку.

Оцінювання результатів виконання завдання:

високий рівень – дитина складає речення з урахуванням предметного змісту всіх запропонованих картинок, речення є граматично правильно оформленим та адекватним за змістом;

середній рівень – дитина складає речення на основі 2-х картинок, проте, після відповідної вказівки на пропущену картинку та додаткової інструкції, дитина складає адекватне за змістом висловлювання;

низький рівень – дитина не складає речення з використанням всіх 3 картинок, незважаючи на надану допомогу.

Завдання 3. «Переказ знайомої казки». Завдання має на меті виявити можливості дитини відтворювати простий за структурою і невеликий за обсягом текст.

Матеріал: казка «Червона шапочка».

Хід виконання завдання. Педагог двічі читає казку дитині; перед повторним читанням надається установка на те, що дитина має переказати казку.

Оцінювання результатів виконання завдання:

високий рівень – дитина складає переказ самостійно, повністю передає зміст тексту, дотримується зв'язності і логічної послідовності викладу, між реченнями є смисловий та синтаксичний зв'язок, дитина використовує різноманітні мовленнєві засоби відповідно до тексту твору;

середній рівень – дитина складає переказ з допомогою педагога у вигляді навідних запитань, підказки, при цьому зміст тексту передається повністю, відзначаються окремі порушення зв'язності, поодинокі порушення структури речень, дитина не використовує художньо-стилістичні елементи;

низький рівень – дитина складає переказ за навідними питаннями, під час переказу відзначаються пропуски окремих моментів дії або цілого фрагменту, наявні неодноразові порушення зв'язного відтворення тексту, поодинокі смислові невідповідності.

Завдання 4. «Складання розповіді за серією сюжетних картинок».

Завдання спрямовано на визначення можливостей дитини складати зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів.

Матеріал: серія сюжетних картинок (Додаток А).

Хід виконання завдання. Педагог розкладає перед дитиною серію з трьох сюжетних картинок у потрібній послідовності, пропонує уважно їх розглянути та скласти розповідь – розповісти про те, що вона бачить на картинках; перед складанням розповіді педагог з дитиною здійснюють аналіз предметного змісту кожної картинки з поясненням значення окремих елементів зображеної обстановки.

Оцінювання результатів виконання завдання:

високий рівень – дитина самостійно складає зв'язну розповідь, яку буде відповідно до граматичних норм, повно і адекватно відображає зображений сюжет, дотримується послідовності в передачі подій і зв'язку між фрагментами-епізодами;

середній рівень – дитина складає розповідь за допомогою навідних запитань, припускається смислових помилок, відзначаються пропуски суттєвих

моментів, що порушує змістову відповідність розповіді, порушена зв'язність розповіді, дитина перераховує дії, які представлені на картинках;

низький рівень – дитина складає розповідь за допомогою навідних запитань і вказівок на відповідну картинку, конкретну деталь, порушується зв'язність, дитина пропускає окремі моменти, а також відмічаються окремі смислові невідповідності.

Завдання 5. «Складання розповіді з особистого досвіду». Завдання має на меті виявити індивідуальний рівень і особливості володіння дитиною зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень.

Хід виконання завдання. Педагог пропонує дитині розповісти про якусь подію, яка сталася з дитиною нещодавно (скласти розповідь «Вчорашній день», «Як ми їздили до зоопарку», «Прогулянка до дитячого парку» тощо), з опорою на запитання дорослого.

Оцінювання результатів виконання завдання:

високий рівень – дитина досить інформативно відповідає на всі запитання, у розповіді використовує зв'язкові розгорнуті висловлювання та застосовує лексико-граматичні засоби;

середній рівень – дитина складає розповідь відповідно до плану запитань педагога, більша частина фрагментів розповіді представляє зв'язні висловлювання, проте наявні окремі морфологічні та синтаксичні помилки;

низький рівень – дитина не складає розповідь, перераховує окремі предмети і дії, відмічається крайня бідність змісту, порушення зв'язності мовлення, грубі лексико-граматичні недоліки.

Для виявлення стану сформованості діалогічного мовлення нами обрано методики Р. Є. Левіної та А. А. Чулкової [63].

Бесіда з дитиною за методикою Р. Є. Левіної передбачає визначення вміння дитини вступати в контакт з незнайомою людиною, вести та підтримувати бесіду, відповідаючи на запитання.

Матеріал: запитання (Хто тебе сьогодні привів до садочка? Що ви сьогодні робили на занятті? Чи є в тебе друзі в садочку? тощо).

Хід виконання завдання. Педагог невимушено розпочинає бесіду, ставить запитання дитині. За умови виникнення труднощів дорослий надає допомогу у вигляді спонукань навідних або уточнюючих запитань. Під час бесіди педагог звертає увагу на комунікабельність дитини, експресивність спілкування, ступінь самостійності, повноту викладу та змістову відповідність відповідей, граматичну правильність речень, лексичну повноту та мовні засоби, за допомогою яких дитина реалізує мовленнєві висловлювання.

Оцінювання результатів виконання завдання:

8-10 балів, високий рівень – відповіді та репліки дитини точні, повні, характеризуються самостійністю, повнотою використання лексики, граматичною правильністю складних речень, інтонаційною виразністю, дитина активна у спілкуванні, проявляє інтерес, розуміє інструкції з першого разу;

4-7 балів, середній рівень – у відповідях та репліках дитини наявні окремі неточності, поодинокі аграматизми, дитина потребує незначної допомоги у вигляді підказок, дитина бере участь у спілкуванні частіше з ініціативи дорослого, нечасто користується невербальними засобами спілкування;

0-3 бали, низький рівень – у відповідях та репліках дитини спостерігаються порушення у структуруванні речень, бідність та неточність використання лексики, грубі аграматизми, дитина не проявляє активності та ініціативності у спілкуванні, потребує допомоги, мовлення інтонаційно невиразне або відмовляється від спілкування.

Методика діагностики рівня сформованості діалогічного мовлення в дітей А. А. Чулкової. Методика, що запропонована А. А. Чулковою, є більш ефективною для дослідження навичок діалогічного мовлення дітей, тому як в методиці кілька блоків завдань для оцінки рівня діалогічних умінь, які зачіпають всі компоненти діалогічного мовлення, а саме: обсяг фраз мовленнєвого етикету; використання різних типів питань (загальні, спеціальні, альтернативні, розчленовані); самостійність і послідовність у веденні

розпитування; обсяг і характеристика діалогічних єдностей в складених дітьми діалогах; конструкції речень, що вживаються дітьми.

Завдання «Мовленнєвий етикет».

Матеріал: мовленнєві ситуації –

1) Ти прийшов (ла) до дитячого садочку, тебе зустрічає вихователь. Як ти будеш з нею вітатися? Як інакше можна привітатися? (мовленнєва ситуація привітання)

2) До вас в групу прийшла нова дівчинка. Ти хочеш з нею познайомитися. Як ти це зробиш? (мовленнєва ситуація знайомства)

3) Твоя іграшка лежить на шафі, ти не можеш її дістати. Як ти попросиш вихователя про допомогу? (мовленнєва ситуація прохання)

4) Ти грав (ла) у м'яч біля квітника і випадково поламав квітку, що її посадили вихователі. Як ти будеш вибачатися? (мовленнєва ситуація вибачення)

5) Ти малював (ла), у тебе поламався олівець. Як ти попросиш про допомогу? (мовленнєва ситуація звертання до дорослого)

Хід виконання завдання. Педагог пропонує дітям мовленнєву ситуацію та ставить запитання.

Оцінювання результатів виконання завдання:

3 бали, високий рівень – діти добре володіють повсякденним мовленнєвим етикетом, вживають різні його форми в залежності від ситуації; користуються різними типами речень, включаючи в них звернення до співрозмовника і фрази ввічливості; до незнайомих дорослих звертаються, використовуючи слова: «вибачте», «підкажіть, будь ласка»;

2 бали, середній рівень – мовленнєвий етикет вживають лише в добре завчених ситуаціях (вітання, прощання, прохання); вживані мовленнєві штампи одноманітні, замінити їх аналогічними діти не можуть; репліки дітей в таких ситуаціях включають тільки мовленнєвий штамп без звернення до співрозмовника; не знаючи, який мовленнєвий штамп необхідно використати в

даній ситуації, діти відповідають непрямою мовою, часто з помилками або вирішують мовленнєве завдання, використовуючи наявний досвід;

1 бал, низький рівень – діти володіють обмеженим обсягом фраз мовленнєвого етикету, яким були навчені раніше і в яких вправляються щодня (вітання, прохання, вибачення), хоча часто змішують їх; користуються лише однією загальноживаною формою і замінити її аналогічною не можуть; незнання мовних зворотів ускладнює спроби дітей вступити в контакт з дорослими і однолітками; змішують форми звернення до дитини і дорослого.

Завдання «Запит інформації».

Мета: з'ясувати, чи вміють діти самотійно дізнаватися про щось та на якому рівні знаходиться ця навичка.

Хід виконання завдання. Педагог пропонує дітям впізнати, яку тварину з числа зображених на картинках «загадав» логопед (лисиця, вовк, ведмідь, заєць, білка, корова, кінь, кішка, собака).

Як приклад дітям пропонувалися запитання: Ця тварина свійська чи дика? Яка у нього шерсть? Чим живиться? Де живе? тощо. Завдання вважалось виконаним, якщо дитина досягає мети (правильно називав тварину). Виконання завдання дітьми оцінювалось за такими показниками: вміння правильно формулювати питання; самотійність; чи досягнута мета (звір правильно названий) і яким шляхом (в результаті розпитування або вгадування).

Оцінювання:

3 бали, високий рівень – дитина здатна самотійно вести розпитування, в результаті якого досягає мети; розпитування проходить в швидкому темпі, без тривалих пауз і допомоги співрозмовника; дитина користується всіма видами питань (загальними, спеціальними, альтернативними, розчленованими);

2 бали, середній рівень – дитина здатна поставити кілька питань за допомогою дорослого, проте логічної послідовності, самотійності у веденні розпитування немає; мета розпитування досягається шляхом вгадування, перерахування всіх предметів; під час розпитування дитина часто відволікається; розпитування уповільнюють паузи, викликані незнанням;

1 бал, низький рівень – дитина здатна відповідати на різні типи запитань, проте формулювати їх самостійно не може; вести розпитування відмовляється.

Завдання «Реплікування»

Мета: визначити, які види реплік (повідомлення, спонукання, пропозиції) діти вживають частіше, мовленнєву реакцію дитини під час бесіди.

Хід виконання завдання. Педагог пропонує дитині «поговорити» з ним по телефону; репліки-стимули вимовляє дорослий, репліки-реакції – дитина. Після кожної репліки дитині надавалася можливість самій відновити бесіду, але якщо цього не відбувалося, дорослий переходив до наступної репліки.

3 бали, високий рівень – дитина активно вступає в контакт зі співрозмовником, швидко реагує на репліки, користується різними їх видами, охоче розмовляє на різні теми; за бажанням співрозмовника може певний час підтримувати розмову на запропоновану тему;

2 бали, середній рівень – дитина охоче вступає в розмову з дорослим, але ініціативи її ведення не виявляє, часто відволікається; підтримувати бесіду на запропоновану тему не вміє; прагне висловити свою інформацію, від чого розмова постійно змінює тему; репліки, що стимулюють співрозмовника до бесіди, вживають мало, репліки-реакції дітей являють собою або короткі, однослівні речення, або складні структури;

1 бал, низький рівень – дитина пасивно включається в діалог, проявляє слабку мовленнєву активність; бесіда протікає повільно, багато тривалих пауз, інтерес до бесіди відсутній; розмова триває, поки дорослий проявляє ініціативу; реплік-стимулів майже немає, репліки-реакції короткі, однослівні, однотипні.

Завдання «Складання діалогів».

Мета: визначити, чи використовує дитина наявні навички діалогічного мовлення під час самостійного складання діалогів на запропоновану ситуацію.

Хід виконання завдання. Педагог пропонує дитині розглянути сюжетну картинку, на якій зображені два учасники бесіди, та сказати, про що вони говорять, відтворити бесіду (скласти діалог).

Оцінювання:

3 бали, високий рівень – діалоги, складені дітьми за картинкою, мають складну структуру, складаються з 4-6 і більше двочленних діалогічних єдностей; зміст діалогу відображає сюжет картинки; дитина користується прямою мовою; мовлення правильне, спостерігаються окремі синтаксичні та граматичні помилки;

2 бали, середній рівень – діалоги, складені дітьми за картинкою, включають 1-3 діалогічні єдності; дитина не може придумати зміст бесіди, не знає, як почати і закінчити діалог; репліки складаються з однієї фрази; використовуються як прості, однослівні речення, так і речення складної структури; діалоги малозмістовні, побудовані за сюжетом картинки або відображають думки і вираження дорослих; у мовленні дитини багато синтаксичних і граматичних помилок;

1 бал, низький рівень – діалоги за картинкою дитина придумати не може, складає окремі репліки або визначає тільки тему розмови, яка відображає зміст картинки.

За результатами виконання всіх завдань за методикою А. А. Чулкової нами визначені рівні сформованості діалогічного мовлення:

високий рівень – 10-12 балів;

середній рівень – 7-9 балів;

низький рівень – 4-6 балів.

Результати виконання всіх завдань фіксувалися в протоколі (Додаток А).

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Після проведення обстеження дітей нами проведений кількісний та якісний аналіз результатів виконання завдань дітьми.

Якісний аналіз виконання завдань за методикою В. П. Глухова дає підстави стверджувати, що діти ОГ та ГП виявили низький та середній рівні сформованості монологічного мовлення.

Під час складання речень за окремими ситуаційними картинками діти будували фрази, що були недостатньо інформативними, спостерігалися помилки узгодження слів у реченні (мама мити посуд), діти не дотримувалися правильного порядку слів у реченні (метелика дівчинка ловить; санчатах катається хлопчик). Деякі діти не складали речення або обмежувалися простим перерахуванням об'єктів (дівчинка, метелик, хлопчик, вудка, риба). Аналіз результатів виконання завдання «Складання речень за окремими ситуаційними картинками» показав, що 2 дитини ОГ та 2 дитини ГП виявили середній рівень вміння складати адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази, 3 дитини ОГ та 3 дитини ГП – низький рівень (Таблиця 2.1.). Високого рівня вміння складати адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази не досягла жодна дитина.

Таблиця 2.1.

Результати виконання завдання 1

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	0 (0%)	0 (0%)
Середній рівень	2 (40%)	2 (40%)
Низький рівень	3 (60%)	3 (60%)

Під час складання речень за трьома предметними картинками більшість дітей складала речення на основі 2-х картинок; 2 дитини ОГ та 3 дитини ГП не склали речення, не зважаючи на вказівку щодо пропущеної картинки. Аналіз результатів виконання завдання «Складання речень за трьома предметними картинками» показав, що 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП виявили середній рівень здібностей до встановлення логіко-сміслових відносин між предметами і вербалізації їх у вигляді закінченої фрази, 2 дитини ОГ та 3 дитини ГП – низький рівень (Таблиця 2.2.). Високого рівня вміння встановлювати логіко-сміслові відносини між предметами і вербалізувати їх у вигляді закінченої фрази не досягла жодна дитина.

Таблиця 2.2.

Результати виконання завдання 2

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	0 (0%)	0 (0%)
Середній рівень	3 (60%)	2 (40%)
Низький рівень	3 (40%)	3 (60%)

Переказ казки «Червона шапочка» дітьми відбувався за допомогою логопеда (навідні питання, підказки), спостерігались порушення зв'язності в реченні та структури речень – діти переставляли слова в реченні, припускалися помилок під час узгодження слів у реченні. 4 дитини ОГ та 3 дитини ГП під час переказу випускали фрагменти сюжету казки, спостерігались смислові невідповідності (дівчинці кошик з пиріжками, що їх вона мала віднести до бабусі, дала бабуся). Аналіз результатів виконання завдання «Переказ знайомої казки» показав, що 1 дитина ОГ та 2 дитини ГП виявили середній рівень вміння відтворювати простий за структурою і невеликий за обсягом текст, 4 дитини ОГ та 3 дитини ГП – низький рівень (Таблиця 2.3.). Високого рівня вміння відтворювати простий за структурою і невеликий за обсягом текст не досягла жодна дитина.

Таблиця 2.3.

Результати виконання завдання 3

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	0 (0%)	0 (0%)
Середній рівень	1 (20%)	2 (40%)
Низький рівень	4 (80%)	3 (60%)

Розповідь за серією сюжетних картинок діти складали за допомогою навідних запитань і вказівок, діти порушували зв'язність, перераховували дії та

об'єкти, які представлені на картинках. Аналіз результатів виконання завдання «Складання розповіді за серією сюжетних картинок» показав, що 1 дитина ОГ та 1 дитина ГП виявили середній рівень вміння скласти зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів, 4 дитини ОГ та 4 дитини ГП – низький рівень (Таблиця 2.4.). Високого рівня вміння скласти зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів не досягла жодна дитина.

Таблиця 2.4.

Результати виконання завдання 4

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	0 (0%)	0 (0%)
Середній рівень	1 (20%)	1 (20%)
Низький рівень	4 (80%)	4 (80%)

Розповідь з власного досвіду діти складали відповідно до плану запитань педагога, наявними були морфологічні та синтаксичні помилки; для розповіді дітей характерною була бідність змісту, незв'язність висловлювань, непослідовність речень. Аналіз результатів виконання завдання «Складання розповіді з власного досвіду» показав, що 2 дитини ОГ та 1 дитина ГП виявили середній рівень володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень, 3 дитини ОГ та 4 дитини ГП – низький рівень (Таблиця 2.5.). Високого рівня володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень не досягла жодна дитина.

Таблиця 2.5.

Результати виконання завдання 5

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	0 (0%)	0 (0%)
Середній рівень	2 (40%)	1 (20%)
Низький рівень	3 (60%)	4 (80%)

Аналіз виконання завдань за методикою А. А. Чулкової також дає підстави стверджувати, що діти не досягають високого рівня сформованості діалогічного мовлення, виявляють середній та низький рівні.

Аналіз виконання завдання «Мовленнєвий етикет» показав, що діти вживають мовленнєвий етикет лише в добре завчених ситуаціях (вітання, прощання, прохання, вибачення); володіють обмеженим обсягом фраз мовленнєвого етикету, яким були навчені раніше і в яких вправляються щодня; Слід зазначити, що діти можуть змішувати наявні фрази мовленнєвого етикету; часто у дітей виникали лише спроби вступити в контакт з дорослими і однолітками. За результатами виконання даного завдання 4 дитини ОГ та 3 дитини ГП виявили середній рівень, 1 дитини ОГ та 2 дитини ГП – низький рівень.

Про середній та низький рівень навички самостійно дізнаватися про щось свідчить виконання завдання «Запит інформації». Діти не правильно формулювали питання, потребували допомоги. Мета (впізнавання тварини) досягалася в більшості випадків шляхом вгадування, перерахування всіх предметів; також були такі діти, які вести розпитування відмовлялися. За результатами виконання даного завдання 2 дитини ОГ та 2 дитини ГП виявили середній рівень, 3 дитини ОГ та 3 дитини ГП – низький рівень.

Під час виконання завдання «Реплікування» діти в основному охоче вступали в розмову з дорослим, але ініціативи її ведення не виявляли, часто відволікалися, не підтримували бесіду на запропоновану тему, проявляли

слабку мовленнєву активність; реплік-стимулів майже не було, репліки-реакції були короткими, однослівними, однотипними. За результатами виконання даного завдання 2 дитини ОГ та 2 дитини ГП виявили середній рівень, 3 дитини ОГ та 3 дитини ГП – низький рівень.

Аналіз результатів виконання завдання «Складання діалогів» доводить, що діти складають діалог, що включає 1-3 діалогічні єдності, дітям важко придумати зміст бесіди, вони не знають, як почати і закінчити діалог або взагалі не можуть придумати діалог; використовують як прості, однослівні речення, так і речення складної структури; діалоги малозмістовні; у мовленні дитини багато синтаксичних і граматичних помилок. За результатами виконання даного завдання 1 дитина ОГ та 2 дитини ГП виявили середній рівень, 4 дитини ОГ та 3 дитини ГП – низький рівень.

Результати виконання завдань за методикою виявлення рівня сформованості діалогічного мовлення дітей представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Результати виконання завдань на виявлення рівня сформованості
діалогічного мовлення

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	0 (0%)	0 (0%)
Середній рівень	2 (40%)	2 (40%)
Низький рівень	3 (60%)	3 (60%)

Бесіда з дитиною за методикою Р. Є. Левіної, яка передбачає визначення вміння дитини вступати в контакт з незнайомою людиною, вести та підтримувати бесіду, відповідаючи на запитання, показала, що більшість дітей не проявляють активності та ініціативності у спілкуванні, беруть участь у спілкуванні частіше з ініціативи дорослого, потребують допомоги у вигляді підказок, нечасто користується невербальними засобами спілкування; у

відповідях та репліках дітей спостерігаються порушення у структуруванні речень, бідність та неточність використання лексики, аграматизми.

Результати виконання завдань за методикою виявлення рівня сформованості діалогічного мовлення дітей представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.7.

Результати виконання завдань на виявлення рівня сформованості
вміння вступати та підтримувати бесіду

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	0 (0%)	0 (0%)
Середній рівень	3 (60%)	2 (40%)
Низький рівень	2 (60%)	3 (60%)

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Під час констатувального експерименту для визначення рівня сформованості зв'язного монологічного мовлення нами була використана методика оцінки розвитку зв'язного мовлення В. П. Глухова. З цієї методики ми взяли 5 завдань, які спрямовані на складання речень за окремими ситуаційними картинками, складання речень за трьома предметними картинками, пов'язаними за змістом, переказ знайомої казки, складання розповіді за серією сюжетних картинок, складання розповіді з особистого досвіду.

Для визначення рівня сформованості зв'язного діалогічного мовлення нами були використана бесіда з дитиною за методикою Р. Є. Левіної, яка передбачала визначення вміння дитини вступати в контакт з незнайомою людиною, вести та підтримувати бесіду, відповідаючи на запитання та методика діагностики рівня сформованості діалогічного мовлення в дітей А. А. Чулкової, яка вивчає обсяг фраз мовленнєвого етикету, використання різних типів питань, самостійність і послідовність у веденні розпитування, обсяг і характеристика діалогічних єдностей в складених дітьми діалогах, конструкції речень, що вживаються дітьми.

Дослідження проводилося на базі Комунального закладу Сумської обласної ради «Конотопської спеціальної школи» для дітей з порушеннями зору. Основну групу та групу порівняння склали діти 1 класу (по 5 дітей у кожній групі).

Дослідженнями встановлено, що діти виявили середній та низький рівень сформованості зв'язного монологічного та діалогічного мовлення. У дітей відзначаються труднощі планування розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення. Для їх висловлювань характерні: порушення зв'язності і послідовності викладу, низький рівень фразового мовлення, велика кількість помилок з побудови речень.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

3.1. Система корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору

Варто зазначити, що проблема розвитку зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку взагалі та в дітей із порушенням зору зокрема посідає важливе місце в сучасній логопедії, оскільки кількість дітей з даним мовленнєвим порушенням невинно зростає, а питання їх навчання стає одним із актуальних. Під час довгого пошуку засобу, що ефективно сприятиме вирішенню даної проблеми, нами було обрано казку, яку ми пропонуємо використовувати в роботі з дітьми молодшого шкільного віку із порушеннями зору.

Реалізація запропонованої нами методики передбачає дотримання принципів, які визначають діяльність логопеда у процесі розвитку зв'язного монологічного та діалогічного мовлення:

Принцип системного підходу передбачає необхідність врахування в логопедичній роботі структури дефекту, визначення первинного та вторинного порушення.

Онтогенетичний принцип враховує закономірність та послідовність формування зв'язного мовлення в онтогенезі.

Принцип наочності має на увазі доцільне включення аналізаторних систем організму, яке підвищує ефективність отримання, переробки, збереження та відтворення отриманих знань.

Принцип послідовності являє собою складний процес логопедичного впливу, тобто корекція відбувається в кілька етапів, кожному з яких

відповідають свої завдання, методи і прийоми. Відбувається поступовий перехід від одного етапу до наступного – від більш простого до складнішого.

Принцип заміщення полягає в заміні абстрактних та недоступних дітям понять.

Принцип врахування провідного виду діяльності. Вивчення дітей з порушенням мовлення, а також організація логопедичної роботи з ними має здійснюватися з урахуванням провідного виду діяльності дитини певного віку. (предметно-практичного, ігрового, навчального).

Принцип розвитку передбачає виділення в процесі логопедичної роботи тих задач, труднощів, етапів, які знаходяться в зоні найближчого розвитку дитини.

Принцип доступності полягає в необхідності відповідності змісту, методів і форм навчання віковим особливостям дітей, рівню їх розвитку.

Принцип свідомості полягає в тому, що отримані знання на заняттях діти повинні не просто завчити, а й розуміти. Діти повинні усвідомлювати всі поняття, розуміти, що отримані знання є дуже важливими. В свою чергу, педагог повинен стимулювати дітей, зацікавлювати їх та зважати на природне прагнення дитини до активної самостійної діяльності.

Принцип науковості полягає в тому, що на заняттях діти ознайомлювались із новою та дуже цікавою інформацією, повторювали раніше вивчене, співставляли описані в казці події із реаліями, визначали реальне та казкове. На основі казок діти вчилися розрізняти правдиве та видумане, міфічне.

Принцип системності передбачає вплив на всі сторони мовленнєвої функціональної системи під час проведення корекційно-розвивальної роботи.

На корекційних заняттях ми використовували різні види роботи з казкою:

- аналіз казки (головні герої, гарні та погані вчинки героїв, дії героїв, місце подій, атрибути, чарівні вислови тощо);
- розповідь з наступними малюванням сюжету;
- інсценування сюжету за допомогою лялькового театру;

- інсценування та драматизація казки;
- «казка на новий лад»: зміна кінцівки, зміна місця подій, зміна часу, зміна героїв тощо;
- розігрування казки у пісочниці;
- створення власної казки;
- створення однієї казки з двох або трьох казок;
- вирішення логічних завдань: що станеться, якщо у Буратіно не буде Золотого ключика, у Котигорошка – булави, у Феї – чарівної палички тощо; якщо Червона шапочка потрапить на бал разом Попелюшкою, а Колобок не зустрів лисицю тощо.

Всі ці види роботи з казкою були спрямовані на розвиток зв'язного мовлення дітей.

Обов'язковою умовою в роботі з казкою було добровільна участь дітей. Тому важливою була мотивація учнів. Для цього ми використовували різні способи залучення дітей до казки: образний текст, частівки, небилиці, розглядання ілюстрації, відгадування загадок про казкових героїв тощо. Якщо хтось з дітей не бажав брати участь, наприклад, у драматизації, вони спостерігали за тим, що відбувалося, а згодом у них виникало бажання самим брати участь у цікавому видовищі.

До проведення корекційної роботи за допомогою будь-якої казки ми зазвичай ознайомлювали дітей з цією казкою з метою отримання цілісного уявлення її тексту. Крім того, під час повторної зустрічі з казкою дітям легше було зосередитися на лексиці, що характеризує зовнішній вигляд героя, сприйняти пряму мову, виразно відобразити міміку, рухи, емоційний стан персонажа.

Враховуючи особливості зорового сприймання дітей, під час проведення занять ми дотримувались певних вимог.

На заняттях ми чітко регламентували безперервне зорове навантаження дітей: для слабзорих дітей воно не повинно перевищувати 5-7 хвилин, для дітей зі зниженим зором – 10-15 хвилин.

Схеми, таблиці були накреслені чорним кольором виключно на білому фоні, тому як негативний контраст діти сприймають краще.

Обов'язковим було дотримання в зображеннях пропорцій відповідно до співвідношення реальних об'єктів, які співвідносилися з реальним кольором. У колірній гамі бажані жовто-червоно-помаранчеві і зелені тони.

Під час демонстрації та розгляданні сюжетних картин та ілюстрацій необхідним було чітке виділення ближнього, середнього і далекого планів сюжетні картини повинні бути вільні від зайвих деталей.

Розташування індивідуального роздаткового матеріалу здійснювалося на відстані не більше ніж 30-35 см. від очей дитини, демонстраційного матеріалу для групової роботи розміром не менше 10-15 см. – не далі 1 м. Об'єкти на дошці розташовували таким чином, щоб вони не зливалися в єдину лінію, пляму, а добре виділялися окремо.

Під час організації та реалізації корекційно-розвиткової роботи ми враховували наступні особливості розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору:

1) специфічними особливостями зв'язного мовлення дошкільнят з порушеннями зору є неточність словника, недоліки зв'язного мовлення мотиваційного, семантичного та структурного характеру;

2) у дітей із зоровою патологією відзначаються труднощі в складанні оповідань описово-розповідного характеру;

3) рівень розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору залежить від наявного у них чуттєвого досвіду, а також від ступеня оволодіння ними образною і композиційною стороною зв'язного висловлювання;

Розвиток зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору вимагає збагачення і активізації словника, формування спеціального алгоритму послідовного аналізу зображень, формування досвіду побудови речень і зв'язного тексту (оповідання, розповіді) з використанням в корекційно-педагогічному процесі комплексу методичних прийомів, що включають зорове і тактильне обстеження предметів, алгоритм розглядання зображень,

моделювання розповіді, складання казок з використанням піктограм, драматизації, інсценування, переказу тощо.

Корекційну роботу з розвитку зв'язного мовлення дітей ми проводили у вигляді заняття-казки, в яких діти ставали казковими героями, використання елементів казки – на заняття «приходили» відомі казкові герої або герої мультиплікаційних фільмів та відбувалися різноманітні пригоди, в яких безпосередньо брали участь діти, дошкільнята давали характеристику героям казок або мультфільмів, називали дії, які виконували казкові або вигадані персонажі.

На заняттях використовували загальновідомі казки (народні та авторські казки): «Рукавичка», «Колобок», «12 місяців», «Попелюшка», «Червона шапочка», «Вовк та семеро козенят», «Три ведмеді», «Івасик Телесик», «Бременські музиканти», «Золотий ключик», «Троє поросят», «Кіт у чоботях», «Пан Коцький», «Лисиця та журавель», «Котигорошко», «Колосок», «Два півники» та багато інших.

На заняттях з розвитку мовлення ми використовували різні види роботи з казкою.

Закінчення казки. Метою даного завдання є формування вміння закінчувати розповідь, синтаксично та граматично оформлювати своє висловлювання. Дітям в даному випадку пропонується простий сюжет із декількох речень. Наприклад, на занятті за темою «Осінній вернісаж», пропонували дітям послухати текст: «Настала чарівна осінь. У лісі все стало яскравим: дерева переодягнулись у жовтий, червоний, помаранчевий одяг. Пташки готувалися до польоту в теплі краї. Тварини також готувалися до приходу зими. Але всі насолоджувалися теплими осінніми днями. Одного осіннього дня між тваринами та пташками відбулася розмова.». Після цього ми пропонували дітям придумати продовження, закінчити казку. Якщо у дітей виникали труднощі ми надавали допомогу у вигляді запитань (Про кого йшла мова? Хто живе в лісі? Що могло трапитися? тощо). Важливо приймати кожену

відповідь дітей, уважно слухати та аналізувати. З усіх відповідей колективно обиралися варіанти і для продовження та закінчення казки.

Складання казки за серіями картинок. Серії сюжетних картинок добиралися, спираючись на логопедичні альбоми, методичні посібники, дитячі книжки. Слід зауважити, що за однією серією картинок ми пропонували дітям різні назви казок та різні сюжети. За серією сюжетних картинок про мишу діти складали казку «Чарівна кулька», «Подарунок для друга», «Пригоди миші» тощо.



Також ми пропонували дітям складати казки за предметними картинками (картинки випадково добираються із запропонованих:



Жив кіт. Одного дня він вирішив піти погуляти.



Виглянув у вікно, зрозумів що на вулиці холодно, тому він надів шубу.



Вийшов на вулицю й думає: «Піду в магазин, куплю собі банан.»

Перед тим, як складати казку, ми уточнювали в дітей, якими словами розпочинаються казки? (Жив собі цар Жили-були дід і баба Були два брати У тридев'ятому царстві) а якими словами закінчуються казки? (І я там був, мед-пиво пив, по вусах текло, а в рот не попало. Тут і казці кінець, а хто слухав молодець. Вам казка, а мені бубликів в'язка. Стали вони жити-поживати і добра наживати. Жили вони, поживали, пряники жували, медком запивали.).

Робота із загадками. Ми пропонували дітям послухати загадки, здогадатися про яку казку йдеться та дати пояснення (або довести) чому вони так вирішили.

1. Була я тепла, вовняна. Мене бабуса зв'язала.

А дід – роззява взяв і загубив.

(рукавичка, казка «Рукавичка»)

2. Якби у бабусі були дріжджі, то я був би пишний і м'якенький.

А ще, якби начинка з сиру, то я б не стрибнув з вікна і не покотився по доріжці.

(Колобок, казка «Колобок»)

3. Якби півник лежав на печі, то не їв би смачні пироги,

Так би це і не знайшов, підмітаючи подвір'я.

(колосок, казка «Колосок»)

4. Не плакали б ні дід, ні баба,

Якби вертлява мишка хвостиком не зачепила, і його би не розбила.

(яйце, казка «Курочка Ряба»)

5. В багатьох казках буваю, легко з вітерцем літаю,

Маю силу непросту, а казкову, чарівну.

У жарптиці й солов'я одягом слугую я.

(пір'ячко, казки «Іван-Царевич і сірий вовк»,

«Кривенька качечка», «Коник-горбунок»)

Інсценізація казки викликала зацікавлення та активну мовленнєву діяльність дітей: діти придумували костюми, добирали атрибути, жваво обговорювали характерні особливості персонажів, розробляли поведінку відповідно до їх характерів, придумували міміку, жести, обирали тексти, пряму мову, інтонації кожного персонажа, готували декорації. З казкою, що її інсценували, діти знайомилися раніше, обговорювали сюжет, вчинки та характери героїв. Під час розподілу ролей враховувалось бажання дітей, індивідуальні психологічні та мовленнєві особливості. Під час даного виду роботи відбувається формування в дітей з порушеннями зору вміння використовувати невербальні засоби спілкування – жести й міміку. Така діяльність дає дітям змогу навчитися передавати свій емоційний стан

адекватними невербальними діями та не виділятися серед однолітків без порушень зору.

Переказ казки. На початкових етапах діти переказували казки з опорою на наочність: після прослуховування казки або перегляду фільму та засвоєння послідовності подій у казці, ми пропонували дітям їх відтворити, самостійно викладаючи сюжетні картинки одна за одною. Поступово діти вчилися переказувати казки без опори на наочність, за планом.

Творчі завдання «Казки на новий лад»: 1) введення до сюжету казки сучасних героїв (наприклад, в казку «Золотий ключик» потрапляють Фіксіки); 2) введення в сюжет казки героя з іншої казки (наприклад, замість Червоної шапочки пиріжки бабусі несе Попелюшка або до казки «Колосок» потрапляє лисиця казки «Лисиця та журавель»); 3) відсутність в казці певного героя (наприклад, з казки «Колобок» зникає лисиця); 4) поява у героїв певної казки приладів сучасності (наприклад, у kota казки «Кіт у чоботах» з'являється смартфон, у Бабусі Ягусі – коттедж); 5) відсутність у героя певної казки відповідного атрибуту або його заміна на інший (наприклад, у Буратіно зникає золотий ключик); 6) зміна обставин, часу або місця подій (наприклад, Попелюшка потрапляє до казки «Колобок»). Під час такої творчої роботи з дітьми обговорювали, з чого починається казка, хто герої, яким чином такі зміни впливають на сюжет в цілому, на окремі події казки, на відносини героїв тощо.

Під час корекційної роботи ми використовували наступні методи навчання дітей:

- *роз'яснення* (подій вчинки, характерів героїв, часу та місця подій);
- *бесіда* (бесіда за змістом казки; колективна та індивідуальна);
- *приклад* (конкретні зразки наслідування інтонації, міміки, жестів під час інсценування, зразки для складання казки, для переказу);
- *заохочення* (фішки, малюнки, наліпки, квитки на виставу тощо);
- *цілеспрямоване спостереження* (ілюстрації, аудіо записи, відеозаписи);

- *порівняння* (ігри за змістом казок «Хто на кого схожий?», «Добре погано», «День та ніч» тощо);
- *оцінка і судження* (оцінка вчинків героїв, доведення переваги свого улюбленого героя, улюбленої казки, пояснення свого вибору);
- *самостійна робота дітей* (складання дітьми казок, вигадкування казкових героїв і казкових подій, складання усної розповіді-опису улюбленого героя тощо);
- *ситуація інтересу* (використання пізнавальних ігор, сюрпризного моменту, завдання від героїв, цікавих пригод, гумористичних уривків, перегляд казок чи уривків з них, кінофільмів, мультфільмів).

Під час виконання будь-якого завдання необхідно прислухатися до того, що говорять діти та навчати їх правильно будувати мовленнєві конструкції (фрази, речення), послідовно викладати свої думки, вживати невербальні засоби, силу голосу, інтонацію, темп мовлення відповідно до смислу висловлювання.

Зауважимо, що лише в умовах плідної співпраці спеціалістів можливо досягти високого результату корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей з порушенням зору. Роботу з казкою продовжували на своїх заняттях тифлопедагог, психолог та батьки. Для батьків були складені інформаційні буклети, консультації, після кожного заняття надавалися рекомендації.

Слід зазначити, що, враховуючи патологію зорового аналізатора, на кожному занятті ми проводили вправи для корекції зору. Під час добору вправ ми консультувались з медичною сестрою та тифлопедагогом.

Наведемо приклади *вправ для корекції зору*.

Вправа «Сховай очі»: діти займають зручне положення; педагог пропонує потерти долоні одна об одну, щоб вони нагрілися, і закрити руками очі так, щоб жоден промінчик світла до них не проник; потім педагог пропонує учням уявити різні чорні предмети якомога чіткіше.

Вправа «Жмурки»: педагог пропонує дітям вдихати повітря, одночасно поступово все сильніше м'язи очей, замружити їх так, начебто в них потрапило милі; потім діти повільно видихають та м'яко опускають повіки.

Вправа «Парні картинки»: педагог пропонує дитині обрати навмання картинку із зображенням літака певного кольору, потім запрошує дитину до столу, де лежать картинки із зображеннями різноколірних літаків, дитина має знайти літак такого самого кольору, як у неї.

Вправа «Мітка на склі»: педагог пропонує дитині розглянути круг, розташований на склі, потім перевести погляд на найвіддаленішу точку за склом і розповісти, що вона там бачить.

Вправа «Плутанина»: педагог пропонує дитині розглянути зображення з нашаруванням предметів один на одного та назвати ці предмети і сказати, якого вони кольору.

3.2. Аналіз результатів впровадження розробленої методики розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобом казки

Після впровадження розробленої нами методики розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору засобом казки проведено повторне обстеження дітей з метою визначення рівня сформованості монологічного та діалогічного мовлення, порівняння результатів контрольного і констатувального етапів дослідження та визначення ефективності розробленої нами методики.

Для визначення рівня сформованості зв'язного монологічного мовлення нами була використана методика оцінки розвитку зв'язного мовлення В.П. Глухова. Для визначення рівня сформованості зв'язного діалогічного мовлення нами були використана бесіда з дитиною за методикою Р. Є. Левіної та методика діагностики рівня сформованості діалогічного мовлення в дітей А. А. Чулкової.

Після проведення обстеження дітей нами проведений кількісний та якісний аналіз результатів виконання завдань дітьми.

Під час складання речень за окремими ситуаційними картинками діти будували фрази, що є адекватними за змістом запропонованої картинки, проте не завжди були достатньо інформативними; спостерігалися часткові помилки зв'язності, правильного порядку слів у реченні. Результати виконання завдання представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Результати виконання завдання 1

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	3 (60%)	1 (20%)
Середній рівень	2 (40%)	4 (80%)
Низький рівень	0 (0%)	0 (0%)

Аналіз результатів виконання завдання «Складання речень за окремими ситуаційними картинками» показав, що 3 дитини ОГ та 1 дитина ГП досягли високого рівня вміння складати адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази, що більше на 60% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження; 2 дитини ОГ та 4 дитини ГП – середнього рівня. Низького рівня вміння складати адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази не виявила жодна дитина (Рис. 3.1.).

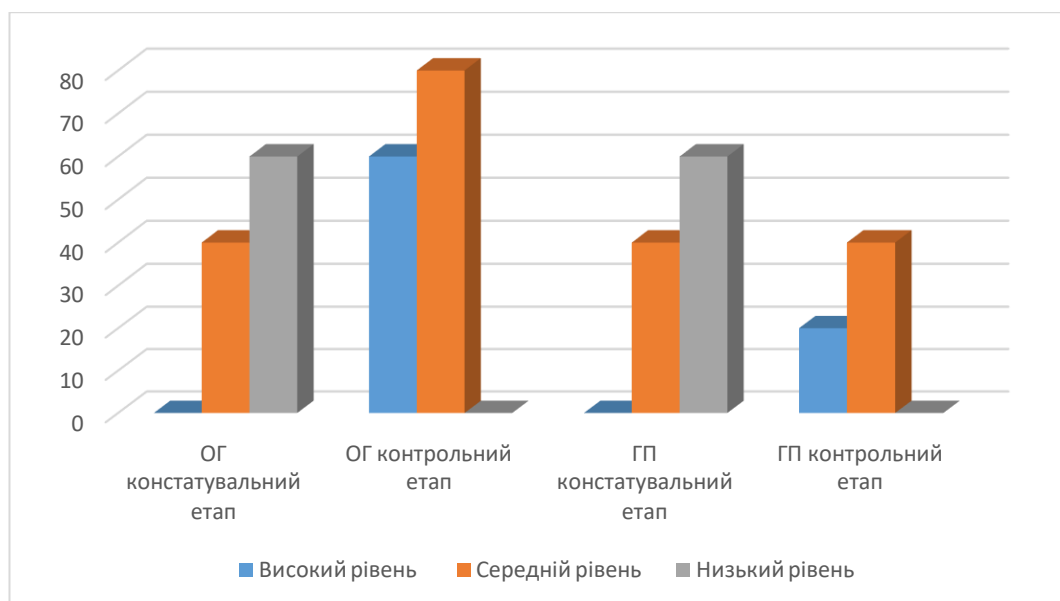


Рис. 3.1. Динаміка сформованості вміння скласти адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази.

Під час складання речень за трьома предметними картинками більшість дітей складала речення на основі 3-х картинок, спостерігалися часткові граматичні та синтаксичні помилки. Результати виконання завдання представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати виконання завдання 2

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	3 (60%)	2 (40%)
Середній рівень	2 (40%)	3 (60%)
Низький рівень	0 (0%)	0 (0%)

Аналіз результатів виконання завдання «Складання речень за трьома предметними картинками» показав, що 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП, що більше на 60% та 40% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня вміння встановлювати логіко-сміслові відносини між

предметами і вербалізувати їх у вигляді закінченої фрази, 2 дитини ОГ та 3 дитини ГП – середнього рівня. Низького рівня вміння встановлювати логіко-сміслові відносини між предметами і вербалізувати їх у вигляді закінченої фрази не виявила жодна дитина (Рис. 3.2.).

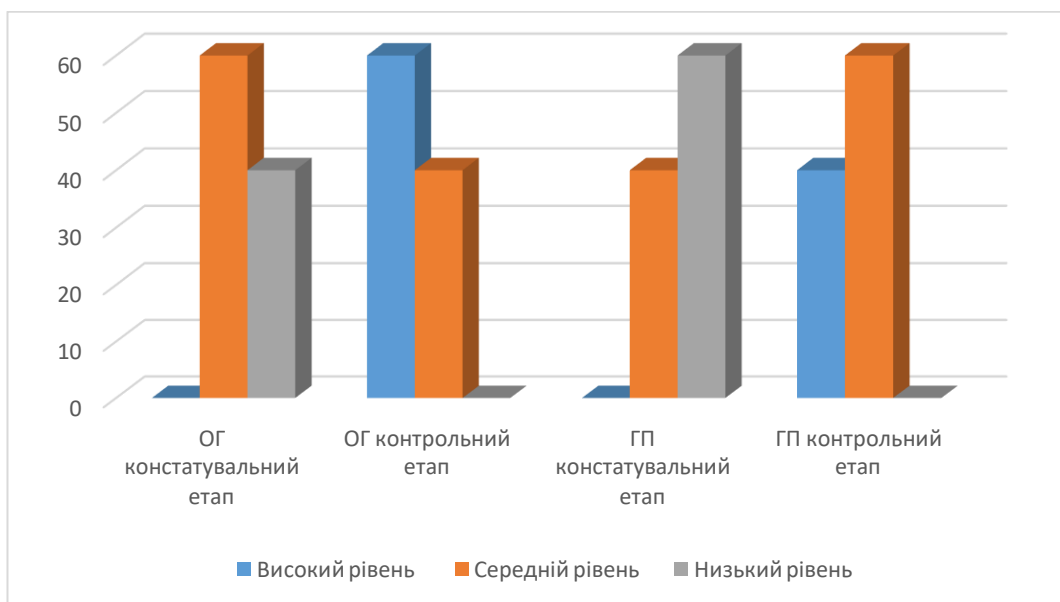


Рис. 3.2. Динаміка сформованості вміння встановлювати логіко-сміслові відносини між предметами і вербалізувати їх у вигляді закінченої фрази.

Переказ казки «Червона шапочка» дітьми відбувався самостійно або за незначною допомогою логопеда, діти майже повністю повністю передавали зміст тексту, намагалися дотримуватися зв'язності і логічної послідовності викладу, проте, спостерігались часткові порушення зв'язності в реченні та структури речень. Результати виконання завдання представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати виконання завдання 3

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	2 (40%)	1 (20%)
Середній рівень	3 (60%)	3 (60%)
Низький рівень	0 (0%)	1 (20%)

Аналіз результатів виконання завдання «Переказ знайомої казки» показав, що 2 дитини ОГ та 1 дитина ГП, що більше на 40% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня вміння відтворювати простий за структурою і невеликий за обсягом текст, 3 дитини ОГ та 3 дитини ГП – середнього рівня, 1 дитина ГП виявила низький рівень. Низького рівня вміння відтворювати простий за структурою і невеликий за обсягом текст не виявила жодна дитина ОГ (Рис. 3.3.).

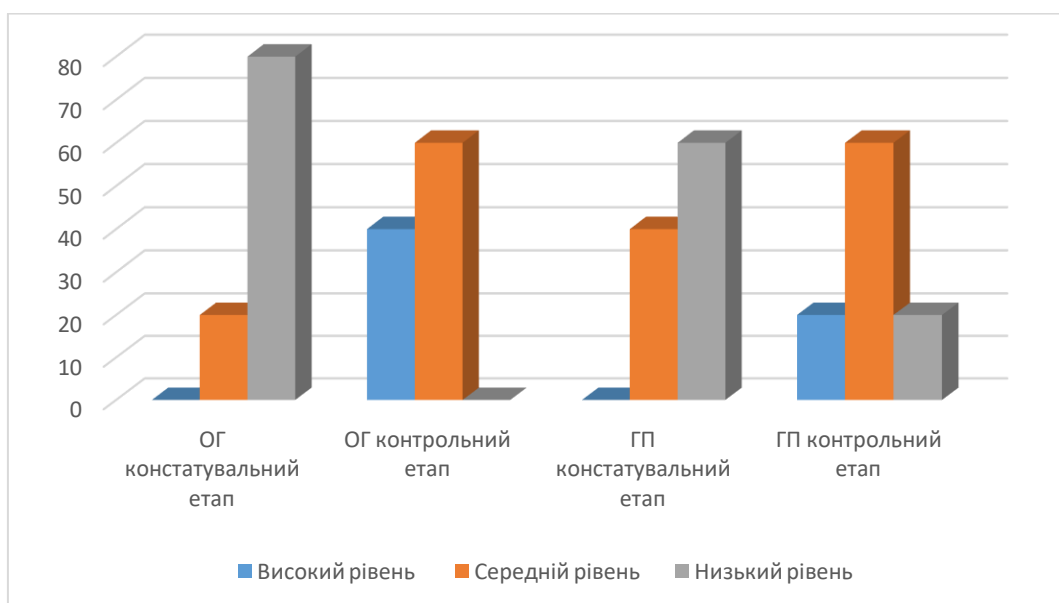


Рис. 3.3. Динаміка сформованості вміння відтворювати простий за структурою і невеликий за обсягом текст.

Розповідь за серією сюжетних картинок діти складали відповідно до граматичних норм, адекватно відображали зображений сюжет, намагалися дотримуватися послідовності в передачі подій; однак частково щ потребували допомоги дорослого. Результати виконання завдання представлені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Результати виконання завдання 4

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	3 (60%)	2 (40%)
Середній рівень	2 (40%)	3 (60%)
Низький рівень	0 (0%)	0 (0%)

Аналіз результатів виконання завдання «Складання розповіді за серією сюжетних картинок» показав, що 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП, що більше на 60% та 40% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня вміння складати зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів, 2 дитини ОГ та 3 дитини ГП – середнього рівня. Низького рівня вміння складати зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів не виявила жодна дитина (Рис. 3.4.).

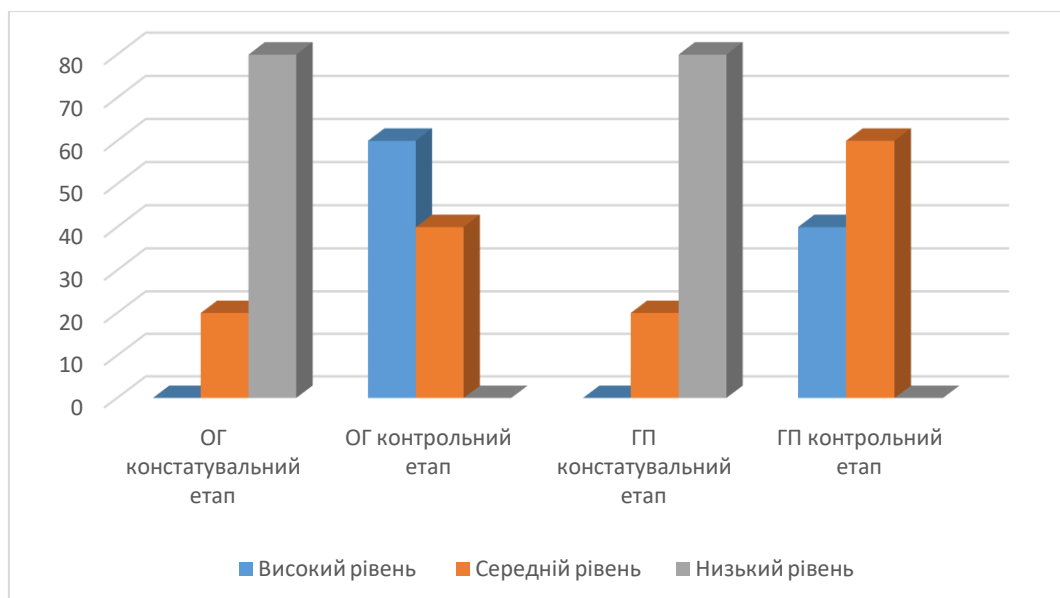


Рис. 3.4. Динаміка сформованості вміння складати зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів.

Розповідь з власного досвіду діти складали відповідно до плану запитань педагога, досить інформативно відповідали на всі запитання, у розповіді намагалися використовувати зв'язкові розгорнуті висловлювання; мали місце незначні морфологічні та синтаксичні помилки. Результати виконання завдання представлені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Результати виконання завдання 5

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	2 (40%)	1 (20%)
Середній рівень	3 (60%)	3 (60%)
Низький рівень	0 (0%)	1 (20%)

Аналіз результатів виконання завдання «Складання розповіді з власного досвіду» показав, що 2 дитини ОГ та 1 дитина ГП, що більше на 40% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень, 3 дитини ОГ та 3 дитини ГП – середнього рівня, 1 дитина ГП виявила низький рівень. Низького рівня вміння володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень не виявила жодна дитина ОГ (Рис. 3.5.).

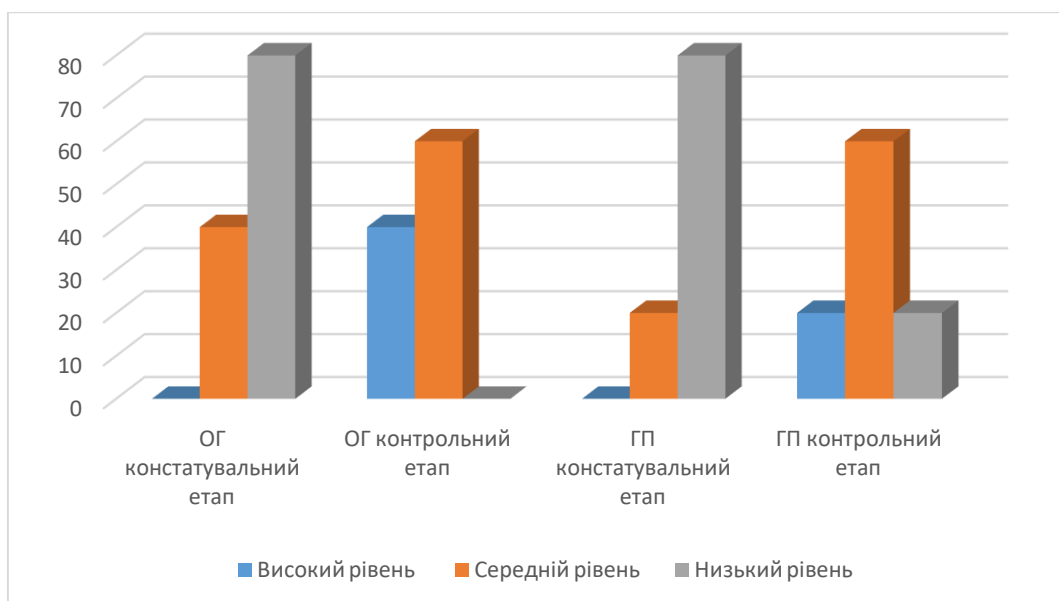


Рис. 3.5. Динаміка сформованості вміння володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень.

Аналіз виконання завдань за методикою А. А. Чулкової.

Аналіз виконання завдання «Мовленнєвий етикет» показав, що діти достатньо володіють повсякденним мовленнєвим етикетом, вживають різні його форми в залежності від ситуації; намагаються користуватися різними типами речень, включаючи в них звернення до співрозмовника і фрази ввічливості. За результатами виконання даного завдання 4 дитини ОГ та 1 дитина ГП досягли високого рівня, 1 дитина ОГ та 4 дитини ГП виявили середній рівень, низького рівня не виявила жодна дитина.

Про середній та високий рівні навичок самостійно дізнаватися про щось свідчить виконання завдання «Запит інформації». Діти намагалися правильно формулювали питання, іноді потребували допомоги. Мета (впізнання тварини) досягалася шляхом розпитування. За результатами виконання даного завдання 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП досягли високого рівня, 2 дитини ОГ та 3 дитини ГП виявили середній рівень, низького рівня не виявила жодна дитина.

Під час виконання завдання «Реплікування» діти в основному охоче вступали в розмову з дорослим, виявляли ініціативу ведення розмови,

підтримували бесіду на запропоновану тему, проявляли мовленнєву активність; використовували реплік-стимули, репліки-реакції були розгорнутими. За результатами виконання даного завдання 3 дитини ОГ та 1 дитина ГП досягли високого рівня, 2 дитини ОГ та 4 дитини ГП виявили середній рівень, низького рівня не виявила жодна дитина.

Аналіз результатів виконання завдання «Складання діалогів» доводить, що діти складають діалог, що включає 3-5 діалогічні єдності, діти придумували зміст бесіди, знають, як почати і закінчити діалог; використовували як прості, однослівні речення, так і речення складної структури; у мовленні дитини спостерігались часткові синтаксичні і граматичні помилки. За результатами виконання даного завдання 3 дитини ОГ та 1 дитина ГП досягли високого рівня, 2 дитини ОГ та 4 дитини ГП виявили середній рівень, низького рівня не виявила жодна дитина.

Результати виконання завдань за методикою виявлення рівня сформованості діалогічного мовлення дітей представлені в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Результати виконання завдань на виявлення рівня сформованості
діалогічного мовлення

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	4 (80%)	0 (0%)
Середній рівень	1 (20%)	5 (100%)
Низький рівень	0 (0%)	0 (0%)

Аналіз результатів доводить, що 4 дитини ОГ, що на 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня сформованості діалогічного мовлення, 1 дитина ОГ та 5 дітей ГП – середнього рівня. Низького рівня сформованості діалогічного мовлення не виявила жодна дитина (Рис. 3.6.).

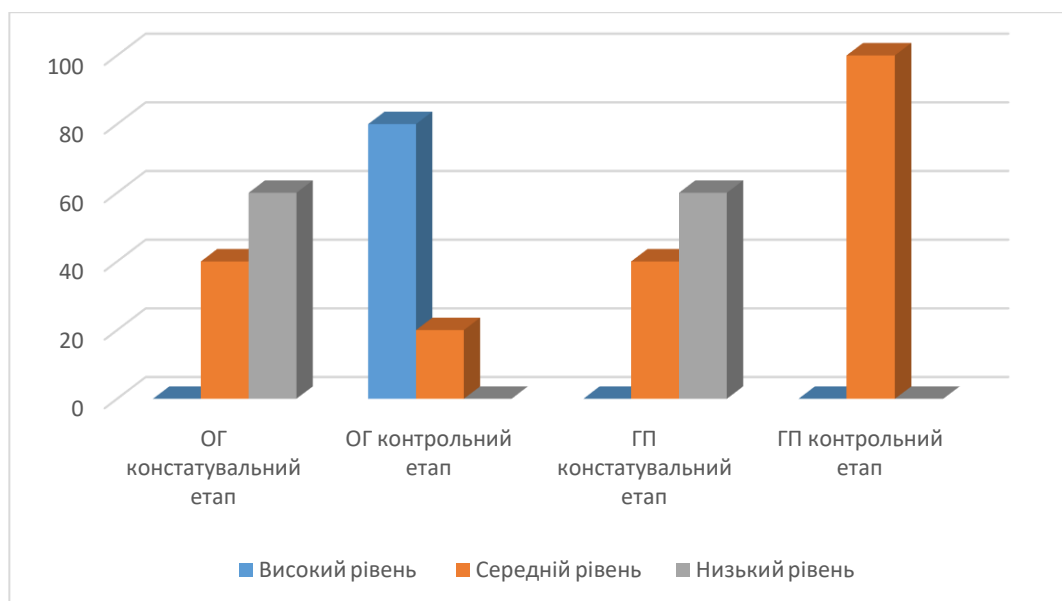


Рис. 3.6. Динаміка сформованості діалогічного мовлення.

Бесіда з дитиною за методикою Р. Є. Левіної, яка передбачає визначення вміння дитини вступати в контакт з незнайомою людиною, вести та підтримувати бесіду, відповідаючи на запитання, показала, що більшість дітей проявляють активність та ініціативність у спілкуванні, беруть участь у спілкуванні, потребують незначної допомоги у вигляді підказок, користуються невербальними засобами спілкування. Результати виконання завдань за методикою виявлення рівня сформованості діалогічного мовлення дітей представлені в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Результати виконання завдань на виявлення рівня сформованості вміння вступати та підтримувати бесіду

Група Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий рівень	4 (80%)	3 (60%)
Середній рівень	1 (20%)	2 (40%)
Низький рівень	0 (0%)	0 (0%)

Аналіз результатів доводить, що 4 дитини ОГ та 3 дитини ГП, що на 80% та 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня сформованості діалогічного мовлення, 1 дитина ОГ та 2 дитини ГП – середнього рівня. Низького рівня сформованості діалогічного мовлення не виявила жодна дитина (Рис. 3.7.).

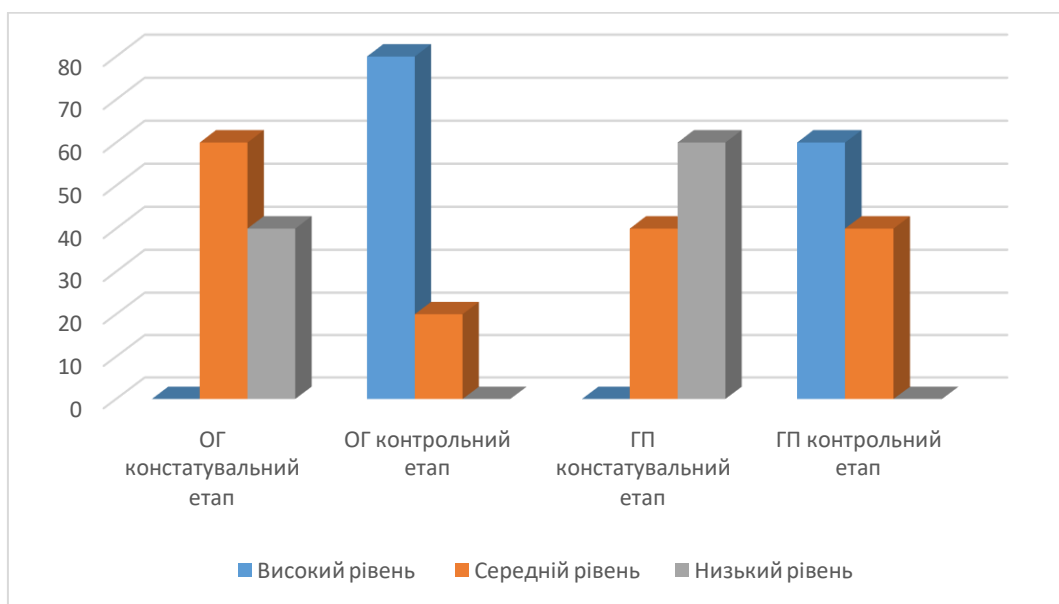


Рис. 3.7. Динаміка сформованості вміння вступати та підтримувати бесіду.

Апробація запропонованої системи роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору показала, що відбувається збагачення і активізація словника, засвоєння правил граматичної і композиційної побудови розповідей, вдосконалення образного, семантичного і емоційного оформлення зв'язного висловлювання.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Наявність вродженої або набутої патології зору спричиняє порушення мовленнєвого розвитку дітей. Формування зв'язного мовлення у дітей з порушеннями зору відбувається в більш складних умовах, ніж у дітей, у яких зоровий дефект відсутній.

Реалізація запропонованої нами методики передбачає дотримання принципів, які визначають діяльність логопеда у процесі розвитку зв'язного монологічного та діалогічного мовлення: принцип системного підходу, онтогенетичний принцип, принципи наочності, послідовності, заміщення, врахування провідного виду діяльності, розвитку, доступності, свідомості, науковості, системності.

Враховуючи особливості зорового сприймання дітей, під час проведення занять ми дотримувались певних вимог: чітко регламентували безперервне зорове навантаження дітей; схеми, таблиці були накреслені чорним кольором виключно на білому фоні; дотримання в зображеннях пропорцій відповідно до співвідношення реальних об'єктів; чітке виділення ближнього, середнього і далекого планів, сюжетні картинки повинні бути вільні від зайвих деталей; розташування індивідуального роздаткового матеріалу здійснювалося на відстані не більше ніж 30-35 см. від очей дитини, демонстраційного матеріалу для групової роботи розміром не менше 10-15 см. – не далі 1 м; об'єкти на дошці розташовували таким чином, щоб вони не зливалися в єдину лінію, пляму, а добре виділялися окремо.

На заняттях з розвитку мовлення ми використовували різні види роботи з казкою: закінчення казки, складання казки за серіями картинок, робота із загадками, інсценізація казки, переказ казки, творчі завдання «Казки на новий лад».

Під час корекційної роботи ми використовували наступні методи навчання дітей: роз'яснення; бесіда; приклад; заохочення; цілеспрямоване

спостереження; порівняння; оцінка і судження; самостійна робота дітей; ситуація інтересу.

Нами визначено, що лише в умовах плідної співпраці спеціалістів можливо досягти високого результату корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей з порушенням зору.

Слід зазначити, що, враховуючи патологію зорового аналізатора, на кожному занятті ми проводили вправи для корекції зору.

Після впровадження розробленої нами методики розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору засобом казки проведено повторне обстеження дітей. Для визначення рівня сформованості зв'язного монологічного мовлення нами була використана методика оцінки розвитку зв'язного мовлення В. П. Глухова. Для визначення рівня сформованості зв'язного діалогічного мовлення нами були використана бесіда з дитиною за методикою Р. Є. Левіної та методика діагностики рівня сформованості діалогічного мовлення в дітей А. А. Чулкової.

Аналіз результатів: виконання завдання «Складання речень за окремими ситуаційними картинками» показав, що 3 дитини ОГ та 1 дитина ГП досягли високого рівня вміння скласти адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази, що більше на 60% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження; виконання завдання «Складання речень за трьома предметними картинками» показав, що 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП, що більше на 60% та 40% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня вміння встановлювати логіко-сміслові відносини між предметами і вербалізувати їх у вигляді закінченої фрази; виконання завдання «Переказ знайомої казки» показав, що 2 дитини ОГ та 1 дитина ГП, що більше на 40% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня вміння відтворювати простий за структурою і невеликий за обсягом текст; виконання завдання «Складання розповіді за серією сюжетних картинок» показав, що 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП, що більше на 60% та 40% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня вміння

складати зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів; виконання завдання «Складання розповіді з власного досвіду» показав, що 2 дитини ОГ та 1 дитина ГП, що більше на 40% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень.

Аналіз результатів виконання завдань за методикою А. А. Чулкової доводить, що 4 дитини ОГ, що на 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня сформованості діалогічного мовлення.

Аналіз результатів проведення бесіди з дитиною за методикою Р. Є. Левіної доводить, що 4 дитини ОГ та 3 дитини ГП, що на 80% та 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня сформованості діалогічного мовлення.

Апробація запропонованої системи роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору показала, що відбувається збагачення і активізація словника, засвоєння правил граматичної і композиційної побудови розповідей, вдосконалення образного, семантичного і емоційного оформлення зв'язного висловлювання.

ВИСНОВКИ

На основі викладеного вище можна зробити наступні висновки.

У ході роботи над науковим дослідженням було вивчено і проаналізовано психолого-педагогічну літературу з досліджуваної теми. На основі аналізу теоретичної літератури було визначено поняття «зв'язне мовлення», його значення для розвитку дітей, представлений онтогенез формування зв'язного мовлення, особливості зв'язного мовлення в дітей із порушеннями зору, визначено роль казки в розвитку зв'язного мовлення дітей.

Зв'язне мовлення являє собою найбільш складну форму мовленнєвої діяльності. Воно носить характер послідовного, систематичного, розгорнутого викладу. Основна функція зв'язного мовлення – комунікативна; вона здійснюється в двох основних формах – діалогічній та монологічній.

У дітей з порушеннями зору рівень сформованості зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку чуттєвого досвіду дітей та корекційно-розвивальних умов. Зв'язне мовлення дітей даної категорії характеризується неточністю та бідністю словника, неповноцінністю семантичної сторони висловлювання, тому як діти з порушеннями зору через недостатність сенсорного досвіду часто не розуміють зв'язків між реальними предметами, ознаками, та їх назвами, між практичними діями та їх словесним позначенням.

Проблема розвитку зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку взагалі та в дітей із порушенням зору зокрема посідає важливе місце в сучасній логопедії, оскільки кількість дітей з даним мовленнєвим порушенням невпинно зростає, а питання їх навчання стає одним із актуальних. Під час довгого пошуку засобу, що ефективно сприятиме вирішенню даної проблеми, нами було обрано казку, яку ми пропонуємо використовувати в роботі з дітьми молодшого шкільного віку із порушеннями зору.

Для виявлення рівня сформованості зв'язного монологічного мовлення нами була використана методика оцінки розвитку зв'язного мовлення В. П. Глухова. Для визначення рівня сформованості зв'язного діалогічного

мовлення нами були використана бесіда з дитиною за методикою Р. Є. Левіної та методика діагностики рівня сформованості діалогічного мовлення в дітей А. А. Чулкової. Аналіз результатів виконання всіх завдань методик доводить, що зв'язне мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору розвинено на середньому та низькому рівні.

Обґрунтовано та експериментально перевірено методику розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями зору засобом казки на базі Комунального закладу Сумської обласної ради «Конотопської спеціальної школи», яка реалізувалася в процесі логопедичного впливу на групових та індивідуальних заняттях.

Реалізація запропонованої методики передбачає дотримання принципів, які визначають діяльність логопеда у процесі розвитку зв'язного монологічного та діалогічного мовлення: принцип системного підходу, онтогенетичний принцип, принципи наочності, послідовності, заміщення, врахування провідного виду діяльності, розвитку, доступності, свідомості, науковості, системності. Під час проведення занять ми дотримувались певних вимог: чітко регламентували безперервне зорове навантаження дітей; схеми, таблиці були накреслені чорним кольором виключно на білому фоні; дотримання в зображеннях пропорцій відповідно до співвідношення реальних об'єктів; чітке виділення ближнього, середнього і далекого планів, сюжетні картинки повинні бути вільні від зайвих деталей; розташування роздаткового та демонстраційного матеріалу на певній відстані; об'єкти на дошці розташовували таким чином, щоб вони не зливалися в єдину лінію, пляму, а добре виділялися окремо. На заняттях з розвитку мовлення ми використовували різні види роботи з казкою: закінчення казки, складання казки за серіями картинок, робота із загадками, інсценізація казки, переказ казки, творчі завдання «Казки на новий лад» та методи навчання дітей: роз'яснення; бесіда; приклад; заохочення; цілеспрямоване спостереження; порівняння; оцінка і судження; самостійна робота дітей; ситуація інтересу. На кожному занятті ми проводили вправи для корекції зору.

Така система роботи дає можливість забезпечити повноцінний та одночасний мовленнєвий, розумовий, фізичний та моральний розвиток дітей.

Для виявлення рівня розвитку зв'язного мовлення після впровадження розробленої методики, як і під час констатувального етапу експерименту, використовувалася методика діагностики зв'язного мовлення В. Глухова, бесіда з дитиною за методикою Р. Є. Левіної та методика діагностики рівня сформованості діалогічного мовлення в дітей А. А. Чулкової.

Дані контрольного етапу дослідження показали, що у дітей в експериментальній групі значно покращилися результати. Аналіз результатів завдань доводить, що високого рівня вміння складати адекватне закінчене висловлювання на рівні фрази досягли 3 дитини ОГ та 1 дитина ГП досягли високого рівня, що більше на 60% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження; високого рівня вміння встановлювати логіко-сміслові відносини між предметами і вербалізувати їх у вигляді закінченої фрази досягли 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП, що більше на 60% та 40% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження; високого рівня вміння відтворювати простий за структурою і невеликий за обсягом текст досягли 2 дитини ОГ та 1 дитина ГП, що більше на 40% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження; високого рівня вміння складати зв'язну розповідь на основі наочно представлених послідовних фрагментів-епізодів досягли 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП, що більше на 60% та 40% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження; високого рівня володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень досягли 2 дитини ОГ та 1 дитина ГП, що більше на 40% та 20% відповідно, ніж на констатувальному етапі дослідження; високого рівня сформованості діалогічного мовлення за методикою Чулкової досягли 4 дитини ОГ, що на 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження та за методикою Р. Є. Левіної 4 дитини ОГ та 3 дитини ГП, що на 80% та 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження.

Зіставлення результатів виконання завдань дозволило зробити висновок, що розроблена нами експериментальна методика розвитку зв'язного мовлення засобом казки є ефективною та може бути використана у корекційно-логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку із порушеннями зору.

Отже, можна стверджувати, що отримані в ході нашого дослідження дані підтверджують, що в роботі з дітьми молодшого шкільного віку із порушеннями зору доцільно систематично і цілеспрямовано використовувати казку як засіб розвитку зв'язного мовлення логопеди, тифлопедагоги, вихователі, батьки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алієва Т. М. Як дитина сприймає художню літературу / Т. М. Алієва // Дошкільне виховання. – 1996. - №5.- С. 79 – 84.
2. Артемова Л.В. Театр і гра / Л.В. Артемова. – К., 2002. – 148 с.
3. Артпедагогика та арттерапия в специальном образовании : Учеб. Для студентов сред. и высш. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Коммисаров, Т. А. Добровольская. – М., 2001. – 247 с.
4. Баннікова Р.О. Сучасні підходи до проблеми комплексної реабілітації слабозорих дітей шкільного віку / Р.О. Баннікова, Р.С. Бутов // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 3. – С. 47–51.
5. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
6. Бобичева Л. С. Формирование просодической стороны речи: метод. пособие [для студ. выс. учеб. зав.] / Л. С. Бобичева–Новокузнецк: 2015.–57 с.
7. Богуш А.М. Запрошуємо до розмови: Посіб. для роботи з дошкільниками / А. М. Богуш, Г. І. Григоренко – К.: Освіта, 1997. – 152с.
8. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: Навчальний посібник / за ред.. А. М. Богуш, Н. П Орланова – К.: Вища школа, 1992. – 414 с.
9. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Дидактико-методичні засади сучасного уроку української мови у старшій школі. Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка. Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 81–89.
10. Бровко І. О. Українська мова в цікавих малюнках та порівняннях / І. О. Бровко, Г. С. Кошляк // Початкова школа. – 1994. – № 12. – С. 21–24.
11. Вакуленко Ю.О. Театралізовані інсценівки казок дитячого садка / Ю. О. Вакуленко. Волгоград. – 2007.

12. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. Вашуленко // Почат. школа. – 2001. – № 1. – С. 11–14.
13. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу / О. Вознесенська // Психолог. – 2005. – №39.
14. Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушений речи у слепых и слабовидящих детей / Л. С. Волкова. – Л., 1991.
15. Волкова Л. С. Логопедия. 3-е изд. / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва: Владос, 1999. – 491 с.
16. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М.2006 г. – С.54.
17. Глухов В. П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 1985. – 136 с.
18. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. -2-е изд, испр. и доп. / В. П. Глухов. – Москва: АРКТИ, 2004. – 168 с.
19. Гребенюк Т. М. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору: Навчальний посібник / Т. М. Гребенюк, І. О. Сасіна, Ю. В. Тімакова. – К. : Знання, 2005. – 147 с.
20. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>
21. Диалог в темноте [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.lecourrierderussie.ru/ekonomika/2013/10/dialog-v-temnote/amp/>
22. Діти з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти : навч. метод. посіб. / Н.М. Алєєва, Ю.В. Барінов [та ін.] / за наук. ред. Є.П. Синьової, С.О. Рикова. – Київ : Кафедра, 2016. – 212с.

23. Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Добровольская, Л. Н. Комиссарова, Ю. Н. Левченко, Е. А. Медведева – М. : «Академия», 2001. – 248 с.
24. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / С. Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431с.
25. Єфімкіна Р. П. Дитяча психологія [Електронний ресурс] / Р. П. Єфімкіна. – 1995. – Режим доступу до ресурсу: <http://medbib.in.ua/detskaya-psihologiya783.html>.
26. Ермолович З. Г. Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы / З. Г. Ермолович // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих.—Л., 1979.
27. Жинкин Н. Л. Речь как проводник информации / Н. Л. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
28. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / Под. ред. Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 1997. – 138 с.
29. Зінкевич – Євстигнєєва Т. Д. Практикум по казкотерапії / Т. Д. Зінкевич – Євстигнєєва. – СПб. : ТОВ "Йдеться", 2000. – 178 с.
30. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич –Евстигнеева. – М.: 2005. – 80 с.
31. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путешествие в страну сказок, практическое пособие / Т. Д. Зинкевич – Евстигнеева. – М., 2004. – С 12 – 59.
32. Земцова М. И. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М., 1978.
33. Зрожевська А. Я. Навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку грамоти : навч.-метод. посіб. / А. Я. Зрожевська, Т. Ф. Потоцька. – Бердянськ : Ткачук О. В., 2012. – 259 с.
34. Казко-терапія в роботі з дошкільниками / Упор. Шик Л. А., Гаркуша Г. В., Тур Л. В., Рудик О. А. – Х.: Вид. група «Основа», 2001.

35. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. О. Калмикова – К.: НМЦВО, 2003. – 320 с.

36. Каніщенко А. П. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах. Посібник для вчителя / А. П. Каніщенко. – К. : Рута, 2000. – 128 с.

37. Коломєєць Л.М. Логопедичний супровід дітей з порушеннями зору / Л.М. Коломєєць // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. / за ред. О.В.Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори - 2006, 2014. – С. 179 – 185.

38. Конопляста С. Ю. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами зору / Конопляста С.Ю., Любовецька В.О. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7551/1/Konoplyasta%2C%20Lyubovetska.pdf>

39. Кравченко А. І. Застосування засобів арт-терапії у роботі з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А.І. Кравченко, А.В. Литвиненко, Зелінська К. О. – Суми: Видавництво Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2012 – 183 с.

40. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.

41. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : БГУ, 1983.

42. Лурия А. Р. Язык и сознание // Под ред. Е. Д. Хомской. – М., 2001. – С.165.

43. Ляпун Т. Б. Казка як засіб розвитку мовлення дітей з загальним недорозвиненням мовлення / Т. Б. Ляпун. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/689/68903/stattya.docx>

44. Малюхова Н. І. Особливості розвитку мовлення у слабозорих дітей молодшого шкільного віку / Режим доступу: [file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/Mik_2011_14_8_46%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/Mik_2011_14_8_46%20(1).pdf)

45. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). – 1-видання. – К., Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с.

46. Маруніч В.В. Методичний посібник з питань реабілітації інвалідів / Маруніч В.В., Шевчук В.І., Яворовенко О.Б.– Вінниця : О. Власюк, 2006.– 210 с.

47. Маруненко І.М. Медико-соціальні основи здоров'я : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Маруненко І.М., Тимчик О.В.– Київ : Київськ. ун-тет ім. Бориса Грінченка, 2013.– 317 с.

48. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [за наук. ред. М. С. Вашуленка]. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.

49. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі / М. М. Наумчик. – Тернопіль, 2001.

50. Нікітіна Н. М. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору / Н. М. Нікітіна // Логопед. – № 6 (42), червень 2014 р.

51. Паласевич І. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобом сюжетних картин / І. Паласевич // Молодь і ринок. - №3 (170), 2019.

52. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие / Л.И. Плаксина – М.: РАОИКП, 1999.

53. Серода Н. Розвиваємо зв'язне мовлення в учнів початкових класів на уроках української мови: з досвіду роботи. Збірник наукових праць, 2015. Вип. 2. С. 359–365.
54. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: Підручник. – К.: Знання. 2008. – С. 136 – 138. (Вища освіта ХХІ століття).
55. Соколов Д. А. Сказки и сказкотерапия / Д. А. Соколов. – М. : ЭКСМО – Пресс, 1996. – 234 с.
56. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1 - 4 классы / Л. Ф.Спирова. — М.: Педагогика, 1980. — 192 с.
57. Теорія і практика олігофренопедагогіки: збірник наукових праць / За редакцією В. В. Золотоверх. – К.: Науковий світ, 2007. – 230с.
58. Токмакова І. А. Пограйте з хлопцем в казку! / І. А. Токманова // Дошкільне виховання. – 2000. - №5. - С. 111 – 123.
59. Ушакова О. С. Методика розвитку речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 277 с.
60. Федоренко Л. П. Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку: Посібник для учнів дошкільних педучилищ / Л. П. Федоренко. – М., Просвітництво, 1977 р. – 239 с.
61. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказ кой: для работы с детьми дошкольного возраста / Л. Б. Фесюкова. – Харьков:Фолио, 1996. – 464 с.
62. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989.
63. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольников : учебное пособие / А. В. Чулкова. — М. : Феникс+. – 2008. – 221 с.
64. Шик Л. А. Казкотерапія в роботі з дошкільниками / Упор. Л. А. Шик, Г. В. Гаркуша, Л. В. Тур, О. А. Рудик. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 240с.

65. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский – М., 1986. – С. 17-58.
66. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2019/05/16/sovremennye-dannye-o-probleme-izucheniya-svyaznoy-rechi-u>
67. <http://eprints.zu.edu.ua/29821/1/18%D0%9C%D1%83%D0%BA%D0%B0%D1%87..pdf>
68. <http://194.44.152.155/elib/local/3253.pdf>